

CAPÍTULO DOS

PENSAR EL CURRÍCULO: EXPLORACIÓN Y DESAFÍOS

Las corrientes contemporáneas del campo del diseño curricular, que fueron referencia para la indagación realizada, sugieren una visión integradora de las características propias del entorno cultural de las regiones, las necesidades sociales propias de nuestros contextos, un alto grado de pertinencia social, el conocimiento científico disciplinar, el ejercicio profesional y una fundamentación humanística.

Esta visión implica la generación de proyectos universitarios de que realmente impulsen en sus comunidades académicas culturas de investigación y participación que posibiliten la configuración de propuestas de formación que la acojan, expresen y proyecten. Las preocupaciones y motivaciones asociadas a interpretar el currículo como suma de exigencias académicas, como recuperación y reelaboración de los intereses y contenidos culturales de los actores educativos, como parte inherente de la estructura del sistema educativo o como preconfigurador de las prácticas del ejercicio profesional y de proyecto de vida ciudadana influyen y orientan acciones específicas para la práctica curricular de todo programa académico.

La noción de praxis curricular integra la influencia de distintas perspectivas, escenarios y ambientes que se interrelacionan y complementan y no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo. Así el currículo se convierte en el cruce de diversas prácticas que se motivan como construcción social y cultural que llena los procesos de formación de contenidos y orientaciones particulares, antes de que se convierta en experiencias de aprendizaje para los distintos actores educativos y de manera especial para los estudiantes.

Desde luego una práctica no se puede leer en abstracto al margen de un interés, de una teoría o de supuestos reflexivos. Aunque igualmente las teorías engloban interpretaciones de ciertas prácticas que la relacionan para darles universalidad y coherencia “Ningún fenómeno es indiferente al contexto en que se produce y el currículo se imbrica en contextos que solapan e integran unos en otros, que son los que dan significado a las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ellas”¹. De esta manera se ha aceptado que el enfoque teoría – práctica y práctica – teoría resulta globalizador y determinante para la actividad curricular.

El estudio definió por Diseño o Ajuste Curricular “Un proceso de toma de decisiones para la elaboración o ajuste del currículo, previo a su desarrollo”², lo cual implica una reflexión rigurosa sobre la práctica del Diseño o Ajuste Curricular como base de la formación y de la evolución profesional posterior. El diseño curricular hace referencia a maneras o metodologías para acercarse a la planificación de un currículo para formar determinado profesional. Es primordialmente un proceso de pensamiento que permite relacionar conocimientos que provienen de diversas ciencias, de diversos tipos y niveles del saber, que unidos van a determinar cuáles son los requerimientos de las personas y cuáles van a ser las estrategias para buscar posibles soluciones desde la academia.

El currículo ha tenido múltiples interpretaciones de acuerdo con realidades particulares en épocas igualmente específicas. En sus inicios, como campo de estudio, surge ligado al desarrollo industrial influido por el “fordismo” que exigía formación especializada y producción en serie. Su expresión en el sector educativo son las disciplinas clásicas con profesores poco formados y con aplicación de enfoques centrados en la ejercitación y la repetición.³ Bajo esta perspectiva, Bobitt,⁴ al lado del “Taylorismo”, que pregona la organización científica del trabajo, el análisis de cada actividad del proceso y la eliminación de lo que no signifique productividad, considera que educar es preparar para actividades específicas que se pueden desglosar en destrezas, actitudes, hábitos y formas de conocimiento específicos. Bajo esta premisa, se crean algunas universidades en el país, como es el caso de la Universidad del Valle (1945), con fuertes exigencias del sector productivo e industrial de la región pensando en la formación de profesionales técnicos altamente eficientes, pero casi exclusivamente organicistas.

En las circunstancias actuales, resulta necesario reconceptualizar alrededor del tema y considerar perspectivas que han adquirido cada vez mayor consistencia y pertinencia en relación con los desafíos formativos. Lozano y Lara,⁵ definen el currículo como un campo de investigación y análisis crítico de la realidad que viven profesores y alumnos en un contexto particular, que permite procesos comprometidos con la reconstrucción del conocimiento y la acción. Estudiar currículos concretos significa estudiarlos en el

contexto en que se configuran y a través del cual se expresan prácticas educativas y resultados. La tradición teórica estadounidense, que nos ha llegado durante mucho tiempo como base de la racionalización del currículo, en muchas ocasiones ha difundido modelos descontextualizados en el tiempo, bajo la preocupación utilitarista de buscar las “buenas” prácticas y “los buenos” profesores para obtener “buenos” resultados educativos.⁶ Partir del proceso de diseño de los programas académicos como construcción colectiva de los actores educativos, exige interpretar el currículo como proceso ampliamente temporalizado y de construcción – deconstrucción – de los agentes involucrados, y no como un programa limitado en su realización por unos objetivos y logros predeterminados e inmodificables. Una práctica del diseño, vista de esta manera se da en forma articulada y pone en juego simultáneamente mutuas afecciones expresadas en avances específicos y globales, retrocesos, y contradicciones.

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Tomando como referencia a Niño y otros⁷ y Pulido,⁸ la formulación curricular integra desarrollos específicos y en general considera como momentos para la discusión y el análisis: la Fundamentación y Estructuración curricular con algunas instancias de transición entre ambos. Sin embargo, como afirma Pulido,⁹ “En este sentido es necesario expresar que la exposición particularizada de cada fase obedece más a una razón académica metodológica que a la búsqueda de lo esencial y real en el desarrollo”. Esta es la perspectiva conceptual del estudio; otras fases del proceso curricular posteriores al diseño tales como implementación, ejecución y evaluación, lo mismo que las actividades que se realizan o que eventualmente se podrían realizar previo a la toma de decisiones relacionadas con la estructuración curricular no fueron motivo de análisis en este trabajo.

La fundamentación curricular es la primera fase del diseño curricular y da cuenta de la intencionalidad formativa de la institución, que en primera instancia crea las bases, los principios y los criterios para organizar las actividades de su desarrollo. Esta fase debe ser el resultado de claros procesos de investigación desarrollados por la comunidad educativa y liderados por el estamento docente. Como proceso se distingue por la necesidad de elaborar una caracterización teórica y una caracterización contextual interna y externa, dos actividades que deben estar acompañadas permanentemente y no deben abordarse de manera separada para no desligar los factores de la realidad social y cultural de los análisis que los actores de los programas realicen a la luz de postulados teóricos del diseño curricular. Es pertinente en la actualidad interpelar el modelo universitario prevalente en la búsqueda de trascender su didactismo y las tendencias profesionalizantes que ha contribuido a consolidar.

Este momento inicial se caracteriza por formulaciones progresivas donde se combinan enfoques, tendencias y elementos teóricos aportados desde diversas disciplinas. Simultáneamente se adelanta un proceso de conocimiento de la realidad institucional y de la comunidad: de sus estamentos, de sus sujetos, de sus procesos y de sus recursos. La caracterización, según Pulido, 1996¹⁰ “...debe vincular a todas las personas con el fin de lograr una sensibilización frente a las carencias, a las debilidades de la práctica y a la complejidad de las transformaciones [...] Caracterizar permite compartir visiones parecidas de los problemas y programas, intercambiar intereses, circular información y conocimiento selectivo”. La confrontación práctica de estas visiones, desde una mirada problematizadora de la realidad del contexto, plantea un proceso de investigación y análisis que debe ser abordado desde perspectivas investigativas y discusiones con base en dichos referentes de manera transversal.

En esta perspectiva, el contexto es entendido como los ambientes que rodean al estudiante, pero también a todos los actores comprometidos con los procesos de formación, que le dan sentido a lo que éste aprende. Por ello es importante considerar en la fundamentación curricular las condiciones sociales y culturales, tanto locales como nacionales e internacionales, los intereses que se generan, las creencias, las condiciones económicas del grupo social en las que se concrete el acto educativo, las necesidades del mundo del trabajo, entre otra.¹¹ Así, el currículo asume la vida de los actores en sus diversas manifestaciones y las convierte en contenido y proceso de aprendizaje con el propósito de reconocer, confrontar, enriquecer y validar su capital cultural.

Para hacer corresponder la formación profesional con las realidades que se deben intervenir es necesario repensar su sentido y realizar análisis correctos y utilizar los métodos e instrumentos de investigación adecuados en la identificación y el análisis de potencialidades, vocaciones, tendencias y prioridades sociales, mundo del trabajo y mercado laboral. En general, en este análisis hay que considerar aspectos tales como el desarrollo tecnológico, los desarrollos industriales en nuestro medio, las tendencias del mercado, inequidades y exclusión social, la reconstrucción del tejido social y económico, entre otros. Pero la vinculación de la universidad con el sector social no puede dar exclusividad al sector productivo o empresarial: es necesario dar cabida a todos los conocimientos que circulan en la comunidad entendiendo la educación como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la personal humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”¹² En este sentido, una perspectiva metodológica y de investigación que retome los distintos aspectos sociales entre ellos, las redes de producción, los intereses de los distintos actores, los cambios que se operan en el mundo laboral, tendría un enfoque más amplio y respondería mejor que los tradicionales métodos utilizados para aumentar

el impacto inmediato de la productividad y la comercialización tales como los estudios de mercado, encuestas de opinión, estudios comparativos, que aunque necesarios e indispensables no toman el universo de las necesidades sociales.

Las funciones y actividades de los niveles medio y de control en las organizaciones comienzan a ser sustituidas por capacidades de aprendizaje continuo y respuesta rápida a los cambios externos. Estas exigencias son demandas complementarias hechas por la sociedad del conocimiento y de la información que enfatizan, de nuevo y desde otros ángulos, en la inmensa necesidad de matizar o borrar los límites del saber en todas sus formas, es decir, “las fronteras entre las disciplinas del saber académico y los otros que no proceden de la academia ni se insertan en ella de manera exclusiva” y que se conocen con el apelativo de “saber común”¹³ El sector empresarial está conciente de la necesidad de este cambio y lo requiere para insertarse creativamente dentro de los nuevos desarrollos empresariales.¹⁴

Otra dimensión importante de la fundamentación curricular es la identificación de intereses y expectativas de la comunidad educativa. Por comunidad educativa se entiende “aquel espacio físico, social y cognitivo-afectivo que se define en la naturaleza de las “relaciones educativas” que se establecen o se han de establecer, entre los distintos individuos, grupos o sectores que concurren como agentes interventores facilitadores en/del proceso de formación que tienen encomendados las instituciones educativas en nuestra sociedad”¹⁵. Álvarez¹⁶ identifica tres elementos claves en la configuración del concepto: Espacio Social, Relaciones y Agentes Concurrentes, los cuales se explican desde un enunciado común: La participación y sus posibilidades o alternativas reales darían lugar a la conformación y funcionamiento de la comunidad educativa tal como se concibe en los modelos actuales.

Es tarea de las instituciones educativas abrir espacios de reflexión como un elemento de interacción entre actores durante la construcción de una propuesta curricular, contando no sólo con los profesores, sino también con las directivas, estudiantes, administrativos, egresados y miembros de la sociedad con el propósito de replantear sus prácticas pedagógicas y curriculares, pues resulta complicado pretender currículos únicos u homogéneos que en nada o en poco responden a las exigencias reales de los diferentes contextos sociales específicos.

Esta construcción o ajuste de cualquier currículo con pertinencia social hace necesario adelantar estudios de la comunidad, con el fin de detectar experiencias, intereses, perspectivas cotidianas, expectativas y necesidades reales útiles para orientar la actividad curricular. Se deben crear espacios de participación donde tengan presencia los miembros de la comunidad educativa directamente o a través de sus representantes.

La participación se considera como un continuo que refleja distintos grados de acceso a la toma de decisiones curriculares o también es entendido como una estrategia de intervención en la organización. Básicamente participar es compartir objetivos, métodos de trabajo y decisiones en equipo, comprometerse crítica y constructivamente en una tarea común.

La participación suele circunscribirse a la resolución de problemas contingentes, a pesar de que muchas soluciones suscitan problemas más graves de los que se resuelven. La participación efectiva, no obstante, radica mucho más en alcanzar una comprensión común de los problemas. Las soluciones se vuelven más evidentes, cuentan con un mayor respaldo, pueden ser fácilmente instrumentadas y no generan por lo general, repercusiones no deseadas. La participación creadora pone de relieve la detección, la percepción, la formulación y la comprensión común de los problemas, no limitándose a su mera resolución.¹⁷

Dos últimos asuntos en relación con el proceso de fundamentación curricular y las subvariables consideradas en el estudio, se refieren a las competencias de desempeño y los criterios de autoevaluación y acreditación.

Sobre el primer asunto – competencias de desempeño – se ha venido creando en los últimos años en nuestro país, una corriente de pensamiento que ha producido resultados interesantes para el campo del diseño curricular. Las competencias pueden hacer referencia “al saber (representaciones internas o saber - qué) hacer (habilidad-saber hacer, saber porqué - valores) en un contexto sociocultural específico, en donde el individuo es capaz de resolver problemas reales (no hipotéticos) y elaborar productos (tangibles o intangibles) que son importantes para él y/o para una comunidad determinada”¹⁸. El mismo autor señala que en términos generales se pretende adelantar procesos formativos que permitan el desarrollo de herramientas conceptuales, habilidades y actitudes que tengan aplicación en la vida cotidiana, a la vez que aporten a la construcción de un proyecto de vida con calidad. Por otra parte, de las distintas concepciones sobre las competencias, “se pueden extraer algunos elementos comunes, a saber: a) Comunicación de ideas e información a nivel oral y escrito. b) Comprensión y análisis de textos (lectura). c) Aplicación de principios matemáticos. d) Identificación y resolución de problemas. f) Trabajo en equipo”.¹⁹

La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción sino también – y en gran medida – mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. Sin embargo y a pesar de su importancia, el rol laboral incluso dentro de las propias estructuras productivas demanda la

combinación de múltiples saberes y habilidades que no interpelan exclusivamente los desempeños técnicos. El sector empresarial europeo, por ejemplo, ha identificado un complejo conjunto de competencias que integran las capacidades profesionales de los sujetos con todas aquellas que demandan las transformaciones culturales y la nueva sociedad del conocimiento: capacidad de aprender y de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad de análisis y síntesis y de adaptación a nuevas situaciones; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; capacidad crítica y autocrítica; compromiso ético (valores); habilidades interpersonales; capacidad para generar nuevas ideas; capacidad de trabajar en equipo; toma de decisiones; Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio y la profesión; habilidades de investigación comunicación oral y escrita en la propia lengua y conocimiento de una segunda lengua. Habilidades básicas de manejo de la computadora. ²⁰

En relación con criterios y procesos de auto evaluación y acreditación de las instituciones educativas, hoy es claro que el primero debe contemplar la validación social del Proyecto Educativo Institucional en todas sus etapas y componentes. Sobre el segundo, según lo establecido por el Consejo Nacional de Acreditación – CNA –, las propias instituciones de educación superior definen sus criterios y procesos para establecer las prácticas de autoevaluación y ajuste periódico, dando respuesta a las demandas de la ley. Algunas directrices respecto de la acreditación de los programas académicos, determinadas por dicho Consejo son, entre otras:

1. El establecimiento de un Sistema Nacional de Acreditación surge como un mandato de la Ley 30 de 1.992, que rige la Educación superior en Colombia, en respuesta a la necesidad de fortalecer la calidad de la educación superior y el compromiso de preservar los legítimos derechos que los usuarios del sistema y la sociedad en su conjunto tienen en esta materia.
2. La educación superior en Colombia se desenvuelve en un ambiente muy problemático pero, al mismo tiempo, propicio para desarrollar políticas que conduzcan a su mejoramiento. Cada vez es más claro para el Estado, la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, que el futuro del país está íntimamente ligado a la consolidación y perfeccionamiento cualitativo de su sistema de educación superior. Que el sistema logre altos niveles de calidad es un imperativo del mundo contemporáneo en el que Colombia debe estar inscrita. El cumplimiento de esa meta es responsabilidad del Estado, de las instituciones y de los programas individualmente considerados.
3. El proceso de acreditación canaliza los esfuerzos que las instituciones han venido haciendo para realizar la evaluación sistemática de sus programas y, en general, del servicio que prestan a la sociedad.

4. Teniendo siempre en cuenta la naturaleza de la institución y del programa, la acreditación es exigente porque debe garantizar la más alta calidad y porque es voluntaria; y voluntariamente, instituciones de los distintos tipos de educación superior han expresado su decisión de asumir la mayor exigencia de calidad posible.

La normatividad vigente, especialmente en el Decreto 2566 de 2.003 y el Decreto 3678 de 2.003, establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior en Colombia y los lineamientos y criterios curriculares para el registro calificado, lo cual condiciona el diseño, la evaluación y gestión de los mismos. Frente a esta situación, todos los programas de formación técnica, tecnológica y profesional de pregrado o de especialización; nuevos o en funcionamiento requieren obtener registro calificado y supone un rediseño y flexibilización de su estructura, teniendo en cuenta las concepciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares que hagan posible su renovación con criterios mínimos de calidad académica. “Se supone que toda propuesta curricular es una hipótesis de trabajo que requiere ser comprobada a través de procesos de investigación pedagógica y curricular”.²¹

TRANSICIÓN ENTRE FORMULACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

Este momento define el espacio para adelantar un proceso de reflexión y discusión de los aspectos problemáticos encontrados en la fundamentación, a partir de los cuales se orientan las energías hacia la estructuración curricular. La clasificación y categorización de las necesidades a resolver desde el currículo, son importantes no sólo para hacerlas operativas sino para definir un sistema de prioridades, teniendo en cuenta que la realidad es un proceso de cambio continuo.

Es importante considerar, justo en esta transición, la consideración a las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes y del resto de la comunidad educativa. Estas situaciones emergen desde las tensiones culturales y cognitivas que todos los involucrados en el proceso confrontan en los diferentes escenarios de su vida cotidiana: en la escuela, en el trabajo, en los mensajes formativos ocultos, etc.

ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

Esta fase o momento se concibe como un proceso técnico y colectivo enmarcado en una dinámica social y cultural determinada, en el cual se articula, relaciona, jerarquiza

y hace converger los resultados de la fundamentación como un todo al servicio de la formación profesional integral específica del ser humano en un campo particular de conocimiento.

Los procesos de estructuración exigen concretar una forma de organización global de todo lo implicado en la generación de auténticas e integrales condiciones para promover los aprendizajes que requiera la propuesta formativa de cualquier programa académico. Va más allá de lo que exprese el Plan de Estudios, en tanto cualquiera que sea la estructura y organización de contenidos que éste proponga, su ejecución y puesta en marcha depende de factores como la permanente cualificación de la formación docente en sus campos de conocimiento y para el trabajo interdisciplinar, cualificación de todos y cada uno de los actores respecto del conocimiento, la comprensión y asunción de sus derechos y deberes de participar asumiendo la corresponsabilidad que a cada cual compete, generación de entornos propicios para la investigación, garantía de sinergia entre todo lo anterior y los modelos de dirección que se implementen en los distintos niveles e instancias de gestión administrativa y académica.

Este proceso puede ser examinado bajo factores macro y micro u operacionales. Los primeros darán cuenta de aspectos referidos a normatividad, pensum o programas, modalidades de trabajo, niveles o grados, cuerpo profesoral y organización, infraestructura y ambiente de trabajo, equipos, recursos bibliográficos, de información y demás. Los segundos darán cuenta de manera particular de las relaciones o mecanismos, intercambios, usos de recursos, metodologías, cuando interactúan dentro del acto formativo estudiantes o profesores de manera individual, en pequeños grupos o en áreas o en semestres y temas de estudio.

El currículo, interpretado como intermediación cultural y social reclama una preparación más acorde con los intereses de los seres humanos y sus expectativas de mejoramiento de la calidad de vida. Buena parte de la teorización curricular valora los saberes distribuidos en asignaturas especializadas o, como mucho, en áreas en las que se yuxtaponen componentes disciplinares como expresión de la cultura elaborada, convirtiéndolas en instrumentos para el progreso de los sujetos dentro de una escala formativa rígida. Esta tendencia recoge una larga tradición académica, que pareciera entrar en crisis frente a la actual dinámica y complejidad de la vida social.

La organización del currículo en áreas disciplinares, profesionales o campos del conocimiento, está basada en un conjunto de criterios y supuestos sobre su racionalidad y utilidad futuras para los estudiantes y los egresados. Es una concepción que no da cabida al conocimiento cotidiano y la socialización, privilegia la cultura académica y no reconoce otras realidades que viven los individuos, profundizando las distancias

entre la academia y la sociedad; como planteamiento entró en crisis a la par con el modelo de la producción en serie en los años 80 cuando entran en rigor los postulados de la globalización y la internacionalización de las economías que definen unas características particulares bajo unos supuestos distintos de las lógicas tradicionales. Estas lógicas, manifiestan Gómez y Celis "...son removidas por nuevas lógicas y dinámicas de organización del conocimiento, que responden a la realización del alto grado de ineficacia –y aún irrelevancia– de muchas disciplinas, saberes y especialidades..."²²

Es necesario afrontar un cambio en los paradigmas que han estado presentes en el ámbito de lo curricular. De nuevo Morin,²³ como otros, señala el riesgo que se corre al establecer una estructura curricular fragmentada según las disciplinas, dado que esto impide a menudo establecer el vínculo entre las partes y el todo cuando, al contrario debería darse lugar a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos, con amplio espacio para la transdisciplinariedad. Si esto es claro, se podría deducir que paralelamente es necesario un replanteamiento del modelo y las estrategias pedagógicas utilizadas tradicionalmente en nuestra academia, para que integren permanentemente la teoría con la práctica.

Si se quiere aumentar atributos curriculares como calidad, pertinencia, competitividad, integralidad, unidad y responder a las necesidades sociales propias de nuestros contextos, evitando al paso la fragmentación de los saberes, tales cambios profundos en los procesos de diseño y ajuste curricular se deben asumir bajo un enfoque de investigación, como lineamiento de política central "de carácter permanente que teniendo presentes los fines y los propósitos educativos, los referentes de distinto carácter que cada época postula, tomando como punto de partida los problemas que aquejan la calidad de vida de las localidades, las familias, y las personas que conforman los núcleos humanos que la...–universidad–...influye y forma".²⁴

La transdisciplinariedad corresponde a modelos que definen todas las variables que configuran la práctica educativa. Son métodos globalizados por el hecho de que los contenidos de aprendizaje no se presentan y organizan desde la estructura de ninguna disciplina. Zabala²⁵ los identifica con aquellos métodos complejos de enseñanza que, de una manera explícita, organizan los contenidos de aprendizaje a partir de situaciones, temas o acciones, independientemente de la existencia o no de unas materias o disciplinas que hay que impartir: El estudiante se moviliza para llegar al conocimiento de un tema que le interesa, para resolver unos problemas del medio social o natural que se le cuestionan, o para realizar algún tipo de montaje. Porlán²⁶ reafirma esta perspectiva pues plantea que el currículo debe "organizar las actividades y tareas en torno a problemas, centros de interés y proyectos de trabajo que, seleccionados con la participación de los

propios aprendices respondan a sus intereses más próximos, aun cuando el orden y la secuencia de los mismos no reflejen una estructura lógico – disciplinar”

Finalmente, adoptar un enfoque y actitud investigativas en los asuntos curriculares también implica “...atender principios investigación que consulten criterios de participación, tratamiento, validez, entre otros, buscando la coherencia entre los propósitos institucionales (Proyecto Educativo Institucional), contextos local regionales y saberes fundantes y concurrentes aceptados internacionalmente (filosofía, sociología, antropología, sicología y, por supuesto, la pedagogía)”²⁷

NOTAS

- 1 KING, 1986, p. 37, En: SACRISTÁN, Gimeno. EL CURRÍCULO UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA, Madrid, Editorial Morata, 2002, edición 8º, p. 23.
- 2 HERNÁNDEZ, Pedro. DISEÑAR Y ENSEÑAR, Editorial Narcea, Madrid, 1989, p. 26.
- 3 TORRES, Julio. GLOBALIZACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD: CURRÍCULO INTEGRADO. Morata, 2ª Ed. España, 1996.
- 4 BOBBITT, J.F. HOW TO MAKE A CURRICULUM. Boston Mass. Houghton Mifflin, 1924.
- 5 LOZANO, Luis A. y LARA, Carlos J. PARADIGMAS Y TENDENCIAS DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES – UNA VISIÓN EVALUATIVA. Mesa Redonda, Magisterio, Bogotá, 1999.
- 6 SACRISTÁN J., Gimeno, *Op. Cit.*
- 7 NIÑO, Libia S. y otros. EVALUACIÓN, PROYECTO EDUCATIVO Y DESCENTRALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN. Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá, 1995.
- 8 PULIDO, María Cristina. EL PROYECTO EDUCATIVO: ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE UNA INSTITUCIÓN DE CALIDAD. Magisterio, Bogotá, 1995.
- 9 *Ibid.*
- 10 *Ibid.*
- 11 QUINTANA LOZANO, Juan Humberto. PLAN DE ESTUDIOS FUNDAMENTADO EN COMPETENCIAS. NO ES PARA LA ESCUELA ES PARA LA VIDA. Documento de Trabajo. Bogotá, 2000.
- 12 M.E.N. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115, Febrero 8 de 1994.
- 13 BARBERO, Martín. SABERES HOY: DISEMINACIONES, COMPETENCIAS Y TRANSVERSALIDAD. En: Rev. Iberoamericana de Educación, México 2003, 32, p. 17-34.
- 14 MELÉNDEZ Acuña, Alfonso. LA EDUCACIÓN: ¿UNA EMPRESA DE SERVICIOS? En: ACOFI, Educación en Ingeniería, ¿Cómo Hacerla? Memorias, de la XI Reunión Nacional de Facultades de Ingeniería. Cartagena, agosto 28 al 30 de 1996, p. 4.
- 15 PÉREZ PÉREZ, R. La participación de la comunidad educativa. Universidad de Oviedo. Material de

apoyo para el programa de doctorado «Orientación Educativa», 1996. En: ÁLVAREZ VALDIVIA, Ibis M. PARTICIPACIÓN Y COMUNIDAD EDUCATIVA : CONTRASTES, IMPEDIMENTOS Y POSIBILIDADES. Revista Pedagogía Universitaria, Vol. 3 No. 3, 1998. pp. 1-13

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ BOTKIN, J.,ELMANDJRA, M. Y MALITZA, M. APRENDER, HORIZONTES SIN LÍMITES. Madrid, Santillana, Aula XXI. 1979. En: ÁLVAREZ VALDIVIA, Ibis M., *Op. Cit.*

¹⁸ QUINTANA, J.H., *Op. Cit.*

¹⁹ SALCEDO TORRES, Luis Enrique. LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL. En: Memorias Encuentro Nacional de Vicerrectores Académicos. Bogotá, Agosto 2004.

²⁰ MESTIZOS. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO [Artículo de la Internet] en línea 2004, [Fecha de Acceso, 7 Agosto de 2005] URL Disponible en <http://www.conocimientosweb.net/mestizos>

²¹ PANQUEVA TARAZONA, Javier. RELACIONES ENTRE LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. En: III Coloquio Internacional sobre Currículo, Universidad del Cauca, REDECOLOMBIA Popayán, Noviembre 3-5 de 2004, p. 14.

²² GÓMEZ, Víctor Manuel y CELIS, Jorge E. FACTORES DE INNOVACIÓN CURRICULAR Y ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. En: Ponencia III Tercer Coloquio Internacional Sobre Currículo, Universidad del Cauca, noviembre de 2004. p. 7 y 8.

²³ MORIN, Edgar. LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO. UNESCO, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 2002.

²⁴ CURPES. GRUPO DE INVESTIGACIÓN CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, Documento constitutivo del Grupo. p. 8.

²⁵ ZABALA, VIDELLA, Antoni. ENFOQUE GLOBALIZADOR Y PENSAMIENTO COMPLEJO. Ed. Grao, 1999. p. 21.

²⁶ PORLAN, Rafael. CONSTRUCTIVISMO Y ESCUELA. Cole. Inv. y ens., Serie Fundamentos, 1997 (4). p. 162.

²⁷ CURPES *Op. Cit.* p. 8.