



Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad

Este artículo pretende relacionar distintas concepciones de lo curricular, y explorar cómo influyen en las prácticas y efectos de la formación de los estudiantes. En segunda instancia presenta las dimensiones de lo curricular, lo que convierte este tema y sus acciones en un campo problemático que debe resolverse con base en la reflexión de las prácticas, las necesidades y los deseos de quienes participan en su gestión y desarrollo. Finalmente, se dan algunos elementos que, en su conjunto, constituyen lo que hoy se denomina gestión de calidad del currículo.

Palabras Clave: Currículo. Prácticas curriculares. Dimensiones curriculares. Gestión curricular.

Descriptores: Evaluación curricular. Estudiantes universitarios. Administración de la calidad.

Recibido: Octubre 26 de 2009

Aceptado: Marzo 11 de 2010

Origen del artículo

Este artículo se construyó con base en revisiones de literatura hechas para apoyar la docencia universitaria, en procesos y resultados de investigación de prácticas curriculares en diferentes programas universitarios y diversos colegios, en experiencias y resultados producto de la dirección de trabajos de grado de maestría y en discusiones y reflexiones con profesores de diversas universidades, en el desarrollo de asesorías curriculares.

Curriculum Development in Higher Education: a very complex, process

This work seeks to link a number of curriculum-related concepts, and to explore the way they influence both the practice and the effects of training in students. It also presents the dimensions of curriculum development, which transforms this topic and the actions related to it into a problematic field whose solutions must be based on reflection based on practices, needs, and expectations of those who participate in it. Finally, it provides some elements that, as a whole, constitute what today is called curriculum quality assurance.

Keywords: Curriculum. Curriculum Practices. Curricular Dimensions. Curriculum Management.

Search tags: Curriculum evaluation. College Students. Administration of the quality.

Submission date: October 26th 2009

Acceptance date: March 11th 2010

Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad



La **formación humana** y lo curricular

En general, a la escuela se le asigna, entre otros, el papel de formar intencionalmente a individuos y colectividades en relación con una propuesta educativa que la institución explicita en la sociedad donde está inserta y que debe responder a los intereses y a las necesidades socioculturales de las diversas regiones del mundo. No obstante, la tensión se presenta cuando desde diferentes ópticas

.....
* **Maria Gladys Álvarez Basabe.** Colombiana. Doctora en Innovación educativa. Magister en Investigación educativa y análisis curricular. Actualmente es profesora e investigadora de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. **Correo electrónico:** gladizalvarezb@yahoo.com

se reflexiona sobre cómo y con quiénes hacerlo. Entonces, frente a cualquier propuesta que desde allí surja, siempre habrá una nueva que intente corregir la anterior, y así sucesivamente.

No hay una sola forma de llevar a cabo esta gran tarea. Está en juego un sinnúmero de posibilidades que tendría la práctica educativo-pedagógica para formar individuos y colectividades que, con una nueva cultura, desarrollen una vida plena, que les permita poder estar y actuar en relación con sus múltiples diversidades, con el respeto a las libertades individuales y colectivas y en el ejercicio pleno de los derechos humanos. En este sentido, Orozco (1994), en conferencia frente al papel de la universidad, señala:

[...] la universidad representa aquel espacio para la búsqueda del conocimiento, la libertad de pensamiento, la excelencia, la posibilidad de crítica, de diálogo dentro de un clima científico de honestidad intelectual. Esta visión de la universidad contextualizada, enfocada y sintonizada dentro del más amplio concepto de desarrollo humano, de plano se contrapone a aquella que sólo ve en ella una máquina para producir profesionales¹.

Respecto a intención de la educación universitaria, Orozco señala la preocupación fundamental por el desarrollo humano, por encima de otra prioridad. Al articular esto, Álvarez (1998) señala también cómo la universidad, por su origen histórico, parece estar intrínsecamente ligada al desarrollo humano —incluso se menciona como el objetivo fundamental de su quehacer formativo—. Dadas las dicotomías que presenta la desigualdad entre desarrollo y subdesarrollo, entre generación de tecnologías propias y la obligada adquisición de tecnologías foráneas, entre los adelantos de la ciencia y las ilusiones de hacer ciencia, entre la seguridad de la razón y la incertidumbre del humanismo, esta intención de la universidad puede quedarse tan sólo en una de muchas alternativas; por ello la universidad, como entidad social, ha de transformarse y estar en la búsqueda permanente de nuevos caminos.

En este momento es cuando cobran sentido preguntas que se hacen a diario directivos, profesores y estudiantes en la universidad: ¿para qué aprender?, ¿qué aprender?, ¿cómo aprender? Consecuentemente, ¿qué debe suponer el aprendizaje? Para unos, producción de artefactos y máquinas; para otros, construcción de significados sobre las realidades que se viven, y para otros más, actos de cognición, para lograr pensamiento y toma de decisiones autónomos (Grundy, 1998).

La universidad orienta y dirige intencionalmente las acciones educativas del nivel superior de la educación y esto tiene que ver con la voluntad, el actuar con sentido y el querer significar de todos los que participan en el acto de formar. Por tal razón armar o configurar previamente (prefigurar) las prácticas educativo-pedagógicas en función de la propuesta institucional exige que se cuestione qué y cómo ordenar una serie de aspectos, procesos, actores y recursos, que se necesitan y se desean, y de qué forma hacerlo para que provoque el efecto formativo que se espera. Aquí es donde tiene sentido el *currículo*, como un proyecto articulador con sentido formativo de todo lo que entra en juego para formar a los estudiantes de una institución.

Lo curricular, como lo propio de la institución educativa —en nuestro caso la universidad— y como el aspecto mediador entre el proyecto educativo universitario y las acciones que en la institución desarrollan profesores y alumnos a través de las diversas prácticas educativas responde de una manera u otra al proyecto histórico cultural de la sociedad donde está inserta la institución (Álvarez, 1998). Muchos pueden ser los objetos de lo curricular:

- “Serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar con el objeto de desarrollar habilidades que los faculte para decidir asuntos de su vida adulta y como una tecnología que puede

.....

1. El desarrollo humano es un proceso en el cual las personas se transforman y desarrollan sus capacidades humanas a través de su participación en actividades sociales y culturales.

ser utilizada en la construcción de los programas, habilitando a racionalizar procedimientos, en busca de la eficiencia, la calidad y la rápida solución a los posibles problemas sociales” (Bobbit, 1918, citado por Stenhouse, 1991).

- “Un plan para el aprendizaje [...] planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje” (Taba, 1982, p. 73).
- “Una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspiran lograr. El currículum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción” (Johnson, 1967, p. 28).
- “El conjunto de experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela” (Wheeler, 1976, p. 73).
- “El plan general del contenido o los materiales específicos de la instrucción que la escuela ha de ofrecer a los estudiantes de cara a prepararlos para su graduación y su ingreso en el mundo profesional o vocacional” (Good, 1973, p. 63).

Estas concepciones muestran, en primera instancia, la tendencia por señalarle al currículo su papel cientifista o técnico, que se suele denominar *currículo técnico, como producto o currículo por objetivos*², donde la importancia está en los planes y programas, “el plan u objetivos del aprendizaje del curriculum se implementan, mediante la habilidad del profesor para producir aprendizaje buscado en los alumnos [...] “este supone que el acto docente se orienta a un producto. [...] “todas las definiciones indican que el producto de la aplicación del currículum es el estudiante” (Grundy, 1998: 45-46). En este caso, el trabajo del profesor es ‘producir’ el estudiante que se necesita para la industrialización, en general para el mercado. Aquí los profesores son reproductores de orientaciones, dadas por otros fuera de la institución, para nada productores que ponen en juego su creatividad. Como lo señala, Grundy: “el interés técnico objetiva la realidad o sea considera el ambiente, la vida en general como objeto,



y aquí incluye el estudiante [...] se manifiesta en un saber” (1998, p. 52).

El *currículo técnico*³ lleva consigo la separación entre el diseñador y el ejecutor de currículo, como efectivamente ocurrió en las décadas de los cincuenta y de los sesenta en Colombia, donde desde el Ministerio de Educación Nacional se enviaba a cada profesor de las escuelas y colegios oficiales un ejemplar del microcurrículo que debía desarrollarse de cada asignatura, donde de antemano ya estaban seleccionados los contenidos y las estrategias pedagógicas para lograr los objetivos propuestos.

.....

2. Las acepciones de las tres tendencias de currículo presentadas en este documento se tomaron de las reflexiones que hace Grundy (1998), teniendo como apoyo para su análisis la obra de Habermas (1972), Conocimiento e interés.
3. “El interés técnico no significa que los profesores pedagógicamente inhabilitados se queden sin nada que hacer. Hay que recordar que el interés técnico constituye ante todo un interés por el control. No solo hay que controlar el desarrollo del currículo, sino que también debe controlar a los estudiantes de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del currículo han planeado” (Grundy, 1998, p. 55).

El poder organizador del modelo curricular por objetivos o currículo técnico parece derivar de una tradición aplicada a los modelos de estudios educativos, donde Bloom y Gagné, por ejemplo, contribuyeron con sus teorías de taxonomía de objetivos, en la década de los sesenta del siglo pasado. Recordemos que en este currículo orientado por el interés técnico se creía que si se enunciaban muy bien los objetivos, ello garantizaría que el producto era más cercano a lo que los objetivos proponían.

En segunda instancia, podemos reconocer otros objetos de lo curricular a través de otras concepciones. Por ejemplo, al final del siglo XIX, John Dewey (1916):

Estableció en la Universidad de Chicago una escuela-laboratorio donde pretendía demostrar que el alumno aprende mejor a través de experiencias que por medio de la actitud pasiva. Las ideas de Dewey no tuvieron repercusiones de época, pero prepararon el camino para que el currículo con base en experiencias, tuviera amplia aceptación en las décadas de los 30 y 40. (Ragan, 1970, p. 9)

Caswell y Campbell, 1935, se refiere al currículo como el conjunto de experiencias que el estudiante desarrolla bajo la orientación del profesor, en general se refiere a todo lo que rodea el estudiante en la institución.

Tanner y Tanner (1980), lo define como:

El conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales. (1975, p. 76)

En esta segunda instancia, atendiendo a la inclinación que muestran estas concepciones, y que en su conjunto corresponden a lo que se denomina el *currículo como práctica*⁴, no se contempla de entrada la división entre diseñadores ejecutores y evaluadores del currículo. Los profesores necesitan

estudiar sus diversas situaciones ellos mismos; por ello la deliberación y la reflexión de las prácticas curriculares por parte de los profesores y estudiantes es decisiva y básica para la mejora continua del aprendizaje y, por ende, del currículo. En este sentido, Stenhouse afirma:

“El modelo por procesos va unido al perfeccionamiento del profesor. Si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional. [...] Se requiere incrementar la investigación y un mayor desarrollo para forjar procedimientos... tanto en alumnos como en profesores” (1991, p. 141)

En el *currículo como práctica* se pueden mirar otros roles que cumple éste, como cuando los profesores adoptan una postura reflexiva respecto de su trabajo y toman conciencia de su propia comprensión. No obstante, como afirma Grundy: “el reconocimiento de la importancia de la comprensión supone que las ideas compartidas con los demás se hagan problemáticas. La comprensión es algo que se adquiere con esfuerzo, no solo se capta” (1998, p. 127).

Para los profesores que trabajan en el *currículo como práctica*, los enunciados teóricos tienen categoría de proposiciones para la acción y no de prescripciones (Grundy, 1998; Stenhouse, 1975). Esto les marca pautas, pues les implica interactuar con sus estudiantes para que a través de la práctica educativo-pedagógica tanto ellos como los estudiantes generen significados del mundo, que den sentido a su mundo, apoyados en los contenidos científicos y culturales, en el contexto de la escuela

.....

4. “decir que el currículo pertenece al ámbito de lo práctico es afirmar que pertenece al ámbito de interacción entre profesores y estudiantes. [...] Si el currículo es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento práctico habrán de ser considerados sujetos y no objetos (profesor y alumno) [...] y supone la preocupación fundamental por el aprendizaje y no por la enseñanza” (Grundy, 1998, p. 101).



y las culturas e intereses de sus actores, a través de la reflexión e interpretación⁵. Aquí el aprendizaje supone construcción progresiva de significados, construcción crítica de los conocimientos y fortalecimiento de los valores y no la producción de máquinas u otros artefactos.

Stenhouse (1978) al respecto señala: “el currículo como una pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza, y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación” (citado por Grundy, 1998, p. 103).

El *currículo como práctica* ha originado reflexiones que han permitido, en tercera instancia, concepciones más evolucionadas, que posibilitan un acercamiento a lo que se denomina *currículo como praxis, currículo emancipador⁶ o currículo crítico*. Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión; por lo tanto, un currículo dentro de esta propuesta se desarrolla a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. Como bien lo dice Grundy, el currículo, “no consistirá sin más en un conjunto de planes a implementar, sino que se constituirá mediante un proceso activo, en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso” (1998, p. 160).

El currículo como praxis reconoce la naturaleza social del aprendizaje, pues los grupos de estudiantes se convierten en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento⁷. La reflexión sobre la práctica educativo-pedagógica de profesores y estudiantes permite comprender el desarrollo del currículo y la afectación que éste hizo en el aprendizaje y los nuevos rumbos que debe tomar esa práctica hacia futuro. Autores como los que referenciamos a continuación se muestran partidarios de esta tendencia del currículo:

Young (1980) lo define como “Mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente” (citado por Sacristán, 1989, p. 21).

Por su parte, Bernstein (1980) se compromete con el currículo como “el que cumple una función social y define lo que se considera conocimiento verdadero, pues [es] la sociedad la que se encarga de seleccionarlo, clasificarlo, distribuirlo, transmitirlo y evaluarlo” (citado por Sacristán, 1989, p. 21).

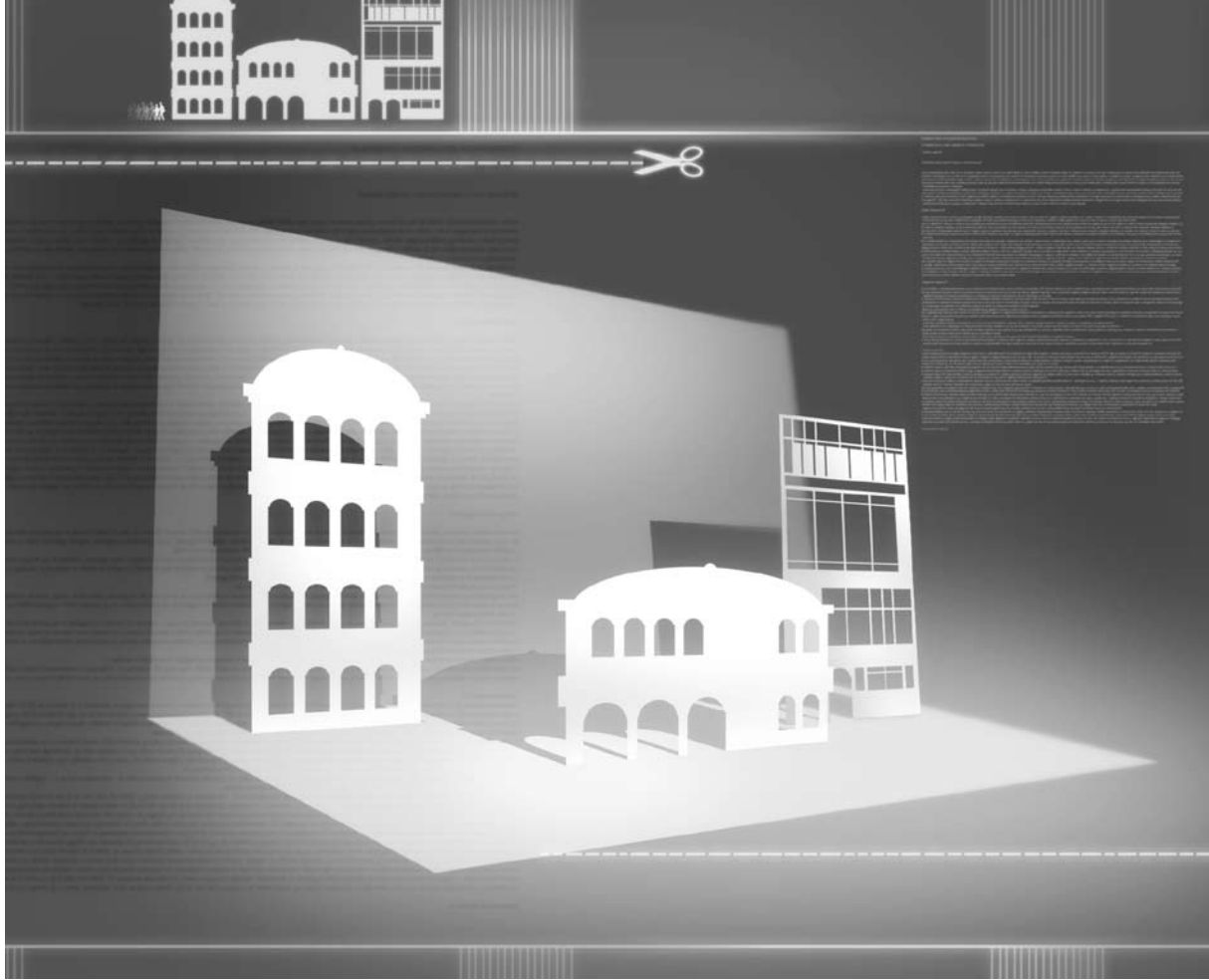
Lundgren lo señala como “lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza” (1981, p. 27). A su vez, Scurati lo identifica como el “conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en una escuela, en su desarrollo real y efectivo” (1982, p. 43); mientras Sacristán y Pérez Gómez lo denominan “un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo; es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar” (1983, p. 71). Por otra parte, Sacristán y Pérez se comprometen con la concepción del currículo como:

Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas. El currículum más que la presentación

.....

5. Habermas (1972) dice que el interés práctico apunta a la comprensión, y Grundy complementa esta idea señalando: “pero no una comprensión técnica que le permita formular reglas para manipular y manejar el medio, se trata de un cambio, de un interés por comprender su medio y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. Por tanto Habermas identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. De modo que el sujeto es capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo haciendo parte de él y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir” (1998, p. 30).
6. “Para Habermas, emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. Por tanto Habermas identifica emancipación con la autonomía y la responsabilidad” (Grundy, 1998, p. 34).
7. “El proceso del currículo como praxis es inevitablemente político, pues la operación de dar sentido a las cosas incluye también significados conflictivos” (Grundy, 1998, s. p.).





selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas. (1983, p. 109)

Álvarez lo considera como “el aspecto mediador entre el proyecto educativo universitario que responde de una manera u otra al proyecto histórico cultural de la sociedad donde está inserta la institución y las acciones que allí desarrollan maestros y alumnos a través de las diversas prácticas educativas” (1998, p. 32). Al tiempo, Grundy se compromete con una definición de currículo como:

Una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana; más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. Desde esta perspectiva el currículo surgirá de las interacciones de los actores de la institución y contribuirá con la educación de los estudiantes a partir del establecimiento de directrices particulares de formación”. (1998, p. 160)

Más adelante, Grundy amplía el concepto del currículo, al considerarlo:

[...] parte integrante de la cultura de la sociedad y señala que para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio ambiente de aprendizaje. (1998, p. 76)

Zabalza, por su parte, lo considera un “Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc.; que se considera importante trabajar en la escuela años tras años. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones” (1987, p. 37). Coll lo denomina “El proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Proporciona informaciones concretas sobre qué ense-

ñar, cómo enseñar y qué y cómo y cuándo evaluar” (1987, p. 33).

Kemmis, otro de los grandes exponentes de esta tendencia, señala que es “Producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la Sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes” (1988, p. 41). También, Sacristán, como exponente de esta concepción, lo define “como construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones” (Citado por: Gimeno, 1988, p. 227). Finalmente, Panza identifica en éste:

Una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo que se enseña, presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: la construcción y la acción que se articulan a través de la evaluación. Implica la concepción de la realidad del conocimiento del hombre y del aprendizaje y está situado en un espacio social determinado. (1990, p. 42)

En consecuencia, al atender a la variedad de conceptos que se mueven en esta tendencia, el currículo emancipador o crítico plantea si las prácticas curriculares actúan o no en favor de la emancipación o del desarrollo de la actitud crítica del estudiante frente a todas las experiencias de su vida, a través de los procesos de aprendizaje. No obstante, es en la obra de Freire donde es claro el papel del profesor como diseñador e implementador del currículo, así como la relación profesor-alumno:

A través del diálogo, el profesor-de-los-alumnos y los-alumnos-del-profesor, dejan de existir y surge una nueva expresión: profesor-alumnos con alumnos-profesor. El profesor deja de ser meramente quien enseña para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los

alumnos, quienes a su vez, al tiempo que son enseñados también enseñan. (Freire, 1974, p. 53, citado por Grundy, 1998, p. 169)

Además, Freire muestra el carácter de la educación liberadora, que es dialógica, no monológica, “esto supone que el profesor-alumno, tiene el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular” (Freire, 1974, p. 92, citado por Grundy, 1998, p. 169). En este mismo sentido, Apple señala:

[...] una de las condiciones fundamentales de la emancipación consiste en la capacidad de ver el funcionamiento concreto de las instituciones en toda su complejidad, positiva y negativa, para ayudar a otros a recordar las posibilidades de espontaneidad, elección y modelos de control más equitativos. (1970, p. 163)

En esta manera de constituir el currículo es fundamental la idea de *comunidad crítica* (Grundy, 1998), constituida por un conjunto de personas con preocupaciones mutuas, que interactúan directamente, cuyas relaciones se caracterizan por la solidaridad y la preocupación conjunta —y ello es básico para orientar y mostrar los caminos más adecuados del currículo, así como para validar la generación de conocimiento—.

En el currículo emancipador se da la negociación y crítica de los contenidos entre profesores y estudiantes; por ello el profesor ha de estar atento a usar todos los elementos curriculares que les posibiliten a los estudiantes lograr un auténtico aprendizaje individual y colectivo. El desarrollo de un currículo crítico/emancipador pone en juego y proyecta una formación que permite a estudiantes y profesores generar pensamientos y actitudes críticas y autónomas ante la vida.



El proceso curricular y sus **dimensiones**⁸

La universidad hoy no puede desarrollarse desligada de los problemas de orden político, de desarrollo científico y tecnológico y de las dinámicas del mercado (tanto nacionales como internacionales); es más, le corresponde adentrarse en el análisis de los problemas y en la búsqueda de soluciones y transformaciones cada vez más adecuadas a las características propias de la región, sin que por ello se pierda de vista la relación con el mundo. Ser consecuentes con lo anterior implica que universidad se abra a la comunidad nacional e internacional, por cuanto se han multiplicado y diversificado los espacios de aprendizaje y de generación de conocimiento. La universidad debe conectarse con el entorno social, económico y político, asegurando una relación de doble vía de mutuo beneficio, en la que haya aprendizaje y transformación recíprocos. En este sentido, lo curricular es lo propio de la educación universitaria, en cuanto entidad organizada para generar posibilidades de formación.

Son muchos los ámbitos que contribuyen a los procesos educativos del ser humano: la familia, los amigos, el trabajo, los medios de comunicación, la comunidad, por ejemplo, pero a éstos no les compete darle forma curricular. La educación en estos casos pasa por procesos muy distintos a la curricularización. Lo curricular, en consecuencia, se sitúa como la función fundamental de la organización educativa. (Campo y Restrepo, 1996, p. 15).

Lo que hace la institución educativa de cualquier nivel o enfoque (preescolar, posdoctorado, técnica, no formal, etc.) es *curricularizar*, articular para prefigurar con sentido formativo la práctica educativo-pedagógica; esa es su razón de ser, es lo que la caracteriza como organización educativa, a diferencia de una organización financiera, comercial e industrial, etc.

El currículo es uno de los aspectos prioritarios sobre los cuales ha girado gran parte de la discusión “científica” de la educación y que sigue siendo

necesario abordar desde nuevas perspectivas para reflexionar acerca de la calidad de la educación. Si bien es cierto que hoy se pueden reconocer diversos enfoques y conceptualizaciones con sustanciales variaciones, no parece haber todavía una *tematización* que permita asumirlo como una categoría propia de la explicación educativa.

La calidad de la educación y de la enseñanza tiene mucho que ver con el tipo de cultura que se desarrolla, que obviamente cobra significado educativo a través de las prácticas y códigos, que la traducen en procesos de aprendizaje para los estudiantes. Las prácticas educativo-pedagógicas tienen mucho que ver con los usos, las tradiciones técnicas y las perspectivas dominantes en torno a la realidad de los procesos curriculares en un sistema educativo determinado. Aquí, lo curricular se entiende como algo que toma forma y significado educativo a medida que sufre unas transformaciones dentro de las actividades prácticas que lo tienen más directamente por objeto.

Por lo tanto, se entiende que lo curricular ha de interesarse por las acciones de los profesores y que ellos prioritariamente y no los otros (planificadores educativos) son quienes deben encargarse de la definición curricular en la institución. Se convierte así el proceso de desarrollo del currículo en un marco estimulante de energías creadoras y de compromiso de los profesores en la traslación y su realización.

Son muchos los aportes de esta nueva mirada: por una parte, el reconocimiento de la educación centrada en procesos y sus implicaciones; por la otra, la necesidad de que el profesor asuma su rol reflexivo y críticamente como investigador de sus propias acciones, para poder intervenir de forma más calificada en los procesos educativos. Se trata, por lo tanto, de hacer una crítica para comprender las condiciones de validez del concepto, esto es, sus posibilidades y limitaciones como una de las categorías propias de la reflexión educativa.

.....

8. Este aspecto del artículo se hace con base en Álvarez (1998).

Como se ha dicho:

[...] lo curricular es lo que intencionalmente debe hacer la universidad, es lo propio de la educación en cuanto a entidad organizada para generar posibilidades de formación y es el mediador entre las intenciones de la institución educativa universitaria (proyecto educativo institucional) y las intenciones e intereses de la sociedad (proyecto histórico cultural) desarrollado a través de acciones que realizan maestros y alumnos para lograr la formación. Curricularizar entonces es poner en acción el proyecto educativo institucional, transformando las intenciones de este en formación real de las personas que lo desarrollan a través de los programas de las diferentes disciplinas y profesiones que ofrece la universidad. Poner en acción el proyecto educativo es organizar todos los procesos (administrativos, académicos, investigativos, etc.), todos los actores (directivos, docentes, investigadores, administrativos, estudiantes), todos los recursos (físicos y financieros) y los espacios físicos; para hacer una práctica educativa-pedagógica, que alcance la formación que se quiere siempre en función de la propuesta educativa de la institución (proyecto educativo institucional). (Álvarez, 1998, p. 7)

En el proceso de hacer el currículo o de configurar la práctica se le reconocen algunas dimensiones, que lo hacen un campo problemático y sobre las cuales el profesor debe de estar atento, para que aquel (el currículo), a través de la práctica educativo-pedagógica, logre el efecto formativo que se propone. Esas dimensiones tienen que ver con la traducción, la articulación y la proyección.

El currículo como traductor

Traducir no es problema de palabras, es un problema de sentido; es un proceso que requiere interpretar el sentido del texto original para reconstruirlo en uno nuevo⁹. En el proceso de curricularización se traduce, es decir, se interpreta el sentido del proyecto educativo institucional (PEI), que ha implicado una traducción del proyecto histórico-cultural del país, del proyecto educativo nacional y regional.

Cuando se *curriculariza* traduciendo el sentido formativo del PEI en contenidos científicos y culturales, procesos y procedimientos, experiencias vividas e intereses de profesores y estudiantes se intenta lograr la formación que se requiere y que se ha propuesto en los diversos programas universitarios. Esto es permanente y ocurre durante todas las prácticas curriculares que ocurren entre coordinadores y profesores, profesores y profesores, profesores y estudiantes.

Para poder traducir hay que interpretar¹⁰; por ello traducir es reconocer e interpretar la estructura e intereses del texto (PEI, experiencias de profesores y estudiantes, conocimientos científicos y culturales, etc.). De ahí que la traducción que piensa lo curricular plantee cada vez nuevas situaciones sobre lo cual deben poner atención los involucrados en el currículo (directores, coordinadores, profesores y estudiantes). Aquí cobra fuerza la creación, o sea, la posibilidad de incorporar

.....

9. Cuando se habla de texto no se refiere necesariamente a los textos escritos, es todo aquello sobre lo cual yo reconozco, registro y vuelvo nuevamente; cualquier elemento o ser de la naturaleza o fenómeno social que tenga opción de interpretarse.
10. El interpretar implica hacer una nueva versión del texto interpretado. En una interpretación hay respeto por la estructura, pero hay creatividad al hacer la versión personal. Se entiende por estructura en la universidad, a la red de reglas e intereses que vinculan funciones y grupos humanos, por eso cuando se interpreta hay que saber distinguir cuál es la estructura de la universidad y sus propósitos centrales, para que al interpretar se cree la versión personal, pero lleve implícita en ella las reglas y los intereses" (Campo y Restrepo, s. f., s. p.).



situaciones nuevas de los sujetos en el currículo, pues en la interpretación, el reconocer depende de la capacidad de de mirada de los sujetos, y sólo hay posibilidad de reconocimiento a partir del cuerpo de saberes, conocimientos y experiencias de los que interpretan.

Lo señalan Sacristán y Pérez Gómez cuando explicitan “la escuela debe provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos actitudes y pautas que los estudiantes asimilan directamente y acriticamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a su paso por la institución educativa” (1983, p. 30), ya se trate de un colegio o una universidad. Por ello es necesario que en los procesos de generar un currículo se diagnostiquen con regularidad las preconcepciones e intereses con que los individuos y las colectividades, en la institución interpretan la realidad y deciden su práctica.

El profesor, a través del currículo, tiene traducir las experiencias que se viven desde y en el aula en experiencias formativas para los estudiantes. De este modo, el currículo es traductor, porque a través de su desarrollo se proponen diferentes formas de hacer la práctica educativo-pedagógica, en función de la interpretación que ha hecho el profesor para formar mejor. Así, la institución educativa, para planear los procesos educativos que ha de desarrollar y que están limitados en un tiempo y en un espacio, reconoce en el proyecto histórico cultural del país y del mundo sus tendencias políticas, económicas y culturales.

En consecuencia, traducir el proyecto histórico-cultural del país y del mundo es interpretar el conocimiento acumulado y volverlo experiencias que tengan sentido en el mundo de hoy. Este es el papel educativo de la universidad; por ello la traducción hecha a través del currículo es una acción de cuidado y de mucha reflexión para darle el sentido de formación que la institución se ha propuesto. No es una función que haga un solo ámbito administrativo de la institución; es propia de cada individuo y grupo que trabaja allí.

Por lo tanto, la búsqueda de mecanismos donde la traducción sea una actividad consciente de la institución deberá ser una acción colectiva, con el fin de que los efectos de la práctica educativa se refuercen unos con otros y así se acerquen cada vez más a la formación deseada. Estos ejercicios de traducción están en sintonía con las prácticas que se requieren para desarrollar un currículo informado en la práctica y como currículo emancipador.

El currículo como articulador

La traducción supone una forma de articular¹¹ o de configurar. Articular implica organizar o diseñar con sentido, y en este ejercicio se delinea una figura o una forma, se bosqueja una figura o un concepto o se trazan los rasgos de una obra, es decir, no se hace la obra, se da a entender cuál es la ruta para lograr lo que se desea.

El problema del diseño curricular es articular pensando en la práctica educativo-pedagógica. En otras palabras, diseñar el currículo es *prefigurar la práctica*, pero ello no significa proponer un esquema rígido para la práctica. En este sentido, el diseño curricular actúa como la pauta orientadora que no deja perder la esencia de lo que se quiere aun cuando se hagan cambios y transformaciones en la misma práctica educativo-pedagógica. Por ello el diseño incluye transformación, cambio; es un proceso creativo que llega a soluciones innovadoras. El diseño va más allá de la planeación, se puede decir que es una planeación con creaciones propias, pues no es sólo ordenar y organizar elementos para conjugarlos en la ejecución, sino que organizar con sentido en función del mejor alcance de los objetivos del proyecto educativo.

En esta articulación (diseño/planeación curricular) habrán de tenerse en cuenta los diversos componentes de los procesos educativos en relación con los actores involucrados (estudiantes,

.....

11. Se entiende aquí por articulación el sitio de unión de varios elementos para dar una forma y un movimiento específico.



profesores, directivos, administradores, etc.), como pueden ser: el PEI, el sentido de las temáticas o problemáticas que se aborden, los contenidos escolares, los métodos y las mediaciones, los procesos de valoración y evaluación, así como los procesos de investigación y de gestión.

Así, la articulación o diseño se constituye en el eje central del currículo, pues se trata de pensar en la mejor manera de conjugar los elementos para lograr todo cuanto se propone. En la articulación hay que reconocer que la educación se mira hacia el futuro, y esto le da un carácter diferente; por ello se hace hincapié en lo que se ha afirmado: el currículo es un organizador con sentido formativo de la práctica educativo-pedagógica¹².

El currículo como proyección

Todo proceso curricular parte de lo existente para asegurar el futuro. Por tal razón el currículo ha de ser proyectivo¹³, en la medida en que dé la opción de pensar en otros mundos posibles, pues la *curricularización* debe promover al estudiante, lanzarlo a otros ámbitos de desarrollo y comprensión del mundo. Todo currículo debe prever hacia qué mundos posibles lanza a los estudiantes, pues es propio de hombres y mujeres la acción humana, que se entiende como la posibilidad de que las personas tienen de salir de sí mismos y exteriorizar su ser.

Proyectar es la acción del currículo orientado hacia el futuro, en términos de lo que el proceso de enseñanza le deja al alumno. Es prever y promover el avance de los estudiantes; el currículo debe vislumbrar lo que le va a ocurrir al estudiante cuando

egrese de la institución. De por sí, todo desarrollo de proceso curricular proyecta hacia otras posibilidades, pero esta proyección debe ser intencional en la institución educativa.

Las acciones de traducción, articulación o diseño y proyección hechas durante el desarrollo del currículo prác-

tico y crítico son de construcción colectiva de directivos, de profesores y de estudiantes, donde la reflexión conjunta, el acuerdo, la negociación deben estar presentes permanentemente para alcanzar, poco a poco, los propósitos del proyecto educativo, el cual está en continua evolución.

Tales dimensiones presentan problemáticas que deben resolverse en la medida en que se ponen en práctica. Por ejemplo, el trabajo de traducción de los elementos básicos del PEI tiene que garantizar una comprensión entre los diferentes actores de lo que se quiere llegar a ser. Si a estas operaciones curriculares no se les pone suficiente atención, el trabajo de la traducción se hace, pero no se garantiza que los actores, a pesar de construir sus propias versiones, respeten la estructura de sus programas y logren efectos cercanos en los procesos de formación.

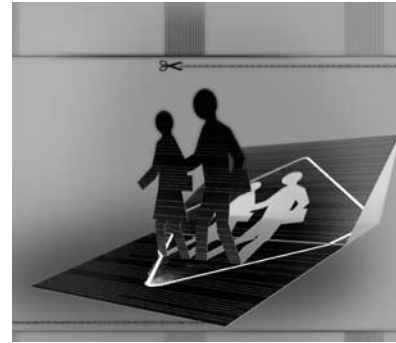
Es clara esta problemática cuando se elaboran los programas académicos de las carreras. Si el trabajo de interpretación de las necesidades e intereses del PEI no es reflexivo y conjunto, cada profesor, aunque desarrolle los contenidos que se acuerden en el macrocurrículo de la carrera, difícilmente propondrá y logrará los desarrollos de formación a que se ha comprometido el PEI. Así, también hay que analizar y reflexionar conjuntamente para tomar las decisiones a que dé lugar la articulación entre actores, procesos, contenidos escolares, valoraciones investigaciones, etc., que prefiguran la práctica educativa.

Cuando se diseña un currículo para ejecutar un programa de un área o de una asignatura, no

.....

12. Recordemos que en la práctica educativo-pedagógica se entranan y articulan conocimientos, culturas e intereses del contexto, intereses de los actores dentro de la institución, estrategias pedagógicas, teoría y prácticas de evaluación de los aprendizajes, recursos didácticos y financieros, cuyo papel de los profesores es organizar estos aspectos con sentido formativo, para hacerlo realidad.

13. Proyectar, en cuanto se refiere a sacar a partir de algo.



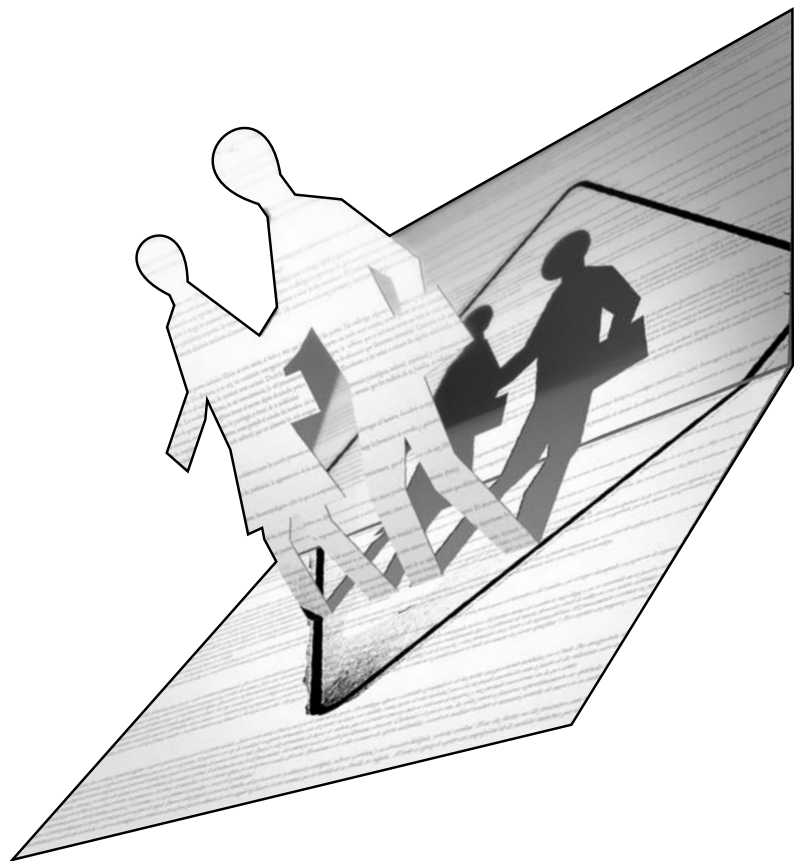
sólo está involucrado un solo profesor, sino un grupo de profesores y coordinadores de carreras o áreas, a fin de poner en escena tanto procesos de formación cognoscitivos y afectivos como conocimientos científicos y culturales que permitan formar en valores y actitudes que propendan por un profesional comprometido con el bien común de la sociedad donde se desempeñe.

De hecho, la proyección que hace la curricularización debe tener lineamientos claros, pues se estaría corriendo el riesgo de que el estudiante se proyecte hacia una realidad inexistente o con pocas posibilidades de existir, hacia algo que la institución misma no puede responder. Por ello la curricularización, hacer currículo, implica buscar acuerdos entre los actores, hacer negociaciones, coordinar gestiones colectivas, organizar todos los aspectos de la institución, para que la práctica educativo-pedagógica desarrollada alcance los propósitos de formación que señala el PEI a través de los programas, proyectos y procesos de las diferentes carreras y cursos.

La reflexión colectiva sobre las prácticas educativo-pedagógicas, sin lugar a dudas, incrementa el aprendizaje de estudiantes y de profesores y garantiza el cambio y transformación de las mismas prácticas. Por ello, ni por decreto, ni por órdenes respetuosas, directivos, coordinadores, profesores y estudiantes no transforman su manera de hacer realidad la educación en la institución, es la reflexión sobre sus haceres y proceder lo que hace posible ese cambio.

En este sentido, cuando se habla de autonomía universitaria como el respetar, el permitir y el apoyar que cada institución proponga y materialice el proyecto educativo más acorde con su filosofía e interés particular —sin por ello dejar de articularlo intencionadamente con el gran proyecto educativo que tengan las regiones y países—, se propone una participación destacada de sus egresados en la transformación del país y del mundo, buscando siempre mejorar la calidad de vida humana.

La educación, desde una perspectiva cultural, se reconoce como parte del desarrollo humano, porque en ese punto la institución no se reduce a



los procesos de enseñanza, sino que se asume como un complejo proceso de transmisión y renovación cultural, donde los conocimientos científicos y culturales interactúan con los de los estudiantes, para apoyarlos en la interpretación de los factores e influjos que condicionan su desarrollo social, económico y político. Entonces, a través del contraste de diferentes miradas, propuestas, modos de pensar y hacer, hay opciones de vida (social y profesional), y en este proceso ellos (los estudiantes) comprenden que todos los conocimientos, saberes y conductas se encuentran condicionados por el contexto y que, por lo tanto, requieren ser reflexionados y criticados con otros de su misma y de diferente cultura, para lograr cada vez más una toma de decisiones que no sólo mejore su vida, sino la de la humanidad, en general.

A partir de este punto de vista, los conocimientos se constituyen en insumos si no centrales del currículo, sí muy importantes para entender la realidad y guiar las actuaciones de los individuos y colectividades en los diferentes ámbitos de

la vida. Esta es la función de la educación para la vida, que se puede traducir en educación para el trabajo, el goce, la creatividad, la familia y la sociedad en general.

La anotación escasa de los anteriores problemas y perspectivas muestra la necesidad del importante papel de la *gestión curricular* en la institución, para garantizar con mayor que la curricularización ponga en acción formativa las intenciones del PEI y que el currículo cumpla con el papel fundamental que se le señala:

La Gestión Curricular implica el proceso de estimular y dinamizar el desarrollo del currículo en sus diferentes fases o etapas: Diseño y ejecución del currículo, evaluación curricular, mejora continua del currículo. La Figura 1 representa el Ciclo de Calidad de la Gestión Curricular, adaptado del círculo de la Gestión de calidad de Deming¹⁴. El proceso garantiza, la mejora continua permanente, pues se articula y relacionan las etapas de diseño, ejecución, evaluación y mejora continua del currículo, todas interdependientes entre sí. Cada vez que se aplique el Ciclo de Calidad de la Gestión Curricular, a partir de un primer ciclo, el nuevo giro lleva incorporado las mejoras que se decidieron en el anterior ciclo y que se derivaron a partir de los resultados de la evaluación curricular y así sucesivamente. Es por ello que se denomina ciclo de calidad de la Gestión Curricular, pues es un proceso que cada vez mejora las condiciones y procesos del diseño y ejecución, a partir de la evaluación y reflexión de las prácticas educativo-pedagógicas, esto es hacer un currículo con calidad. Pues la calidad es la capacidad para transformar las prácticas curriculares, permanentemente y es lo que se denomina mejora continua, y que da lugar a una planeación nueva (rediseño) porque incorpora nuevos elementos que se identificaron con base en los resultados de la etapa de evaluación, el nuevo ciclo es diferente al anterior, lo que hace que cada vez que se avanza en el modelo, se avanza en el mejoramiento de la Gestión y eso es lo que le imprime su carácter de calidad. (Álvarez, 2009, pp. 15-16)

Figura 1. Gestión de calidad del currículo



Dentro de esta propuesta, la gestión curricular implica un desarrollo con una dinámica participativa, de concertación y negociación entre los actores y diferentes ámbitos, de permanente reflexión evaluación y seguimiento de la práctica educativo-pedagógica, pues el currículo establece el puente entre la intención (PEI) y la acción (formación de individuos y colectividades).

Como se puede deducir, todos los estamentos administrativos de la universidad participan en la gestión curricular, por lo tanto, ésta debe ser integral. En este esquema se superponen y se condicionan mutuamente las distintas actividades curriculares, llevadas a cabo por los estamentos directivos (orientación, planeación, evaluación y seguimiento general del currículo institucional), así como por los profesores y estudiantes (diseño, ejecución y evaluación de los microcurrículos). La tarea es compleja.

Es papel de la universidad, a través de la organización y participación democrática de sus actores, espacios y procesos, facilitar la concertación que permita decidir qué, para qué, cómo, cuándo, con quiénes y con qué inversión

.....
14. Edgard Deming fue uno de los primeros que en los años cincuenta del siglo XX, hablaron de calidad y representaron el círculo de la gestión de calidad.

se puede hacer realidad su propuesta educativa institucional. Al cumplir con este papel, la institución está generando una dinámica de reflexión, de autorregulación y de creación permanente de nuevas formas de abordar la práctica educativo-pedagógica y el vehículo y su energía para lograrlo es la *curricularización*, como un proceso de suma complejidad, acción, reacción y decisión.

Las **prácticas** curriculares

“El currículo está más insertado en la educación como una práctica que como una teoría” (Álvarez, 2009, p. 12):

Prácticas curriculares, son las diversas maneras de darle[s] valor formativo a las interacciones que establecen los profesores con los estudiantes, y que le dan sentido a su acción profesional, que a través del tiempo se vuelve, ‘habitus’ y que expresa sus conocimientos y creencias sobre la manera de lograr la formación que se propone a través del currículo. (Álvarez, 2009, p. 12)

No obstante, como se mostró al inicio de este documento, las diversas concepciones sobre lo curricular hacen organizar y desarrollar prácticas curriculares en coherencia con ellas. En primera instancia, las propuestas y las desarrolladas dentro de un currículo técnico, de alguna manera, pueden estar diseñadas por personas diferentes a los profesores que las ejecutan en la clase y, en general, giran alrededor de las temáticas disciplinares. Su fin es alcanzar los objetivos propuestos, pensando siempre en la importancia de adquirir conocimiento y destrezas para su aplicación sistemática, sin tener en cuenta la diversidad de experiencias y preconceptos de los que aprenden, las diversas miradas e intereses de los que enseñan y la mirada bisona y alejada de la realidad de los que diseñan y orientan desde fuera de la institución el currículo.

En segunda y tercera instancias, las prácticas curriculares, propuestas y desarrolladas dentro de un currículo práctico y crítico, implican la interacción entre directivos, coordinadores, profesores y estudiantes para interpretar necesidades e intereses tanto de los actores al interior de la institución como de otros al exterior de la misma, para comprender las complejidades del aprendizaje de las disciplinas y de procesos propios que faciliten la lectura del mundo, su interpretación y por ende lograr la formación para la participación en su transformación.

Dentro de esta opción curricular es importante reflexionar y tomar decisiones conjuntas sobre la selección de contenidos científicos y culturales que deben traducirse en contenidos escolares, es decir, enseñables y con alta posibilidad de que entren a formar parte del acervo cultural y científico de los estudiantes y, fundamentalmente, sean apoyo para la reconstrucción crítica de sus propios conocimientos y experiencias. El currículo, así, se convierte en proceso ordenador de la práctica de enseñanza y no en un listado de instrucciones, relacionados con temas que se van a desarrollar y materiales que se van a usar. El currículo es un organizador y articulador con sentido formativo de la práctica educativo-pedagógica.

El documento de diseño curricular (macrocurrículo o microcurrículo) en esta opción del currículo práctico se considera una guía provisional que al someterla a la práctica y luego reflexionar sobre ella permite reconstruir lo que significaron para estudiantes y profesores los aprendizajes logrados, los cambios de visión y opción de sus propias prácticas, las nuevas comprensiones de la realidad, etc. Con la significación de los resultados basados en la reflexión de la práctica, el currículo, a la vez, se convierte en un camino que se fortalece al caminar y que hay reorientar, reevaluar, reconstruir permanentemente, para lograr progresivamente cada





vez más y mejor el desarrollo de capacidades humanas, actitudes y valores que permitan a estudiantes y profesores compartir el mundo del trabajo, de la vida familiar y social, siendo miembros activos de ella.

En el contexto institucional universitario, lo que es conocido por la comunidad de directivos y profesores sobre el currículo de los diversos programas es el diseño macro y cada uno de los diseños micro, esto es, la programación de las asignaturas (documentos curriculares) que explicitan los principales referentes tenidos en cuenta y las razones para proponer el aprendizaje y la enseñanza, dentro de un estilo pedagógico. Lo que queda entre nubes grises y negras es cuánto de lo escrito, de verdad, obedece a las comprensiones de sus autores y gestores, u obedece a su fantasía, a la cultura libresca y memorística; cuánto ocurre en la práctica, y cuánto de verdad produce el efecto que se espera.

La práctica curricular le corresponde al profesor, indistintamente de la ciencia o disciplina que enseña y se puede dar en varios niveles: el *primario*, el de la preparación de la clase, el de la prefiguración de la práctica de clase; el *mediador o nivel meso*, donde se elaboran los planes y programas, y el *macro*, donde se articulan las políticas gubernamentales y de la institución y se dan los lineamientos que orientan y promueven la formación que deben lograr los estudiantes a través de los planes y programas y el desarrollo de la actividad en el aula de clase.

En una institución educativa ello supone la interacción de profesores y alumnos (nivel primario), coordinadores y profesores (nivel meso) y directivos y coordinadores (nivel macro). La manera como son llevadas a cabo las prácticas curriculares en una institución revelan:

- La cultura educativo-pedagógica que circula en la institución.
- La forma particular como en la institución se construye y se genera el conocimiento y la manera de relacionarse con la cultura.
- La interpretación que hacen los actores en la institución de la misión y del PEI.

- El tipo de aprendizaje y desarrollo de capacidades, actitudes y valores que se logran en la institución.
- La articulación y desarticulación entre intereses de la sociedad, de la institución y de profesores y estudiantes que allí interactúan.

Después de este recorrido, basado en resultados de investigaciones sobre las prácticas curriculares en diversas carreras universitarias y colegios, en experiencias docentes con estudiantes de pregrado y posgrado y en asesorías curriculares desarrolladas en diferentes programas universitarios, se reafirma la necesidad de reflexionar acerca de las prácticas curriculares, como lo hemos dicho a lo largo de este artículo. Tal reflexión se asimila a la investigación de las prácticas curriculares que hacen directivos, profesores y estudiantes en la institución, cuyo resultado —además de evidenciar realidades que se viven en la institución— muestra debilidades y fortalezas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que el logro de objetivos o competencias y de actitudes y valores que exige tanto la misión como el PEI. El análisis de estas revelaciones permite, con mayor seguridad, generar cambios en las prácticas educativo-pedagógicas que desarrollan los programas en la búsqueda de las mejores maneras de lograr la formación de los profesionales.

Hacer de lo curricular en la universidad un proyecto de investigación-acción, en busca de mejorar y cualificar permanentemente las prácticas educativo-pedagógicas y el currículo en general, es priorizar la organización y el funcionamiento de los equipos de directivos y profesores de los programas, para que dentro del plan de trabajo semestral o anual se garanticen espacios específicos para la reflexión, sistematización y creación de nuevas propuestas curriculares que hagan realidad la verdadera gestión curricular: diseño, ejecución, evaluación y mejora continua del currículo. Sólo así se podrá garantizar que el currículo, la organización y el desarrollo de las prácticas educativo-pedagógicas logren formar de

manera integral a los futuros profesionales, al tiempo que se cumplen las intenciones de la misión y el PEI (Cfr. Álvarez, 2009).

Referencias

- Álvarez, B. Ma. G. (1998), "La administración de la curricularización. Desarrollo de la actitud política de la institución educativa universitaria", en *Gestión docente universitaria. Modelos comparados*, vol. 2, Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, pp. 47-60.
- (2009), *Las prácticas de gestión curricular: corazón de la dinámica de formación de la escuela*, Bogotá, DIE-CEP.
- Apple, M. (1970). *Relevance and Curriculum: a study in phenomenological Sociology of knowledge*. New York, Columbia University.
- Bobbit, F. (1924), *How to Make a Curriculum*, Boston (MA), Houghton Mifflin.
- Campo, R. y Restrepo, M. (s. f.), *Documento de trabajo*.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1996), *Un modelo de seminario para estudios de postgrado*, Bogotá, FEI-Universidad Javeriana.
- Casares, M. (s. f.), *Una reflexión teórica del currículo y los diferentes enfoques curriculares*, La Habana, UCF.
- Caswell, H. L. y Campell, D. (1935), *Curriculum Development*, New York, American Book Company.
- Coll, C. (1987), *Psicología y currículo*, Barcelona, Laia.
- Dewey, J. (1916[2001]), *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1974), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gagné, R. (1967), *Investigación del currículo y la promoción del aprendizaje*, México, Interamericana.
- Gimeno, J. (1988), *El currículo : una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata. 1ª. Edición.
- Good, C. (1973), *Diccionario de educación*, Nueva York, McGraw Hill.
- Grundy, S. (1998), *Producto o praxis del currículo*, Madrid, Morata.
- Habermas, J. (1972), *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- IDEF-Colciencias, *Prácticas de gestión curricular en niveles educativos de preescolar, básica y media*, informe de investigación [inédito].
- Johnson, M. (1967), "Definiciones y modelos en la teoría del currículo", en Giroux, A. (1981), *Currículo e instrucción*, Richmond (CA), McCutchan.
- Kemis, S. (1988), *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- (1993), *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- Lundgren, U. (1997), *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid, Morata.
- Orozco, L. E. (1994), Conferencia en evento sobre Ciencia, Tecnología y Desarrollo Humano, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Panza, M. (1990), "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinares en el currículo", en *Perfiles Educativos*, p 42.
- Pontificia Universidad Javeriana, *Prácticas de gestión curricular en cuatro carreras universitarias*, informe de investigación [inédito].
- Ragan, W. B. (1970), *Currículo primario moderno*, Porto Alegre, Globo.
- Sacristán, J. G. (1998), *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- (1996), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Sacristan, G. y Pérez, G. A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Scurati, C. (1982), "Dal programma alla programmazione: L'ipotesi del curricolo". En: Frabboni, F. (1982), *L'innovazione Nella Scuola elementare*. Florencia, La nuova Italia.



Stenhouse, S. (1991), *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.

Taba, H. (1982), *Desarrollo del currículo. Teoría y práctica*, Madrid, Morata.

Tanner, D. y Tanner, L. (1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York, Macmillan.

Tyler, R. (1973), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel.

Wheeler, D. K. (1976), *El desarrollo del currículo escolar*, Madrid, Santillana.

Zabalza, M. (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea S. A.

