### FORO UNIVERSITARIO

n. 52

marzo

1985

México D.F.: STUNAM.

# biblioteca pedagógica

### I. PRESENTACION

El presente artículo pretende abordar, o mejor dicho, recuperar el esfuerzo de varios estudiosos del fenómeno curricular en el medio educativo superior. En ese sentido, reconocemos que no partiremos de "cero", sino de las discusiones, experiencias y aportes de muchos, desde allí intentaremos abrir nuevas metas de análisis y estudios acerca del complejo problema del proceso curricular.

De acuerdo a lo dicho, éste intentará enmarcarse dentro de un trabajo de síntesis. Para lograrlo usaremos planteamientos, análisis y perspectivas de varios autores del medio mexicano y latinoamericano, fundamentalmente. Estos unas veces los explicitaremos, enunciando fuentes y citas correspondientes, pero otras, seguramente irán conjuntamente confundidos con nuestros propios planteamientos, por lo que están profundamente interiorizados por nosotros, o simplemente por coincidencias con las citadas posiciones al respecto del tema que nos ocupará aquí. De cualquier forma dejamos asentadas nuestras disculpas a las omisiones que pudiéramos cometer al respecto.

Tenemos plena conciencia de lo complejo que resulta el proceso

curricular, por cuanto implica la consideración de factores teóricos, metodológicos y técnicos en su mismo proceso, como en su dimensión de instrumento de la búsqueda, captación, transmisión y reproducción de conocimientos científicos, como así mismo, por su no siempre bier ponderada dimensión social. Pero este hecho, lejos de prodigarnos problemas en su tratamiento nos depara un desafío saludable en términos de nuestra propia acción profesional. En ese sentido, nuestra única preocupación es aportar algunas pistas para seguir profundizando las respuestas en torno al tema del proceso curricular.

En este trabajo intentaremos no reducir el proceso curricular, sino compaginar dialécticamente los factores teóricos-metodológicos y técnicos que lo implican. Es decir, partiremos de la necesidad de su ubicación teórica, pero intentaremos no descuidar su instrumentación metodológica, por cuanto creemos que ya es el momento de superar los reduccionismos, fundamentalmente, técnicos en el tratamiento del mismo, y sobre todo, por cuanto creemos que todo proceso curricular no se explica ni ofrece respuestas significativas reduciéndolo a procesos parciales por muy sugerentes que éstos sean,

EL PROCESO
CURRICULAR
EN EDUCACION
SUPERIOR:
UN PLANTEAMIENTO
ALTERNATIVO

Ubaldo Chamorro L.\*

\* Investigador y Docente de ANUIES

sino que debe ubicarse dentro de una perspectiva totalizadora.

### II. PUNTO DE PARTIDA CONCEPTUAL Y ANALITICO

### 1. La Acción Educativa

La acción educativa de todo docenteinvestigador de cualquier institución educativa se encuentra enmarcada dentro de un planteamiento curricular. De acuerdo a esta premisa, ésta no se explica por sí misma sino. en relación a algún marco curricular. Este puede estar conscientemente explicitado, o como sucede muchas veces, subyace, por inconsciencia o por inexperiencia, ya, por motivos personales y/o institucionales (es cuando se puede hablar del curriculum "oculto"). Pero, nunca se puede hablar de una acción docente o de investigación solitaria, particular, ligada al mero arbitrio del docente o investigador. Esta siempre encuentra su explicabilidad en supuestos curriculares concretos, que le sirven de marcos de referencia racional a dicha práctica educativa.1

Esta forma de percibir la acción educativa encuentra su explicación cuando nos percatamos que dicha acción encierra siempre un objetivo a alcanzar, una forma de accionar (metodología) y unos contenidos a trasmitir. Esta trilogía, constituye parte esencial de todo accionar del docente "tradicional" o "moderno". Ninguno de los dos se presentan ajenos a dicha trilogía. Los dos tienen una preocupación común: la concreción

de estrategias particulares para su accionar docente.

En este sentido el primer imperativo de toda acción docente y de la actividad de investigación es la especificación de su intencionalidad, orientación o finalidad, al menos sí se precia de ser una acción encuadrada dentro del marco científico. Pues, una exigencia fundamental de toda acción científica es la claridad con respecto a su objeto y método de estudio, lo que lleva implícita la consideración de todos los elementos que hemos mencionado más arriba.

Ubicada de esta forma la acción educativa del medio superior, exige la consideración de un marco organizacional más amplio, que ofrezca la suficiente racionalidad científica a dicha acción. Esta es la instancia que para nosotros constituye el proceso curricular de cualquier institución, escuela, carrera profesional o disciplina. Esta es la instancia propia, natural de todo proceso curricular por cuanto ella ofrece la explicabilidad necesaria a la praxis educativa concreta tanto del docente como del investigador del medio educativo superior.

Sostenemos esta percepción por cuanto partimos de que la explicación, de un fenómeno particular como la acción docente nunca se puede explicar en sí misma, sino en una instancia más general que englobe a dicha acción con la suficiente capacidad para dar razón de la misma. Este nivel, en nuestro caso, es el que ofrece la racionalidad del proceso curricular.

Además de ofrecer esa posibilidad explicativa a la acción docente y de investigación, el proceso curricular otorga al responsable de dicha acción un marco normativo que legitima<sup>2</sup> y ofrece una respuesta a la dicotomía alumno-maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque sería conveniente acotar aquí que dicha respuesta, en definitiva, nunca puede superar la contradicción comentada por cuanto ésta es una contradicción que exige un nivel diferente de tratamiento.

La contradicción alumno-maestro, no debe tomarse como un hecho negativo, ni mucho menos, como un hecho que conduce a la involución. Esta es una contradicción positiva. constructiva, y aún más necesaria, en el proceso del desarrollo científico a la que está orientada la acción docente, ya que ésta es el elemento de superación de prácticas educativas estereotipadas de muchas instituciones. Así mismo, las tendencias educativas que sugieren la armonización de esta contradicción constituyen verdaderas aberraciones en términos científicos, por cuanto intentan frenar o mejor aún mediatizar la instancia dialéctica más promisoria del quehacer educativo. Por otra parte. la potencialidad de esta instancia contradictoria no está en su mediatización sino en su profundización.

De esta forma podemos concluir diciendo que, la instancia o nivel que enmarca, orienta, delimita, ordena y sistematiza, crea espectativa (efecto motivador) a la acción educativa del docente, es el curriculum académico institucional.<sup>3</sup> Esto nos lleva a otra

interrogante, pues, si ésto es así y no de otro modo, podemos preguntarnos por ejmplo: ¿cuál es o qué es, entonces, el punto de partida de todo curriculum?, la respuesta intentaremos encontrarla cuando abordemos lo teferente al concepto de la totalidad educativa.

#### 2. La Totalidad Educativa

La explicabilidad que ofrece la organización curricular a la acción docente y de investigación en una institución educativa tampoco se agota en sí misma. Ella encuentra su respectiva fundamentación en la totalidad educativa institucional. Esta es la que en último término otorga toda la racionalidad a todo proceso educativo, más todavía si se inscribe en una perspectiva científica.

El concepto de la totalidad educativa es un concepto integrador, a través del cual se supera todo intento de parcialización o particularización de la labor educativa. Sólo por medio de este concepto se posibilita una visión global de la acción educativa, pues es el que propicia la articulación de todos los procesos concretos, particulares que se dan en un proceso educativo global, ya que no podemos caer mecánicamente a asumir la idea de que el todo es simplemente la suma de las partes, y mucho menos en un proceso como el de la educación.

Tomada la acción docente y curricular en la perspectiva de la totalidad educativa, implica considerar a ésta como categoría de análisis. Ella exige a su vez centrar dicho análisis en la praxis educativa concreta,



(docencia-investigación), ubicarla dentro de una organización curricular (estrategia de acción de la institución) y a través de la misma articularla a la totalidad educativa institucional, la que nos dará por último la explicación cabal de la intencionalidad de dicha praxis educativa, de profundas raíces históricas, sociales y pedagógicas.

La perspectiva teórica en la que nos ubicamos nos plantea consecuentemente una revisión radical de nuestro bagaje experiencial como profesionales de la ciencia, la que tampoco puede abscribirse dentro de la perspectiva de que constituye la suma de sus especializadores, (tales como: Matemáticas, Biología, etcétera. . .). Con esta consideración última tomamos conciencia que detrás de esta perspectiva asumida existe una concepción diferente de ciencia. §

El punto de partida asumido nos conduce a enmarcar cualquier forma de praxis educativa dentro de una intencionalidad histórica, social y pedagógica dada. La especificación de esta intencionalidad se puede encontrar en nuestro caso en la consideración de los fines, objetivos y

naturaleza de la institución; en el análisis socio-histórico en el que ubica su acción (implica una idea de sociedad); en el concepto de educación que postula (implica una idea de hombre); y, por último en la Torma de abordar todo el problema del conocimiento.

La articulación dialéctica de todos los elementos enunciados nos puede prodigar la explicación del punto de partida, razón de ser y la intencionalidad de la acción docenteinvestifador, de la organización curricular y de la praxis educativa total de cualquier institución, objeto de nuestro estudio. De este modo, podremos recuperar la cientificidad del proceso educativo del nivel que nos ocupa, y superar así mismo las prácticas estereotipadas, aportando realmente alternativas diferentes de acción y sobre todo la captación y reproducción de conocimientos significativos para el desarrollo progresivo del medio social con el que cada institución está comprometida.

En consecuencia podemos concluir afirmando que, la educación científica, como proceso es complejo. Sobre ésta praxis totalizante inciden varios factores que la hace trascender a niveles de racionalización más amplia, general; pero, no por ello deja de ser un fenómeno particular, concreto, que necesita a su vez una explicación total. Es la expresión dialéctica de este proceso que nos ocupa.

III. El curriculum. Sus implicaciones colaterales

#### 1. Definición

Creemos que la ubicación de la organización curricular como instancia de fundamentación y explicación de la acción docente y de investigación del profesional universitario, ha quedado aclarado, suficientemente. Sin embargo, habría que agregar algo más aguí. Esta ubicación finca su razón en la función que cumple toda organización curricular en un proceso educativo totalizador. El curriculum, es una instancia de intermediación entre la totalidad educativa institucional, y la praxis concreta del profesional docente-investigador. Pero, no sólo cumple esta intermediación, desempeña, también, una mediación en relación a la realidad concreta, a través de la acción docente, con la que pretende incidir y transformar a dicha realidad, y la intencionalidad que se encuentra debajo o detrás de toda organización curricular. Por lo tanto, adquiere suma importancia develar y articular todo aquéllo que connota el proceso curricular como parte de una totalidad educativa.

Esta percepción desnuda completamente la supuesta "neutralidad" de cierta corriente educativa. Pues, a diferencia de aquéllas, ésta recupera toda la potencialidad de todo proceso educativo como respuesta comprometida con cada situación concreta e histórica, con las particulares espectativas sociales enmarcadas dentro del planteamiento pedagógico determinado.

En consecuencia, no se podrá entender el curriculum sino en una doble dimensión: por un lado, "es el reflejo de la totalidad educativa, (en tanto que confluyen interactuando en él mismo, todos los aspectos de la realidad educativa)" y por otro lado, es concreción particular de una estrategia educativa por cuanto constituye "una síntesis instrumental (en tanto que representa la política educativa de un centro de enseñanza)"6. (Glasman, R., y Figueroa, A., 1982).

# 2. El curriculum como fenómeno histórico, social y pedagógico

Ubicado dentro de la perspectiva planteada no podemos dejar de considerar el curriculum sino, efectivamente, como un proceso que responde a momentos históricos concretos, a espectativas sociales particulares, y a un modo de planteamiento pedagógico en el que se sintetizan las intencionalidades generales del proceso educativo de cada institución.

# 2.1 El curriculum como fenómeno histórico

La historicidad de todo curriculum es tan patente que para comprobarlo basta realizar una mirada retrospectiva al desarrollo histórico de la humanidad. Así nos percatamos, fácilmente, que este fenómeno no es ajeno a la época clásica, a la edad media, moderna, ni mucho menos a la contemporánea. Siempre, dicho proceso, intentó prodigar, en cada momento histórico una respuesta a situaciones o

necesidades bien concretas, condicionada en cada tiempo y espació por circunstancias muy particulares.

### 2.2. El curriculum como fenómeno social

Que el curriculum constituye un fenómeno social, se constata en cuanto lo percibimos como una instancia de concreción de posiciones políticasideológicas de determinados grupos sociales, institucionales y/o de quienes elaboran las propuestas al mismo. Esto no debiera llamarnos la atención si va hemos caracterizado el curriculum, también, como un fenómeno histórico, y, en ese sentido, no puede estar por encima de las espectativas y contradicciones de cada situación; y mucho menos de las aspiraciones de los protagonistas de las mismas: los diferentes grupos sociales. Más aún, sabiendo que el proceso educativo es uno de los procesos. sociales con más incidencia en los intereses personales y grupales de la sociedad.

En este sentido se pueden concebir varias acepciones en términos de los objetivos y contenidos curriculares: a) curriculum orientado al apoyo del sistema establecido; b) curriculum orientado al cambio, pero limitando su discurso al aspecto normativo; y c) curriculum, orientado a la transformación social, cuyos contenidos tienden al análisis de las condiciones sociopolíticas y académicas en una situación educativa concreta. (Glasman, R., Figueroa, M., 1982).

## 2.3. El curriculum como fenómeno pedagógico

Lo primero que debemos dejar asentado en el tratamiento de este punto es, que "no podemos concebir un proyecto pedagógico al margen de un proyecto histórico global, y tampoco, favorecer la conquista y consolidación de un proyecto histórico sin el apoyo de un proyecto pedagógico que actúe como aliento y orientación". 9 Esto.

desde luego, si no olvidamos nuestro punto de partida analítico y conceptual.

De ahí, que todo proyecto curricular concebido en términos histórico, social y pedagógico, requiere de estrategias metodológicas en coherencia estrecha con dicho proyecto y en consecuencia, de un proyecto pedagógico que coadyuve la concreción del mismo. 10

Pero, no podemos dejar de observar en este aspecto, que la estrategia pedagógica en una perspectiva histórica no se puede reducir a lo sugerido, por ejemplo, por la estrategia denominada "Tecnopragmática-conductual", que circunscribe su accionar metodológico a los aspectos del contenido, (qué enseñar) de las técnicas (el cómo, reducido a la preocupación de "con qué" enseñar) y en la consideración de los recursos necesarios para la implementación del proceso. Este esquema ha sido un caldo propicio para el desarrollo del planteamiento conductista en el proceso enseñanza-aprendizaje, que ha centrado su preocupación en la

búsqueda y formulación de rebuscadas "experiencias de aprendizaje" para la interiorización de "contenidos", medidos y evaluados en términos conductuales. Todo ello, desde luego, con la sana intención de propiciar el codiciado "aprendizaje significativo".

En consecuencia, el alcance del proyecto curricular enmarcado dentro de una perspectiva histórica, social y pedagógica, debe trasponer las limitaciones inherentes al planteamiento "Tecno-pragmático-conductual", a "favor de un ámbito más extenso que lo relacione incluso con la definición e implementación de un proyecto de sociedad (para qué y por qué enseñar). 11

### IV. El Diseño Curricular. Sus componentes

Dentro de lo que denominamos como el Diseño Curricular presentaremos a continuación, simplemente, un esquema general con tres componentes fundamentales: 1) El Marco Teórico Referencial; 2) El Plan Curricular; y 3) El Sistema de Evaluación.

Creemos que con este planteamiento nos mantenemos dentro de los supuestos básicos sobre los cuales ha girado el desarrollo del presente artículo: que el proceso curricular es un fenómeno histórico, social y pedagógico. Y, como tal, sería incongruente presentar un esquema acabado, rígido, cuya aplicación mecánica nos resolvería todos los problemas que lleva en sí todo proceso curricular.

En ese sentido, el esquema desarrollado aquí es un punto de

partida y una explicación de aquéllos elementos más permanentes que debe darse en cualquier proceso curricular, de las características que hemos señalado. Pero, en ningún momento constituye ni siquiera "un diseño" y mucho menos "el diseño", sino un planteamiento que debe ser contrastado, enriquecido por y en cada situación particular, y por las respuestas que requiera dicha situación y el punto de partida analítico y conceptual manejado en su implementación.

### A. Los componentes del Diseño Curricular

- 1. El marco teórico-referencial. Incluye, la consideración de los siguientes puntos:
- 1.1. Fines, objetivos y naturaleza de la institución (Nos fundamenta el "por qué" y el "para qué" enseñar).
- 1.2. Análisis del contexto socioeconomico-político y cultural del medio. (Conlleva una idea de sociedad y no se reduce al listado de "necesidades y problemas", sino a su explicación cabal). Nos fundamenta el "para quién" enseñar.
- 1.3. El quehacer-institucional: implica la especificación de la razón científica de la institución y, dentro de ella, la ubicación disciplinaria o científica de la carrera. (Nos fundamenta "el qué" enseñar).
- 1.4. La línea metodológica y científica de la acción académica. (Nos fundamenta "el cómo" enseñar).

### 2. El Plan Curricular

- 2.1. Objetivo curricular. Expresado en términos disciplinarios, y/o en conexión con la o las disciplinas que contempla.
- 2.2. Perfil académico profesional del egresado. Exige la consideración de los elementos que inciden sobre el mismo.
- 2.3. Estrategia de la acción académica-institucional. Implica el análisis institucional. Descubrir "el momento" de la misma.
- 2.4 El contenido de estudio. Implica:
  - 2.4.1. Detección de los contenidos
  - 2.4.2. Organización de los mismos
  - 2.4.3. Secuenciación
- 2.5. Estructura organizativa de lo académico-administrativo. Implica adecuar el aparato administrativo a las necesidades y exigencias académicas del curriculum.
  - 2.6. Consideraciones en torno:
  - 2.6.1. Los recursos disponibles
  - 2.6.2. Al personal docente y administrativo
  - 2.6.3. Al alumnado

### 3. El Sistema de Evaluación Curricular

- 3.1. Criterios de evaluación
- 3.2. Tiempo y momento de evaluación
- 3.3. Diseño del proceso de evaluación
- 3.4. Responsable de la evaluación

#### **BIBLIOGRAFIA**

Aristi R., P.N. y Furlan Malamnd, A. J. "Razón, técnica y curriculum", Revista Foro Universitario n. 25. México, D.F., Diciembre de 1982.

Follari, Roberto. "Interdisciplinariedad". Publicación de la UAM Azcapotzalco, México, 1982.

Glasman, R. y Figueroa, M. "Panorámica de la investigación en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F., 1982

Guédez, Víctor "Lineamientos académicos para la definición de los Perfiles Profesionales". Revista curriculum, n. 10 Caracas, Diciembre 1982.

Lukacs, George. "Historia y Conciencia de Clase". Editorial, Grijalbo, S.A. México 1969.

Remedi, Eduardo. "Curriculum y Accionar Docente". Revista Foro Universitario, n. 25 México, D.F. Diciembre de 1982.

#### NOTAS

- Aquí utilizamos "práctica educativa" entendiendo como praxis educativa, es decir, entendiéndola como la conjución de teoría y práctica.
- Esto está en relación a la percepción que tiene Remedi, U., del curriculum: "es el espacio particular en que socialmente se sistematizan, en términos de selección y orden de los contenidos. Por tanto, en este lugar particularizado es donde se transmite y se evalúa el saber legitimado y válido en los social", (1982: 10).
- Esta posición en ningún momento atenta contra la libertad de cátedra ni de investigación, desde nuestro punto de vista, pues no constituye un impedimento al libre-ejercicio de dichas libertades. En cambio, sí ofrece un marco ubicacional a dicha praxis profesional y científica, necesario para la misma efectividad de dicha práctica.
- "El conocimiento de los hechos no es posible como conocimiento de la realidad más que en ese contexto que

- articula los hechos individuales de la vida social en una totalidad como momento del desarrollo social", De Lukacs, G. (1969: 10).
- "La ciencia es el discurso de fundamentación de un objeto teórico, que produce internamente a la teoría la explicación de las determinaciones y el funcionamiento de ese objeto, que tiene como "referente externo" (...) un objeto real", (Follari, 1982: 63).
- <sup>6</sup> Glasman, R., y Figueroa, M., 1982.
- <sup>7</sup> En el caso de México, por ejemplo, se puede evidenciar este fenómeno cuando se analizan los diferentes curricula que se dieron históricamente, para el estudio de la Medicina. Así, hasta la Revolución se implementó un curriculum que avalaba la práctica de la medicina liberal; con la Revolución, se implementó otra que orientaba hacia la Salud Pública; y desde la década del 30/40 otra tercera, que se dirigía hacia la medicina hospitalaria.
- <sup>8</sup> Glasman, R., Figueroa, M., 1982.
- V. Guédez, 1980: 22.
- Entendemos por "proyecto pedagógico", al recurso teórico-metodológico en el cual se formulan las líneas teleológicas, los propósitos normativos, los esquemas metodológicos y estratégicos, así como los soportes epistemológicos de una determinada concepción educativa", (V. Guédez, 1980: 23).
- <sup>11</sup> V. Guédez, 1980: 22.

