

LA MODERNIZACIÓN CURRICULAR UN PROPOSITO EN LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA, SECCIONAL BUCARAMANGA



Mg. LUIS HERNANDO CASTAÑEDA NIETO
Decano Facultad de Educación

La Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Bucaramanga, en búsqueda de la excelencia académica se ha planteado los siguientes objetivos:

- Ofrecer a los miembros de los colectivos docentes de los programas de la Universidad Cooperativa de Colombia formación y actualización permanente en procesos de diseño y construcción de estructuras curriculares.
- Motivar la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad mediante el desarrollo de acciones integradoras e investigativas que favorezcan la cualificación de los procesos de enseñanza - aprendizaje.
- Identificar mediante procesos investigativos el Modelo Pedagógico que subyace en las prácticas de los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Consolidar equipos de trabajo que de manera disciplinada y organizada lideren la construcción del Modelo Pedagógico Institucional.

- Posicionar los currículos como fundamento de la formación investigativa en los nuevos profesionales.
- Desarrollar dinámicas de formación permanente de docentes en procesos investigativos y en la construcción de diseños curriculares.
- Identificar las formas, estrategias e instrumentos de evaluación que potencien el desarrollo del currículo y los procesos de aprendizaje en la institución.
- Registrar periódicamente los alcances, dificultades y proyecciones que surjan a partir de la implementación de este modelo evaluativo.

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN CURRICULAR

Según Nelson E. López Jiménez: "Se puede afirmar que el concepto de currículum hizo su presentación en 1918 con la obra *The Curriculum* de F. Bobbitt a partir de dicho momento la proliferación de análisis, definiciones, concepciones, argumentaciones ha sido la característica fundamental de este campo conceptual.

J. Grunay (1987) planea que "El currículum no es un concepto, sino una construcción curricular. Esto es 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".

CONTINÚA PÁG. 6

R. S. Zais (1976), señala que "El currículum puede ser asumido de dos maneras: a) Como plan de estudios y b) para identificar un campo de estudios y destaca: el currículum como un plan para la educación es calificado como un currículum o el currículum... pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (estructura semiántica) como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica).

Shubert concibe el currículum de manera plurifuncional y considera que puede ser entendido como: "conjunto de conocimientos, como programa de actividades planificadas, como resultados pretendidos de aprendizaje, como experiencia, como temas y destrezas. Como programa que proporciona contenidos y valores en los alumnos, como reconstrucción social".

Whitty (1981) señala que el currículum se considera "una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordante con los valores y creencias de los grupos dominantes de la sociedad".

Bernstein (1984) concibe el currículum como: "Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social. El currículum define lo que se considera como el conocimiento válido, las formas pedagógicas lo que se pondera como la transmisión válida del mismo y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento".

Stephem Kemmis (1987), afirma:

"Las teorías curriculares son teorías sociales, no sólo porque reflejan la historia de las sociedades en las que surgen, sino también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y en particular con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad"

Juan Rue (1994) señala que el currículum puede ser analizado desde tres perspectivas:

El currículum como estructura académica o plan de estudio como experiencia educativa. Esta perspectiva da origen a dos tendencias en el desarrollo curricular: El modelo de racionalidad técnica, cuyo exponente más destacado es Ralph Tyler, que sustenta la concepción del currículo como problema técnico, la relevancia de los expertos externos en su papel de guía en la planificación educativa y toma de decisiones y su capacidad de control sobre el proceso, a través de la evaluación externa y el funcionalismo concibe el currículo a partir de las necesidades administrativas y como una serie de resultados de aprendizaje como consecuencia queda pre-especificado y cerrado de antemano. Esta concepción parece ser la hegemonía en América Latina.

El modelo de proceso, tiene como sus exponentes más representativos a Stenhouse, Grunay y Elliot este modelo plantea que el "Desarrollo curricular es una práctica social, ello significa que no inferirá necesariamente de más proposiciones de autoridad externa por fundamentadas en términos de necesidad, de economía de la acción, de autoimagen profesional, en los propios esquemas conceptuales y profesionales de los docentes y sus habilidades".

Stenhouse, define el currículum como "El intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma, que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica". Definición que plantea el currículum como un proceso investigativo.

Alicia de Alba (1998) entiende por currículum "La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social".

Magendzo (1996) propone un "Currículum comprensivo entendido como un proceso de búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre cultura universal y la cultura de la cotidianidad y la socialización entre la cultura de la dominación y la cultura dominada".

Mario Díaz (1997) define currículum como: "El cuerpo de conocimientos o como tradicionalmente los llamamos contenidos seleccionados, organizados y distribuidos considerados legítimos en toda institución educativa" la anterior definición permite avanzar en el estudio de los currículos denominados agregados e integrados que se ocupan de los límites internos y externos de las estructuras que los soportan.

La ley 115 de 1994 en su artículo 76 concibe el currículum como: "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, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el P.E.I."

EL CONTEXTO INTERNACIONAL

A inicios del siglo XXI, es imperativo la necesidad de reestructurar los sistemas educativos. En el mundo entero, pedagogos, administradores, políticos e investigadores trabajan en la elaboración de una nueva propuesta pedagógica que exprese en lo educativo, los cambios que en el conocimiento, la ética, en la cultura y en la política se han abierto paso como nuevos paradigmas para la comprensión del mundo. Actualmente se reconocen otras alternativas que debilitan las fronteras entre el conocimiento de las ciencias naturales y el de las ciencias sociales. Desde esta nueva visión epistemológica y crítica, el conocimiento se construye desde variadas fuentes que vienen de la cultura local, del mundo de los valores, de la tradición y aún del conocimiento popular.

El anterior planteamiento exhibe una revisión del quehacer de la educación y de la escuela desde el punto de vista de los contenidos de aprendizaje ¿Qué se enseña? ¿Quién y con qué criterios selecciona los contenidos? ¿Cuál es la relación de esos contenidos con los desarrollos del conocimiento en todos los niveles? , son preguntas pedagógicas que urgen investigaciones que se orienten a poner al día la circulación de saberes en la escuela y que exigen una confrontación entre el saber popular y la cultura académica.

De otra parte, asistimos a una reconceptualización del campo de la ética contundente a las éticas de corte trascendental que construye unos criterios y unas normas generales válidas para todos los hombre en cualquier mundo posible, en su lugar se habla de una fundamentación que reconoce la importancia de la acción comunicativa para construir por consenso una ética civil que autoregule el comportamiento social y que comprometa los sujetos en procesos de discusión y argumentación racional, donde la calidad del mejor argumento sea aceptada con tolerancia y dentro del respeto mutuo y susceptible de modificaciones de acuerdo con los intereses de los sujetos involucrados en el reordenamiento de la acción social.

La educación recupera así su dimensión formadora y se orienta a la construcción de valores humanos, más allá de la simple profesionalización o de la exagerada especialización técnica. Lo ético se convierte en eje fundamental de la educación y busca la valoración de la enseñanza y de la educación desde la pregunta por los fines que la orientan ¿Cómo formar hombres más humanos, más solidarios, más respetuosos de las diferencias y no solamente más eruditos y más especializados? Es éste otro de los retos que afrontamos a principios del nuevo siglo.

Inés Aguerro (1994) afirma: "Bastantes diagnósticos han demostrado empíricamente los problemas de burocratización de la administración, de rutinización de las prácticas escolares, de la obsolescencia de los contenidos curriculares, de ineficiencia en los resultados finales. La expansión sufrida por los sistemas educativos a partir de la Segunda Guerra Mundial, sobrepuesta a un modelo de gestión pensado para otras dimensiones, la

diversificación de clientelas originadas en la incorporación de sectores sociales con bases culturales diferentes y las restricciones que acompañaron los procesos de endeudamiento y ajuste, han hecho no pertinentes tanto los objetivos como los modelos de gestión y administración tradicionales, por cuyas características de artesanales y basados en las relaciones primarias no puede sostenerse junto a la complejización que acarrea el gran número".

Queda claro que el problema no es solamente de tipo cuantitativo sino fundamentalmente cualitativo, lo cual supone volver a pensar hacia donde debe ir la escuela y cómo ponerla al día en el desarrollo de la nueva época.

UNESCO (1993) Declara que "Los diseños curriculares existentes en casi todas las instituciones de educación superior de la región, están configurados en torno a asignaturas o cursos que se agrupan en estructuras piramidales o en formas tubulares. Estas son las que contienen mayor grado de rigidez. A nivel de muchas de las universidades, desde que el estudiante es admitido se le asigna una especialidad o carrera, dentro de la cual transita durante varios años, incomunicado con los otros saberes de las ciencias y de las humanidades, hasta su salida al mercado de trabajo, son diseños inflexibles, incompatibles con la interdisciplinariedad y, aunque sistematizados en la adquisición del conocimiento específico -entrenan- con un alto grado de segmentación que genera idiomas aislados dentro de las mismas ciencias o en las humanidades, y por supuesto, crea una incomunicación total

entre ambas. Es una de las causas más importantes en la formación de un individualismo profesional- frente a la realidad interdependiente del mundo y la necesidad interdisciplinaria que exigen la investigación y el nuevo mercado de trabajo".

Así mismo la UNESCO (1997) refiriéndose a los currículos rígidos "... el daño que se cause al estudiante que desee explorar otras áreas, disciplinas o especialidades, sin someterse a la necesidad de iniciar todo de nuevo" "... falta de comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria: el retraimiento del campo docente en pequeños grupos o departamentos" "el aumento de costos de la enseñanza e investigación que el sistema tubular produce, en términos de duplicación de esfuerzos y recursos".

Otros puntos críticos diagnosticados acerca de los currículos los universitarios son:

- Planes de estudios congestionados, recargados de contenidos o "currículos centrados en las disciplinas de estudio" (MAGENZO, 1986).
- Se desvirtúan las asignaturas como comportamientos aislados del saber. Bernstein (1977 citado por Magenzo) (1987), denomina currículo de colección por cuanto los contenidos o disciplinas de alto status están separados y delimitados unos de otros. División del trabajo y del conocimiento educacional. Según Magenzo, unos son doctores y otros transmisores. Doctores son aquellos que hacen progresar y avanzar los saberes, transmisores son aquellos que se transmiten, distribuyen, recontextualizan y utilizan los saberes.

- Para Zuluaga Olga Lucía (1987) unos son docentes y otros son pedagogos, en consecuencia una cosa es docencia y otra es pedagógica: docencia es una práctica de la enseñanza que puede o no estar guiada por la pedagogía y que depende en amplia medida el régimen de enunciación de los saberes y de la selección de los contenidos para la enseñanza pedagógica, es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimente los conocimientos y referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas".

Para Antanas Mockus (1985) se debe aprovechar la conformación de unidades más grandes para hacerlas más autosuficientes (más "autocontenidas") de modo que puedan integrarse en estructuras curriculares mucho más flexibles que las actuales".

El documento No. 2 Hacia una Reforma Académica de la Universidad de Caldas 1992 se refiere a algunos puntos críticos de currículo como:

- La desarticulación, falta de coherencia: "falta de integración entre las funciones de docencia, investigación y proyección universitaria", la prelación del conocimiento e indiferencia con la realidad sociocultural.
- El exagerado academicismo de los programas y anota que "La estructura académico-administrativa actual es el principal factor que limita la posibilidad de desarrollo futuro de la institución".

- La fragmentación de las ciencias "la creciente división y especialización del conocimiento hace que se conceda valor absoluto a saberes que son particulares y sólo tienen divisiones parciales y por lo tanto incompletas de la realidad". El mismo documento hace énfasis en "darle una estructura más clara a los deberes del estudiante en cada semestre (se trata de superar la actual dispersión del esfuerzo del estudiante, que debe atender un número elevado de pequeñas tareas en muy diversos frentes para concentrar sus esfuerzos en torno a tareas más ambiciosas en un número reducido de frentes".
- Énfasis en aprendizajes repetitivos, memorísticos, aportados de la dinámica de las ciencias. "La forma de enseñar y aprender en muchos cursos universitarios terminan por ser un simple ejercicio de procesamiento de información, en el que el profesor no puede hacer otra cosa que exponer lo que sabe, o bien de manera directa, es decir "dictando" su materia, o en el mejor de los casos, poniendo al estudiante en contacto con las fuentes de información"
- El mencionado documento continúa comentando los currículos y agrega que estos son agregados multidisciplinares. "El contenido de la educación no es el conocimiento en general, sino el conocimiento de disciplinas particulares, está centrado en los contenidos de las asignaturas más que en las estructuras conceptuales y en la enseñanza más que en el aprendizaje.
- Carencia de trabajo colectivo e interdisciplinario. "Debemos pensar en una universidad en la que el trabajo colectivo prime sobre el individual".

El documento El Currículo y Calidad de la Educación Superior en Colombia (ICFES (1989) asume cuestionamientos más severos y afirma que los "Conceptos de área y campo de formación que se han venido manejando de acuerdo con la norma, son un obstáculo en el proceso de diseño y desarrollo curricular pues no posibilitan el carácter integrador que debe tener el currículo". Y continúa el documento con una propuesta, que por sus características da respuesta a los anteriores planteamientos: "se hace necesario por tanto generar nuevas estrategias de diseño que posibiliten este aspecto y una propuesta para tal fin son los núcleos temáticos".

Como conclusión la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Bucaramanga, debe dinamizar sus estructuras curriculares hacia la integración de los conocimientos, unificando en todos sus programas académicos un horizonte metodológico y evaluativo.

BIBLIOGRAFIA

- Comité Asesor de Rectoría. Documento No. 2 Hacia una Reforma Académica de la Universidad de Caldas. Manizales. 1992
- LOPEZ, Nelson E. Et. Al Currículo y calidad de la educación superior en Colombia. Bogotá. ICFES, Colciencias. 1989.
- MAGENDZO, Abraham. Currículum y Cultura en América latina. Programa Interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile: PIIE. 1986.
- Unesco. Hacia una nueva educación superior. Ediciones Cresal C/Unesco. Caracas. 1997.
- UNIVERSIDAD DE CALDAS. La reforma curricular en la Universidad de Caldas. Manizales. 1999.