

# RESIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO DESDE LAS PEDAGOGÍAS ACTIVAS

Gloria P. Quintero S.  
Ligia I. García

## **Resumen:**

Este artículo está fundamentado en la conceptualización del currículo tomando como base su enfoque organizacional por áreas disciplinarias y sus metodologías activas frente a las necesidades emergentes del sujeto educable que se hace sensible a su contexto.

Los aportes teóricos y reflexivos que se analizaron hacen parte de la investigación “Impacto de los currículos en metodologías activas desde contextos escolares urbanos y rurales de la ciudad de Manizales” basados en los impactos y emergencias que se han desprendido de las Metodologías Activas en los procesos educativos en la ciudad de Manizales.

El modelo pedagógico EAU, aplicado en los contextos escolares urbanos de la ciudad de Manizales, apreciable por la novedad de los elementos que desde ella se abordan y sus pilares en la gestión de habilidades sociales y formación de sujetos líderes en sus ambientes escolares.

**Palabras claves:** Plan de estudios, Enseñanza primaria, Currículo-Conceptualización, Calidad de la educación, Transformación social

## RESIGNIFICATION OF THE CONCEPT OF THE CURRICULUM FROM ACTIVE PEDAGOGIES

This article is based on a theoretic review of the concept of the curriculum. It is focused on disciplinary areas and active methodologies in order to face the needs of the student to develop their humanity.

The theories were analyzed as an important part of "Impact of the curriculum in active methodologies from urban and rural school in Manizales" based on the educational processes.

The Pedagogical model EAU, is applied in the urban schools in Manizales. This model uses elements that support the social skills and training of leading edge practices in their school environments

**Keywords:** Curriculum, Education, Elementary education, Quality of education, Social Transformation.

### **Introducción:**

El sistema educativo y los modelos curriculares proyectan la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de las escuelas de primaria en el sector urbano de la ciudad de Manizales. El currículo y sus dinámicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar cimentados en el propósito de integrar humanización con adquisición de conocimiento y formar a los estudiantes como individuos que aporten al desarrollo de la sociedad o comunidad en la que convive.

La reflexión del currículo desde la base de su conceptualización, toma sentido para este propósito inicial como elemento fundamental del desarrollo de la vida escolar donde se brindan modelos pedagógicos intencionales que buscan significar situaciones de aprendizaje que se constituyan en dialogantes que integren el estudiante a su contexto real y se logre la humanización del sujeto en la praxis de su formación.

Cuando la escuela se cuestiona las necesidades de las comunidades y de las sociedades, es cuando existe la posibilidad de cuestionar el cómo formar y entonces es cuando el concepto y el desarrollo del currículo se comprometen en un solo plan de formación para las escuelas. En este sentido se entiende que no todos los estudiantes serán formados con el mismo plan, sino que habrá planes diferentes-currículos diferentes.

### **Antecedentes:**

Currículo etimológicamente proviene del latín curriculum, de currere, "correr", que en español traduce "recorrer un camino". En un inicio el término currículo se asociaba sólo a lo que debía enseñarse en las escuelas, haciendo referencia exclusiva a los contenidos de una determinada materia y a su plan de estudio.

Desde 1970 el concepto de "currículo" se ha referido no sólo a la estructura formal de los planes y programas de estudio, sino también a todos los aspectos que implican la elección y disposición de contenidos, necesidades de la sociedad, materiales educativos o didácticos y tecnología disponible.

En este sentido el currículo se constituye en un elemento institucional que se construye bajo los principios de su modelo educativo. Su proceso ha enmarcado cambios en sus prácticas y su evolución ha realizado aportes que involucran las nuevas pedagogías que permiten integrar cada

uno de los actores en un proceso formativo creando escenarios de interacción para los estudiantes y su entorno.

Este artículo pretende abordar entonces las teorías del currículo desde la dimensión de las pedagogías activas y desarrollo social de los estudiantes. Entendiendo el desarrollo social, como la formación del ser desde el sujeto y su humanización, partiendo del ser que ya existe y de sus contextos socio-culturales.

Es así como el currículo se asume como una praxis entre los contextos socio-culturales y los procesos de formación de los estudiantes, tanto desde lo académico como desde lo axiológico, brindando un horizonte pedagógico en donde participan el estudiante y el profesor, en contextos reales, intencionados para crear habilidades sociales que motiven al estudiante para trabajar cooperativamente y al mismo tiempo con autonomía en situaciones reales de vida y en el trabajo de aula.

*El currículum es un 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 (Kemmis, 1993:41).*

Kemmis afirma que Aristóteles

*ARISTOTELES situaba la razón práctica por encima de la técnica. Esta última implicaba solamente la conformidad de la acción con las reglas; la primera requería el juicio prudente. Mientras algunos pueden creer que la buena enseñanza es reductible al seguimiento de reglas, la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no solo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y con qué tipos de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado. Para decidir tales cuestiones se requiere sabiduría o, para decirlo más precisamente, las decisiones que uno toma en tales situaciones ponen de manifiesto la propia sabiduría. La adopción de tales decisiones exige seguir una línea entre valores en competencia; no sirve guiarse mediante el restringido dominio de unas pocas técnicas o las estrechas concepciones de los fines o valores involucrados; en último término, hay que valerse entre concepciones sobre la naturaleza y el bien de la humanidad y sobre la naturaleza y el bien para la sociedad. Kemmis, S. (1993:17)*

La idea del currículo como producto de la historia humana y social, tiene sentido, si se piensa en la construcción de una sociedad con individuos humanizados, educados y en consecuencia conscientes de sus responsabilidades sociales y humanas por una convivencia colectiva que refleje el bien común.

Guerrero, Antonio cita a Bernstein:

*“En uno de sus trabajos básicos, «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo», Bernstein comienza diciendo que «el modo como una sociedad clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja a la vez la distribución del poder y el poder y los principios de control social. Las diferencias dentro de, y el cambio en la organización, transmisión y evolución del conocimiento educativo debe ser un área fundamental de interés sociológico» (Bernstein 1985:45)*

Su interés se demarcó en comprender la relación entre las funciones del sistema educativo y las estructuras de las clases sociales de los estudiantes. Sus investigaciones se concentran en el trabajo de aula y a partir de su observación encontrar la relación entre lo micro-el aula y lo macro-la sociedad. La postura de Bernstein es que las pedagogías invisibles son sólo en apariencia más democráticas, ya que fomentan la competencia y reproducen la desigualdad con igual o mayor intensidad que las pedagogías visibles.

Esta postura determina la percepción del currículo como parte fundamental del desarrollo educativo. Es así como algunas décadas atrás el currículo representaba un instrumento para formar individuos líderes, los cuales adquirirían conocimientos que especialmente definían las formas de poder en las sociedades teniendo en cuenta habilidades apreciativas en los contextos y sistemas.

Partiendo de este postulado, el currículo entonces incluirá todos los contextos que rodean una comunidad escolar, teniendo en cuenta las realidades sociales, las experiencias de aula y los contextos de vida de los estudiantes. En este sentido las escuelas se constituyen en los escenarios de encuentro y relación escuela-sociedad y cultura.

Se percibe entonces que los modelos curriculares y las teorías expuestas se transforman y buscan trascender mediante la interacción axiológica del estudiante con la adquisición de conocimiento y su responsabilidad social.

*Como dicen Flórez y Vivas (2007:167). “Los conocimientos, aprendizajes y habilidades constituyen apenas medios para formarse como ser humano. La condición de la existencia humana es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad mediante el trabajo compartido y la reflexión filosófica sobre sus propias raíces. Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad” (citado por Saavedra R., L. & Saavedra R., S., 2015:218)*

*Grundy afirma que: “el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la existencia humana” (1987, citado por Gimeno Sacristán, 1995: 14).*

Se pretende con estas teorías que el currículo no sea tomado como un hecho en sí mismo, sino como una interpretación de realidades culturales, sociales, humanas que se apropian en el sujeto como acciones teóricas que explican sus vivencias y sus realidades. Podemos decir que el currículo nace de la interpretación de la realidad, cuando el estudiante lo interioriza, lo disemina a través de sus

comportamientos, sus habilidades individuales, en el trabajo cooperativo y también de como relaciona los conocimientos adquiridos.

*Grundy: (1991) Reafirmó la importancia de la praxis; definiendo al currículo como “un proceso de construcción social que se encuentra enmarcado por la experiencia humana y por su relación con el entorno y las prácticas de este en un contexto determinado”, deja claro el significado del enfoque práctico que debe darse al currículo para que los estudiantes realmente se conecten con sus realidades.*

Grundy, en su teoría del currículo, expande sus horizontes y lo califica como un dinamizador de prácticas educativas para la construcción social y cultural. Es así como los estudiantes estarán inmersos mediante sus propias experiencias en un ambiente de aprendizaje y formación desde la diversidad de pensamiento y las realidades sociales, reconociendo sus necesidades y privilegios, y además reconociéndose como individuos que construyen cultura y bienestar colectivo.

Este recorrido histórico, basado en la conceptualización de currículo desde los años '70 hasta la actualidad, pretende identificar teorías y postulados fundamentados en la concepción del currículo como un proceso de reflexión constante, que logra concretar alternativas de acción; y que además, su praxis permite que el estudiante reconozca sus contextos, confronte situaciones y evidencie soluciones y alternativas frente a experiencias propias.

Autores como Bernstein (1994) Gimeno Sacristán (1995; 1998), Kemmis (1993), Grundy (1998) Stenhouse (2010) se identifican por la convergencia en sus teorías del currículo, en cuanto a contenidos, métodos y especialmente la praxis o acción del currículo en la educación.

*Así, Johnson (1967) lo define como "una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje", mientras para Lawton (1973) "es el engranaje de todos los aspectos de la situación de enseñanza y aprendizaje".*

Estos teóricos y sus ideologías nos acercan en la reflexión actual del currículo. Cada una de sus posiciones frente al proceso educativo en sus propias experiencias y postulaciones, fueron inspiradoras para que nuevas teorías surgieran.

En el caso de Stenhouse (1987), estaba definiendo el currículo “*como un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y puede ser traducida efectivamente a la práctica*”.

Schwab J. (1969), en su artículo:” *The practical: a language for curriculum*” mencionó que *el campo del currículum estaba moribundo, por estar fijado en una visión teórica y ante ello propone la concepción práctica. Con un enfoque práctico la educación debía adaptarse a cada contexto, es decir cada institución o manual dado por el enfoque técnico debía tomar en cuenta la situación en que se vive.*

Schwab, en su posición teórica, expone el currículo como un renacer en la práctica. Cada institución educativa debe crear su currículo, teniendo en cuenta cuatro elementos importantes

(estudiantes, docentes, entornos y materia de enseñanza). Integrarlos desde una posición de valor, cuyo sentido se va matizando en la práctica por los procesos de ajuste mutuo.

El currículo en las escuelas, y la praxis entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los entornos socio-culturales, acogerán nuevos escenarios de formación con el objetivo de fortalecer a los estudiantes en su ser individual y humano, reconociéndose y reconociendo a los otros y otras en un trabajo colaborativo que busca el bienestar común.

El currículo se piensa como un medio efectivo para el sistema educativo, con un firme impacto que organiza, construye y controla.

Según, Angulo & León (2010) *“La vida escolar gira alrededor del concepto de transmisión cultural, cada acto o acción que se realiza en la escuela fomenta una compleja transmisión de actitudes, valores, conductas, ritos que van creando en las nuevas generaciones de estudiantes el sentido implícito de reproducir y mantener la cultura escolar. Ella como tal contiene una fuerte carga simbólica que “envuelve” a todos los miembros de la escuela, pasando por encima de aquellos instrumentos de reforma y cambio, entre ellos las propuestas curriculares”*.

El currículo con sus prácticas y su complejidad, es una posibilidad de vinculación de diversas opciones para el desarrollo humano. Se tienen en cuenta principios afectivos, cognoscitivos, cooperativos, constructivos, personales y sociales entre otros que determinan el aprendizaje del estudiante.

El currículo orientado al desarrollo humano se concibe como un instrumento que el profesor usa como guía para promover y facilitar los procesos de formación y reconocimiento de las realidades que el estudiante vive. Es principio fundamental estudiar las necesidades surgidas de los estudiantes y que tienen que ver con su aprendizaje, su socialización y la construcción colectiva. De esta manera el currículo debe crear y guiar prácticas de aprendizaje y enseñanza que dimensionen el potencial humano desde factores como la sensibilidad, la efectividad, la sociabilidad, la espiritualidad, las cuales se generan socialmente y de las que dependen otros aprendizajes.

El estudiante desarrollará habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, empoderamiento ante sus realidades, competencias sociales, colaborativas y de acción, etc.

De esta manera los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el desarrollo humano, consideran el currículo como un análisis crítico de carácter político y emancipador que mediante la reflexión y acción hacen del estudiante y el docente participantes activos en la construcción del aprendizaje sobre la base de sus realidades y contextos donde serán conscientes de su formación y su propio conocimiento actuando como sujetos integrales y autónomos.

*Para Stenhouse, “la mejora de la enseñanza se logra a través de la mejora profesional del profesor y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje. El currículo justamente capacita para probar ideas en la práctica; así el profesor se convierte en un investigador de su propia experiencia de enseñanza” (1998, p.9-31).*

La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes con los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan. Es por este motivo que el currículo se reconoce como fuente fundamental para la selección de los contenidos a las realidades sociales de las comunidades donde se encuentra ubicada la escuela. Las prácticas pedagógicas activas permiten según Stenhouse, desarrollar los anteriores postulados.

*Un currículo 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. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados. (Stenhouse, 2010, p.29)*

La praxis, la ampliación de ideas y la orientación vivencial, son factores primordiales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la humanización de los estudiantes frente a sus entornos culturales y sociales.

*Las personas aprenden constantemente. Los niños, sobre todo, lo hacen en forma excelente. Aprenden a caminar y a orientarse en la ciudad. Una vez obtenida la expresión oral saben los nombres de todos los vecinos de su pueblo. Reconocen por sus formas las marcas de los coches que pasan por la carretera y consiguen salirse con la suya en las discusiones. Con frecuencia aprenden a manejar hábilmente a sus padres y muchas veces pueden predecir, e incluso controlar, el comportamiento de sus profesores. Los niños no son tontos. (Stenhouse, 2010, p.53)*

Para Stenhouse, el currículo es el elemento que guía al docente en sus procesos de enseñanza mediante una visión transformadora en el uso del conocimiento y las nuevas concepciones del proceso formativo desde las pedagogías activas y la humanización de una sociedad educada que reconoce el bienestar común, la buena convivencia, la solidaridad, como valores fundamentales en un desarrollo socio-cultural. (2010)

*Este modelo curricular de Stenhouse, se replantea la construcción de nuevas experiencias en el sistema educativo y a su vez se acerca en su visión a la comprensión que se busca en este análisis “El concepto de currículo”. La teoría de currículo de Stenhouse, comprende ciertos elementos básicos: -Respeto a la naturaleza del conocimiento y la metodología- consideración con el proceso de aprendizaje- enfoque coherente al proceso de enseñanza. (2010)*

La intención es trascender en los procesos de enseñanza y dinamizar el conocimiento para que los estudiantes se motiven en su uso y apropiación. Reflexión continua, desde sus propias experiencias en su rol de docente y las de sus estudiantes.

En definitiva, el currículo es la alternativa esencial del sistema educativo de la escuela, donde sus actores interactúan en forma creativa y basados en sus propias vivencias, de forma tal que se permanezca en continua discusión y pueda ser llevado a la práctica.

*Sacristan, J. Definió el currículo como: “el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior, y la educación entre el conocimiento o la cultura heredada y el aprendizaje de los alumnos entre la teoría, ideas, supuestos, aspiraciones y la práctica posible”. Sacristán (1988, p. 13-62)*

Este análisis enuncia teorías, postulados y acuerdos sobre el concepto del currículo, de manera que nos lleva a reflexionar acerca de su verdadera función en el sistema educativo.

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) en Colombia:

*Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.*

El currículo no solo se debe pensar como instrumento de interacción entre la educación y adquisición de conocimiento, sino que debe constituirse en una experiencia pedagógica que desarrolle habilidades en los estudiantes que les permita reconocerse a sí mismo y reconocer sus entornos y realidades sociales. Con el propósito de construir espacios de reflexión que logren sensibilizar a los estudiantes y formarlos en la humanización. Lo cual se resume en trabajo en conjunto y colaborativo, auto reflexivo y con el acierto de pensar en el bien común.

Este es el sentido de la conceptualización del currículo. Si se desea formar y humanizar a los estudiantes, es necesario repensar las prácticas curriculares.

Elliott, J.,

Tratamos de reorganizar el conocimiento de las cuestiones humanas en categorías que pusieran de manifiesto la experiencia humana, tal y como era vivida o imaginada por los mismos alumnos; por ejemplo, “la familia”, “industria y trabajo”, “relaciones entre los sexos”, “la ley y el orden”, “la pobreza”, etc. Este re conceptualización de contenido del curriculum surgió de la preocupación porque fuese pertinente a “las vidas de los alumnos” aquí y ahora. (1994)

La postura de Elliott, devela las necesidades que el sistema educativo ha percibido en sus múltiples transformaciones de apropiación de la formación del estudiante y su humanización. Siendo las experiencias propias los escenarios donde realmente se genera conocimiento real y sensibilización por las realidades de los contextos en que viven.

El estudiante debe ser formado para la vida, potenciando sus propias experiencias de ser individual, identificando oportunidades y opciones que le permitan de manera autónoma elegir, planear y ejecutar acciones donde priorice el trabajo colaborativo y el bien común.

Formar para la humanización, es formar para la cooperación, la solidaridad, la sensibilización, la aceptación. El currículo se dinamiza en acciones como selección de contenidos, adjudicación de funciones para los actores, creación de escenarios educativos y experienciales y aplicación de prácticas pedagógicas activas.

Su praxis debe proponer nuevas fronteras y nuevos campos de investigación-acción, para que los docentes sean creativos e investiguen y actúen intencionalmente con sus estudiantes en la búsqueda de nuevos conocimientos y formas de vida en comunidad.

*Al respecto Elliott enfatiza “la necesidad de pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente” citado por Stenhouse, (2010, p.17).*

Estas teorías nos conducen por caminos de reflexión acerca de las intencionalidades del currículo y las transformaciones que logra el sistema educativo en los estudiantes y sus realidades sociales, su desarrollo como individuo autónomo, su humanización y sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Rediseñando el currículo como la acción que materializa las funciones educativas de la escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional.

Realmente valdría la pena pensarse el currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje que en su praxis forme habilidades que estimulen los comportamientos de los estudiantes y que en la acción real se evidencie en la motivación y creación de soluciones a los problemas o situaciones reales de vida.

El objetivo es crear situaciones y experiencias que como resultado evidencien realidades de sus contextos sociales.

*“Lo deseable en innovación educativa-afirma-no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras **creencias a la luz de nuestra práctica.** (Sacristán, G. pag.23)*

Stenhouse encuadra en la teoría de Sacristán:

Este modelo curricular supone relacionar elementos como el respeto al conocimiento real, consideración a los procesos, y el enfoque coherente entre todos los elementos.

*El “curriculum” se concibe como un análisis de la práctica, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas. (Stenhouse, 2010)*

Los aportes de Stenhouse, se constituyen como fuente principal en esta iniciativa de construcción teórica-conceptual que permite analizar y comprender la vida del currículo en las escuelas, su conceptualización, sus dinámicas y sus prácticas.

Su teoría sobre la praxis y las dinámicas del currículo como integrante del sistema educativo, sin olvidar el campo del desarrollo humano y la formación desde la humanización, representan su aporte fundamental para el bienestar de los niños, niñas y jóvenes que se educan para el futuro de las sociedades.

La innovación para Stenhouse reside en entender el currículo y su desarrollo como un proceso de investigación, donde teorías, propuestas curriculares, profesores y práctica se imbrican estrechamente.

*El desarrollo de estrategias de enseñanza no es algo que pueda hacerse a priori. Han de ser elaboradas nuevas estrategias por grupos de profesores que colaboren dentro de un*

*marco de investigación y desarrollo. El currículo que surja y se comunique a todos los profesionales en general, ha de basarse en el estudio de la práctica obtenida en las aulas escolares. (Stenhouse, 2010)*

Las teorías de Schwab, Stenhouse y Elliot coinciden al enunciar el currículo como un proceso de acción, reflexión e investigación. Schwab por su parte propone un lenguaje práctico, mediante la interacción o praxis del lenguaje teórico institucional con el entorno real o vivencial de profesores, estudiantes y otros actores del medio. Mientras que Elliot, se concentra en la práctica mediante la orientación a la investigación-acción, la reflexión cooperativa para reconocer situaciones y soluciones posibles en un mundo real de culturas, sociedades, religiones, etc.

Stenhouse, principal teórico de este modelo de currículum. Considera que la educación es un proceso de continua reflexión y participación entre profesores y estudiantes. Los diálogos que se generen en esta participación mutua se constituirán en experiencias de aprendizaje y formación para la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de capacidades para enfrentar problemáticas en su diario vivir. La experiencia práctica del profesor en el aula es prioridad en este modelo de currículo.

La descripción del aula como primer escenario real de aprendizaje y formación, motiva las iniciativas de los estudiantes y los lleva por el camino de la investigación, a través de la experiencia propia, como alternativa de reconocimiento del sí y de los otros, además de los múltiples y variados contextos de socialización que afrontara en su vida diaria.

*Allí donde un área del conocimiento cae dentro de un campo divergente, en lugar de convergente -es decir, allí donde no exista resultado, sencillamente, correcto o incorrecto, sino que se conceda importancia a las respuestas y los juicios particulares de los estudiantes- es cuando con más frecuencia se da un enfoque basado en la investigación. Stenhouse (1968)*

Reflexionar sobre la capacidad de pensamiento crítico dentro de las disciplinas impartidas por el profesor en el aula y la realidad de un aprendizaje comprensivo en los estudiantes, puede hacerse mediante el proceso de investigación. La teoría de Stenhouse logra establecer que un estudiante puede participar en diferentes niveles de aprendizaje de acuerdo a sus capacidades de estudio y deducción y de sus contextos de vida.

El ideal es que la especificación del conocimiento aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza.

El currículum tiene como propósito intencional y manifiesto la formación de los estudiantes desde la humanización. El desarrollo de su identidad, de su conciencia, de su moral, y de su ser individual y social.

*Quizás, uno de los elementos más notables en los cambios curriculares es el que tiene que ver con una mayor combinación de los contenidos curriculares y el entorno; pues el dispositivo social del currículo constituye un avance significativo para adelantar en la reforma de los arquetipos tradicionales de formación. En otras palabras, el reto es el*

*mejoramiento en la calidad de la formación docente a través de la conversión del currículo y del proceso de formación. Con base en lo anterior es preciso concebir un modelo que dé respuesta en forma distinta a la transmisión y a la reproducción del conocimiento, al acercamiento a la realidad educativa, a una formación ética y comprometida y a una nueva manera de ubicarse frente al saber por medio del ejercicio de la creatividad, el albedrío pedagógico y la capacidad de auto perfeccionamiento e investigación, así como a la posibilidad de manipular pedagógicamente con nuevas tecnologías. Portela-Guarin, H., Taborda-Chaurra, J. y Loaiza-Zuluaga, Y.E. (2017).*

Los fundamentos del currículum ocupan un lugar destacado en el campo de la educación, no obstante, el concepto del mismo es muy relativo, donde cada autor ajusta su definición en vinculación con su campo de acción. Así es como Elliot y Stenhouse se encamina en la misma línea, al postular el currículo como la praxis axiológica de docentes y estudiantes.

Stenhouse abre puertas de reflexión y pensamiento crítico sobre la conceptualización del currículo en las escuelas, con su teoría de que praxis involucra prácticas pedagógicas activas, donde el currículo necesita ser sustentado mediante actividades innovadoras que provoquen movilización en los escenarios de formación.

Escenarios que se mueven, que surgen de la interacción de contextos, culturas y sociedades. Pensados con la participación de todos los actores de los procesos, ampliando los escenarios y los objetivos. Formando desde la humanización y la intención de manera que se trascienda en los contenidos y teorías curriculares.

El sistema educativo, emerge con nuevas posibilidades de afrontamientos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe invertir en la creatividad de las actividades de aula y darle pertinencia al currículo en sus nuevas prácticas pedagógicas.

La apuesta de palabras, teorías y análisis, se acerca muy especialmente a Stenhouse y sus criterios activistas que sostienen que la investigación y el desarrollo del currículum deben pertenecer al profesor, quien convierte su aula en un laboratorio y provoca la praxis de los contextos y vivencias de los estudiantes con el aprendizaje del conocimiento mediante la praxis de estos agentes.

Este modo de pensar el currículo es para Stenhouse, una forma de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica que invita más a la comprobación crítica que a la aceptación.

Se ha tratado por décadas de precisar la conceptualización de currículo, pero en la actualidad nos enfocamos en el análisis histórico del desarrollo conceptual del currículo, partiendo de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el sistema educativo.

En este caso nos dedicamos a apreciar el valor teórico que Stenhouse deja en sus escritos, debido a la cercanía con los objetivos propuestos en la investigación “Impacto de los currículos en Metodologías activas desde contextos escolares urbanos y rurales de la ciudad de Manizales”

## **Conclusiones**

Es pertinente referir al currículo como parte fundamental del desarrollo humano. Estableciendo el desarrollo humano como un sentir integral donde intervienen los procesos educativos basados en la humanización del ser, logrando que los estudiantes y los docentes motiven mutuamente la construcción de nuevos conocimientos y el estudiante se convierta en un ser autónomo con iniciativa por el trabajo en colectividad.

Si el currículo y sus prácticas se desarrollan bajo estas lecturas y argumentos, se aplicaría un currículo integral, de “formación integral” pensado en las necesidades sociales, donde el currículo representa el instrumento mediante el cual la educación forma al estudiante basándose en la humanización del ser y las relaciones comunitarias.

El proceso de formación que humanice, socialice y culturalice al estudiante requiere de procesos de autoconstrucción y socio construcción comprensiva, significativa y de elementos interdependientes que influyan entre sí, con intereses para su vida cotidiana, y para la construcción de una sociedad humanista creadora de comportamientos colaborativos y de bienestar común.

El currículo debe ser abierto y re conceptualista, sometido a proceso continuo de reestructuración y atento a la modernidad. Sus métodos de organización de contenidos y procesos de aprendizaje suponen involucrar el desarrollo humano del estudiante.

El propósito del currículo consiste en crear una práctica educativa institucional que reconozca las condiciones sociales culturales y económicas de los estudiantes y que desarrolle creativamente actividades y prácticas que integren los procesos pedagógicos cognitivos y el desarrollo del estudiante en su ser individual y social.

Los autores se refieren al currículo como un instrumento creado con el objetivo de focalizar los procesos educativos en la transformación de la sociedad. No obstante, esta transformación no identifica contextos sociales reales. En este sentido un currículo que se piensa como un producto y no como una práctica, no será un instrumento de construcción socio-cultural, donde los estudiantes se formen desde su ser individual y humano o también llamado su ser interno y dinamizador.

## Referencias Bibliográficas

- Angulo, L. (2013). El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 103-119.
- Agudelo, N., & Mora, R. (2015, octubre). Conformación del campo del currículo en Colombia: actores, memorias, miradas. *Revista Educación y Humanismo*, 14 (23), 228-242. Recuperado de <https://doaj.org/article/f3f577856aef4ecc88ef93598797f743>
- Angulo Hernández, L., & León Salazar, A. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere*, 14 (49), 305-317.
- Arancibia Herrera, M. (2001). Reflexiones en torno a la aplicabilidad pedagógica de la informática: apuntes para un trabajo transdisciplinario en el currículo escolar. *Estudios Pedagógicos*, (27), 75-95.
- Beckett, L (2014). Raising Teachers' Voice on Achievement in Urban Schools in England: An Introduction. *Urban Rev.* (46), 783-799. Doi: 10.1007/s11256-014-0301-x. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11256-014-0301-x>
- Buitrago B., R. E. & Herrera T., L. (2013, junio-diciembre). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4 (8), 87-108. Ejemplar dedicado a: Pedagogía y currículo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805885>
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. 335 p.
- Fombona C., J., Medina R., A. & Sevillano G., M. L. (2011). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. *Revista Interuniversitaria De Didáctica*. Madrid: Editorial Universitas, 28 (2), 208-209. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/7901>
- Gimeno s., J. & Perez G., A.I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 447 p.
- Gluyas F., R., Esparza P., R., Romero S., M. Rubio B., J. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, septiembre-diciembre, 1-25.
- Guerrero, L. (2009, julio). Investigación en educación y viabilidad de los currículos escolares. ¿Es posible enseñar todo lo que prescribe el currículo? Referencias (Buenos Aires: LPP, 2009. Buenos Aires Lugar LPP, Laboratorio de Políticas Públicas), Año 6 no. (27), 17 p. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022030/7.pdf>

- Guerrero S., Antonio (1990). Curriculum, pedagogía y evaluación: los códigos educativos y la reproducción social. *Revistas científicas complutense* (2), 101-110.  
Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9090110101A/20317>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata. 276 p.
- Hamed, S., Rivero, A., & del Pozo, R. M. (2016). El cambio en las concepciones de los futuros maestros sobre la metodología de enseñanza en un programa formativo. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación De Las Ciencias*, 13(2), 476-492.
- Jimenez, S., & Ramirez, R. (2015). Reflexiones sobre los sistemas de evaluación: una propuesta. *Revista Educación Y Humanismo*, 11 (17), 132-141.  
Recuperado de <https://doaj.org/article/54e66c374bbf48a0b5aa1339e4881fd1>
- Javier, P. M. (2011). Elementos para la implementación del nuevo currículo educativo / Elements for the implementation of the new education curriculum. *Revista Integra Educativa*, (3), 105. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432011000300004&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000300004&lng=en&tlng=en)
- KEMMIS, S. (1993): *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 177 p.
- Luna A., E. & López M., G. (2012, diciembre). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, (58), 65-76.
- Mediaciones Curriculares y Didacticas. martes, 20 de mayo de 2008.  
<http://mediacionescurricularesdidacticas.blogspot.com.co/2008/05/concepcin-curricular-de-paulo-freire.html>
- Molina Correa, M., Suárez López, D., Eliécer Villarreal, J., Ibarra Mares, A., & Calvo Muñoz, C. (2016). Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas. *Revista Lasallista De Investigación*, 13(2), 103-115.
- Monzón Laurencio, Luis Antonio, (2010). El currículo como mediación cultural: una perspectiva hermenéutico-analógica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL (2), 37-58.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018884003>
- Murcia, N., Vargas, D., & Jaramillo, D. (2012). Educación y Gestión del Conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía Y Saberes*, (35),

Pedranzani, B., Martín, M. (2012). La escuela y el currículum escolar entre los problemas sociales y la búsqueda de nuevos sentidos. *Kairos: Revista de temas sociales*, (29), 10 p. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347952>

Perez, I. (2016, enero-abril). La competencia mediática en el currículum escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? *Innovación Educativa* (México, DF), 16 (70), 61-84. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166526732016000100061&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732016000100061&lng=en&tlng=en)

Posada E., Jorge J. (2009, Mayo). Currículo, tendencias curriculares y la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Latinoamericana de Educación y Política* (29), 49-62. Recuperado de [http://ceaal.org/images/stories/La%20Piragua%2029\(1\).pdf](http://ceaal.org/images/stories/La%20Piragua%2029(1).pdf)

Portela-Guarin, H., Taborda-Chaurra, J. y Loaiza-Zuluaga, Y.E. (2017). El curriculum en estudiantes y profesores de los programas de e formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 17-46. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.2 Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13\(1\)\\_2.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(1)_2.pdf)

Ramírez G., A., Renés A., P., & Agueda, I. (2016, July-December). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículum de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 44 (2), 55-62.

*Revista Latinoamericana de Educación Popular Política*. (2009, noviembre). América Latina y el Caribe en CONFINTEA VI, para que todas y todos puedan florecer de Hamburgo 1997 a Belem 2009. [http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7698&opcion=descripcion#ficha\\_gloobal](http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7698&opcion=descripcion#ficha_gloobal)

Saavedra Rey, Liliana, & Saavedra Rey, Sneider. (2015). La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 211-227. Retrieved May 08, 2018, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162015000100010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162015000100010&lng=en&tlng=es).

Sánchez cita a Johnson (1987), quien piensa que el currículum es una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje, y a Lawton (1973), quien afirma que es el engranaje de todos los aspectos de la situación de enseñanza y aprendizaje; y expresa su propio concepto al afirmar que currículum implica “un conjunto de resultados de aprendizaje, un engranaje, un todo, todos los aspectos de enseñanza y aprendizaje y los principios y concepciones didácticas que se implementan en la práctica” (2002, p. 2).

Schwab, J.J. (1969, noviembre). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review* 78, (1), 1-23. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585176.2018.1451096>  
<https://doi.org/10.1086/442881>

Lawrence Stenhouse (2006) The Humanities Curriculum Project, *Journal of Curriculum Studies*, 1:1,26-33, [DOI: 10.1080/0022027680010103](https://doi.org/10.1080/0022027680010103)

Lawrence, S. (2011, Junio). Aportes a la teoría curricular. Recuperado de <http://lauwrencestenhouse.blogspot.com/2011/06/aportes-la-teoria-curricular.html>

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 319 p.

Zambrano Leal, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 0(61), 27-43.  
Doi:<http://dx.doi.org/10.19052/ap.2329>