



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**TEORÍA DE LA FUNCIÓN NARRATIVA: UNA HERMENÉUTICA DE LOS
CURRÍCULOS CONCURRENTES**

Autor: Msc. José Sánchez

BÁRBULA, MAYO DE 2018



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**TEORÍA DE LA FUNCIÓN NARRATIVA: UNA HERMENÉUTICA DE LOS
CURRÍCULOS CONCURRENTES**

Tesis doctoral presentada ante la Dirección de Postgrado de la Universidad de
Carabobo para optar al título de Doctor en Educación

Autor: Msc. José Sánchez
Tutor: Dr. Wilfredi Lanza

BÁRBULA, MAYO DE 2018

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación de la tesis de doctorado titulada: TEORÍA DE LA FUNCIÓN NARRATIVA: UNA HERMENÉUTICA DE LOS CURRÍCULOS CONCURRENTES, presentado por el ciudadano, José Roberto Sánchez Velásquez, titular de la cedula de identidad 17258870, para optar al TÍTULO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN, ESTIMAMOS QUE EL MISMO REÚNE LOS REQUISITOS PARA SER CONSIDERADO COMO _____

NOMBRE	APELLIDO	CÉDULA	FIRMA
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

BÁRBULA, MAYO DE 2018

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
RESUMEN.....	viii
Introducción.....	1
MOMENTOS	
I CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD.....	5
Realidad Abordada.....	5
Propósitos de la Investigación.....	10
Intencionalidad Investigativa.....	11
II REFLEXIONES TEÓRICAS	14
Estado del arte.....	14
Sustento Filosófico.....	17
Función narrativa en los currículos concurrentes.....	28
Imaginación en la función narrativa y diseño curricular.....	38
Perfil curricular y relato.....	44
Perfil curricular y poder hacer.....	46
Intersubjetividad y ficción en la elaboración de perfiles curriculares.....	47
III ANDAMIAJE METODOLÓGICO.....	49
Metódica de la investigación	49

Método de Investigación.....	52
Procedimientos de la Teoría Fundamentada.....	54
Técnicas de Recolección de Datos	54
Informantes clave.....	55
Técnicas de procesamiento de la Información.....	56
Criterios Evaluativos de la Investigación.....	58
IV REFLEXIÓN EN TORNO A LOS DATOS.....	61
Consideraciones Generales.....	61
Categoría Currículo Oculto.....	64
Categoría Currículo Nulo	67
Categoría Currículo operativo.....	68
Categoría fundamentos teóricos del currículo basado en competencias.....	73
Categoría Currículo Oficial.....	78
Relación entre categorías centrales, dimensiones del currículo y función narrativa...	80
V SUSTASIS CURRICULAR	108
Currículo prescrito u oficial.....	108
Currículo operativo.....	111
Currículo nulo.....	112
Currículo oculto.....	113
Normatividad del currículo prescrito.....	114
REFERENCIAS.....	119
ANEXOS.....	122

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Nomenclatura de la información.....	62
Cuadro 2. Codificación de la información.....	62
Cuadro 3. Competencia General de Pedagogía y Currículo.....	79
Cuadro 4. Triangulación de informantes clave.....	85
Cuadro 5. Triangulación Teórica.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura. 1 Correlato noético/noemático en el currículo.....	21
Figura. 2. Círculo Hermenéutico.	25
Figura 3. Función narrativa y perfiles curriculares.....	32
Figura 4 Origen de los currículos concurrentes.	37
Figura. 5 Imaginación y estructuración de carreras.....	40
Figura 6. Metódica.....	51
Figura 7 Currículo oculto.....	65
Figura 8. Currículo nulo.....	68
Figura. 9 Currículo operativo.	71
Figura. 10 Fundamentos teóricos del currículo basado en competencias.	74
Figura 11 Dimensiones del currículo.....	83



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



TEORÍA DE LA FUNCIÓN NARRATIVA: UNA HERMENÉUTICA DE LOS CURRÍCULOS CONCURRENTES

Autor: José Sánchez
Tutor: Dr. Wilfredi Lanza
Fecha: mayo, 2018

RESUMEN

Este estudio abordó el área de currículo con el propósito de proponer un constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes. Las teorías formales utilizadas fueron: función narrativa, currículos concurrentes y dimensión del currículo vivido. Se utilizó la teoría fundamentada, enmarcada en el enfoque cualitativo y la fenomenología hermenéutica como sustento epistemológico. Las fases metodológicas se basaron en las estrategias de comparación constante y muestreo teórico, mientras se usó la codificación y la entrevista no estructurada como técnicas de procesamiento y recogida de datos. Además, se realizó una triangulación múltiple, consistente en una de datos, fuentes, técnicas y teórica, partiendo de una hipótesis pre-establecida, la cual fue relacionada con los datos empíricos que emergieron de las entrevistas no estructuradas. La investigación fue realizada en la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación en la Cátedra Pedagogía-Currículo adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas, específicamente en la unidad curricular Pedagogía y Currículo, durante el periodo 2016-2017 en la sede de Campus Bárbula, Estado Carabobo, Venezuela. Se abordó las vivencias y experiencias de una de las diseñadoras en torno a la transformación curricular, las formas de dar clases por parte de un docente, adscrito a la Cátedra Pedagogía y Currículo y las experiencias de un estudiante durante el curso de nivelación y avance 2016 de la misma unidad curricular. La teoría emergente aportó elementos para un constructo teórico del currículo desde el ser humano como ser ahí, evidenciando las operaciones de comprensión e interpretación fundamentadas en la función narrativa, las cuales hacen posible el desarrollo, implantación y evaluación del currículo oficial o prescrito, redefiniendo los currículos concurrentes como conceptos indeterminados y dimensiones del currículo prescrito, los cuales son antecedentes y abarcados por la dimensión del currículo vivido.

Palabras Clave: Currículo, Vivencia, Narratividad

Línea de Investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria en el hecho educativo



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**THEORY OF NARRATIVE FUNCTION: A HERMENEUTICS OF
CONCURRENT CURRICULES**

Autor: José Sánchez
Tutor: Dr. Wilfredi Lanza
Fecha: mayo, 2018

ABSTRACT

This study addressed the curriculum area with the purpose of proposing a theoretical construct of the narrative function, based on a hermeneutics of concurrent curricula. The formal theories used were: narrative function, concurrent curricula and dimension of the lived curriculum. The grounded theory was used, framed in the qualitative approach and the hermeneutical phenomenology as epistemological sustenance. The methodological phases were based on the strategies of constant comparison and theoretical sampling, while the coding and the unstructured interview were used as data collection and processing techniques. In addition, a multiple triangulation was carried out, consisting of data, sources, techniques and theory, based on a pre-established hypothesis, which was related to the empirical data that emerged from the unstructured interviews. The research was carried out at the University of Carabobo, Faculty of Education Sciences in the Chair Pedagogy-Curriculum attached to the Department of Pedagogical Sciences, specifically in the curricular unit Pedagogy and Curriculum, during the period 2016-2017 at the Campus of the Bárbula Campus, Carabobo State, Venezuela. The experiences and experiences of one of the designers around the curricular transformation, the ways of teaching by a teacher, assigned to the Chair of Pedagogy and Curriculum and the experiences of a student during the 2016 levelling and advancement course were discussed. from the same curricular unit. The emerging theory provided elements for a theoretical construct of the curriculum from the human being as being there, evidencing comprehension and interpretation operations based on the narrative function, which make possible the development, implementation and evaluation of the official or prescribed curriculum, redefining the concurrent curricula as indeterminate concepts and dimensions of the prescribed curriculum, which are preceded and covered by the dimension of the lived curriculum.

Keywords: Curriculum, Experience, Narratively

Research Line: Pedagogy, education, didactics and their multidisciplinary relationship in the educational event

INTRODUCCIÓN

El currículo es una selección consciente de contenidos que trata de responder a las preguntas: qué enseñar, cómo enseñar, para qué, por qué y cuándo, asumiendo que el educando tiene las posibilidades para aprender lo que se quiere enseñar. De esta manera, corresponde tanto a un espacio político que organiza y da forma al sistema educativo como a una concepción de ser humano, plausible de ser realizada en la realidad. De aquí que el currículo se fundamente a partir de lo que la sociedad y el Estado esperan debe ser un ciudadano: sus habilidades, conocimientos científicos y técnicos y la capacidad de ser crítico con el sistema y en qué medida debe serlo.

Sin embargo, se hace necesario distinguir entre teoría curricular y currículo. La teoría curricular indaga, explica y estudia las condiciones que hacen posible las etapas de conformación, implantación y valoración de un currículo. Al mismo tiempo, define y explica al currículo como objeto de estudio, aportando una comprensión sobre su ser. En cambio, un currículo oficial es aquel que ha pasado por fases de estructuración técnica y es el resultado de acuerdos políticos presentados en documentos escritos, los cuales conllevan una determinada concepción educativa.

De esta manera, la teoría curricular coloca al currículo en una constante tensión entre una idea técnica, basada en la selección consciente de contenidos, y una concepción de currículo como acuerdo político que implica diálogo social. Es por esto que la teoría curricular asume como problema la paradoja de que a la vez que se propone fines educativos, se asume que no se darán tal como son propuestos. Esta incongruencia entre lo propuesto en el currículo prescrito y lo dado en la realidad educativa se denomina desfase curricular y es tratado, dependiendo de las corrientes teóricas, como un problema de alineación curricular o como algo inevitable en la implantación de una propuesta curricular.

En la presente investigación se planteó abordar la segunda posibilidad, en la que el currículo oficial o prescrito, al ser implantado, termina siendo diferente a lo que está previamente estipulado en el perfil de egreso de una carrera. Sin embargo, hay que dejar claro qué significa que un currículo prescrito no se cumpla exactamente como fue previsto en la planeación educativa y, además,

qué de positivo tiene eso. Una respuesta plausible es que permite la existencia del currículo como área disciplinar, debido a que el perfil de egreso se da a partir de un complejo proceso de interpretación que se basa en una relación recíproca entre las operaciones de la imaginación y el acto de relatar, por medio de la función narrativa. A partir de esta hipótesis teórica, se buscó la unificación de tres teorías: currículos concurrentes, función narrativa y currículo vivido, pertenecientes al área de currículo y al área de la filosofía literaria, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes.

Esta hermenéutica estuvo enmarcada en la filosofía reflexiva de Ricoeur (2010) de la que también proviene la teoría de la función narrativa, mientras las teorías de los currículos concurrentes y dimensión del currículo vivido, pertenecen a Posner (2005) y Amadio, Opertti y Tedesco (2015), respectivamente. La teoría propuesta, tuvo el propósito de aportar elementos para una filosofía del currículo desde el ser humano como ser ahí, evidenciando las operaciones de comprensión e interpretación que hacen posible el desarrollo, implantación y evaluación de un currículo prescrito.

A partir de esto, la investigación se dividió en cinco momentos. El momento I correspondió a la contextualización de la realidad, en la que se abordaron las definiciones actuales de currículo, la posibilidad de un constructo teórico entre la teoría de los currículos concurrentes, la dimensión del currículo vivido y la teoría de la función narrativa desde la fenomenología hermenéutica como corriente de pensamiento. El propósito general de la investigación fue proponer un constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes.

Aunque se buscó la unificación de tres teorías y no de dos, la correspondiente al currículo vivido conforma, con la función narrativa, la operación y dimensión que precede al currículo prescrito y sus dimensiones, es decir, el currículo vivido se plenifica gracias al acto de relatar por medio de la función narrativa. Esto se diferencia del concepto propuesto Amadio, Opertti, y Tedesco (2015) que sólo definen al currículo vivido como las vivencias del estudiante, sin aclarar las

operaciones comprensivas que hacen posible esto, centrándose únicamente en las vivencias de los estudiantes.

La investigación fue contextualizada en el marco de la transformación curricular y el curso de la unidad curricular Pedagogía y Currículo, perteneciente a la Cátedra Pedagogía-Currículo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, en el periodo 2016-2017. Se evidenció las vivencias y experiencias de un docente, un estudiante y un diseñador curricular en torno a la transformación curricular y el curso de la unidad curricular Pedagogía y Currículo.

En cuanto al momento II, se desarrolló la hipótesis teórica en torno a las tres teorías ya mencionadas, se aclararon los sustentos teórico metodológicos de la fenomenología hermenéutica y se relacionaron con el objeto de estudio, el cual correspondió al currículo. Además, se planteó un posible constructo teórico entre las teorías mencionadas, en la que el currículo es tratado como una realidad simbólica que requiere de operaciones de interpretación para develar los sentidos ocultos en la implantación del currículo prescrito. Al concebir al currículo como una realidad simbólica, se relacionaron las intersubjetividades cortas y largas, posibles a través de los actos del habla, las relaciones cara a cara y el texto como unidad lingüística.

En el momento III, se estableció el andamiaje metodológico, el cual estuvo enmarcado en la teoría fundamentada dividido en tres fases que operaron durante toda la investigación. Estas fases fueron: recolección de datos, codificación y delimitación de la teoría. Se tomó la hipótesis del momento II para conjuntamente con los datos obtenidos “in situ” de las entrevistas no estructuradas, proponer el constructo teórico entre currículos concurrentes y función narrativa. Para ello, se realizó una triangulación múltiple entre los datos, fuentes, teorías y técnicas.

En el momento IV se presentó el procesamiento de datos provenientes de las entrevistas no estructuradas y del documento primario, consistente en el programa analítico de la unidad curricular: Pedagogía y Currículo y los relatos de dos docentes y una estudiante. Los dos docentes forman parte de la transformación curricular, mientras uno de ellos también da clases en la unidad curricular: Pedagogía y

Currículo. En cuanto a la estudiante, cursó la unidad curricular ya mencionada en el curso de nivelación y avance 2016, entre los meses de agosto y septiembre.

También se presentaron las triangulaciones en cuadros y redes semánticas, realizando las estrategias de comparación constante y delimitación de la teoría. Por último, el momento V, en el que se continuo con la estrategia de delimitación teórica y muestreo teórico, presentándose tanto la hipótesis del momento II como lo hallado en el momento IV para proponer el constructo teórico, el cual reúne lo hecho en toda la investigación. Por último, se presentó el constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes, denominado sustasis curricular. Este entramado teórico coloca al currículo como una realidad simbólica que depende de operaciones de interpretación, intercalándose entre los actos del habla y el texto como unidad lingüística. A partir de esto, el currículo prescrito es una obra discursiva que tiene estructura subyacente y función referencial, cuya creación parte de la función narrativa dada a partir de la dimensión del currículo vivido.

MOMENTO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD

Realidad Abordada

La educación es tanto un fenómeno social como individual con muchas aristas; estas aristas son de naturaleza económica, política, religiosa, pedagógica, social y filosófica. Sin embargo, la educación siempre ha sido vinculada a lo pedagógico, al proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica dos acciones simultáneas, una que va de adentro hacia afuera y otra que va de afuera hacia dentro. Estas acciones buscan guiar y nutrir respectivamente y desde siempre han tratado de ser diseñadas con el propósito de desarrollar potencialidades humanas.

Para ello, dentro del campo de la educación, se encuentra el área curricular, en la que el currículo representa el acto operativo que organiza y da forma a la educación. En otras palabras, el currículo estructura y es a la vez estructurado por las instituciones educativas. Existen múltiples definiciones de currículo, una de ellas es la planteada por Stabback (2016) que lo considera:

una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores; una selección que incide sobre la manera en que se organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes. En términos más generales, el currículo es entendido como un acuerdo político y social que refleja una visión común de la sociedad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales. En otras palabras, el currículo encarna los objetivos y propósitos educativos de una sociedad (p.6).

Por consiguiente, esta definición de currículo como selección consciente que incide en la manera como se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, genera una paradoja en la cual las acciones propuestas y acuerdos a los que llega el currículo oficial, no coinciden exactamente con la práctica educativa real, abriendo la posibilidad a interpretaciones en los resultados de aprendizaje y en la organización de la enseñanza. Para Posner (2005) esta ambigüedad y ambivalencia puede ser

abordada al analizar el currículum oficial o prescrito, identificando antecedentes, motivos, situaciones y circunstancias contextuales que influyeron en los diseñadores, docentes, estudiantes y personal administrativo. Ante todo, con el objeto de puntualizar: propósitos implícitos y explícitos, enfoques pedagógicos, formas de organización y ver si se hace énfasis en el contenido, en el aprendiz o en el docente.

Luego de analizar el currículum oficial, dicho autor propone que debe ser comparado y contrastado con otros tipos de currículum, los cuales son: operativo, oculto, nulo y adicional, para ver cómo se relacionan con el oficial y, dependiendo del distanciamiento que se dé entre el oficial y los otros currículos, se toman las decisiones pertinentes para resolver el problema de desfase o alineación curricular. En efecto, el concepto de currículum no puede restringirse al oficial, ya que se estaría hablando de cinco currículos concurrentes dados de manera simultánea en las instituciones educativas.

Además, cuando se hace referencia a la producción del currículum oficial, según Díaz, González, Pinzón, Dayán, y Drummond (2007) debe estar fundamentado “por una serie de investigaciones previas, consideradas evaluaciones, que sustentan y apoyan el porqué de la creación de una carrera y porqué esa carrera es la más adecuada para resolver los problemas detectados” (p.59). Lo que implica que todo currículum oficial parte de modelos socio-culturales que sirven de parámetros para crear fines educativos. Entre estos fines se encuentran conocimientos científicos, que luego se traducen en capacidades y habilidades técnicas y reflexivas, esbozadas en perfiles de ingreso y egreso, los cuales conforman la base de cualquier carrera.

En cambio, los demás currículos, a excepción del adicional, no son previamente planeados lo que define al currículum como una operación de estructuración que media entre intencionalidades educativas, teorías pedagógicas y acciones educativas reales; es decir, entre organización, administración e implantación y entre implantación y valoración. Este aspecto mediador del currículum lo enfatizan, Amadio, Operti, y Tedesco (2015) cuando definen currículum como:

el producto de un proceso de selección y organización de “contenidos” relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y los objetivos de la educación,

los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido (p.4).

Por tanto, así como acontece con el uso lexical de la palabra que se tapiza de sentido, en la medida en que los interlocutores definen los criterios de valor en el contexto de una conversación, del mismo modo acontece con el currículo que, mediante el contexto, define tanto implícita como explícitamente los fines y objetivos de la educación, así como los medios para hacerlo real. Entonces, si el currículo es una instancia interpretativa de mediación entre lo teórico y práctico en educación, surge la pregunta por cuáles son las operaciones de interpretación, propias del ser humano, que posibilitan la existencia de los currículos concurrentes.

La respuesta a ésta pregunta implica la presentación de un constructo teórico que abarque, anteceda y fundamente tanto a la planificación, implantación y evaluación del currículo oficial, como la conformación de los currículos operativo, nulo, adicional y oculto. Para esto, se hace necesario una hermenéutica de los currículos concurrentes fundamentada en la función narrativa, es decir, se hace necesario el establecimiento de una relación, que por el momento es presunta, entre función narrativa y currículos concurrentes. Dicha relación debe tomar en cuenta el círculo hermenéutico, el giro lingüístico y la experiencia universal del lenguaje y a la vez una teoría de la imaginación que parta de los usos del lenguaje y del acto discursivo.

Esto implica relacionar los procesos de desarrollo, implantación y valoración del currículo con la experiencia del lenguaje, considerando los actos discursivos y el texto como realizaciones diferentes de la lengua. Al mismo tiempo, la implantación del currículo prescripto u oficial generaría una realidad simbólica, aportando un tratamiento distinto al problema del desfase curricular, por medio de una lógica de doble sentido y no unívoca, es decir, ya no se buscaría la adecuación exacta entre el currículo oficial o prescripto y la realidad educativa, sino la comprensión de los sentidos múltiples vinculados al sentido literal presente en el currículo prescripto, evidenciando el poder que éste tiene para transfigurar la realidad educativa.

Al mismo tiempo, plantear una relación entre función narrativa y currículos concurrentes significa el acercamiento de dos teorías tan distantes como el currículo y la literatura, teorías además desarrolladas en el ámbito de la filosofía analítica y continental, respectivamente. Además, los currículos concurrentes propuestos por Posner (2005), objetivan las estructuras subjetivas de los actores implicados en el currículo, generando una comprensión explicativa del currículo que trata al sujeto como objeto. En consecuencia, una hermenéutica de los currículos concurrentes, fundamentada en la función narrativa, tiene que superar dicho reduccionismo en el análisis del currículo, recuperando la pertenencia del sujeto al mundo.

Por consiguiente, un constructo teórico que parta de la función narrativa y conlleve una hermenéutica de los currículos concurrentes debe acercar estos currículos a la vivencia de los actores implicados, los cuales son agentes, víctimas o beneficiarios de las estructuras que genera el currículo oficial, a partir de una dimensión que abarque y anteceda a dichos currículos. Tomando en cuenta lo anterior, es necesario evidenciar cuál es el panorama a nivel mundial sobre las propuestas curriculares, a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por sus siglas en inglés; institución encargada, entre otras cosas, de establecer criterios sobre qué debe estructurar y de que debe versar un currículo. A partir de esto, se encuentra el documento: “La educación encierra un tesoro” en la cual Delors (1996) plantea cuatro pilares para la educación que son: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir.

Estos aprendizajes fueron sistematizados por medio del pensamiento complejo, el cual busca re-articular saberes científicos en ciclos activos de conocimientos, mediante una espiral de reflexión, sujetos a una teoría de la organización y auto-organización y a un principio de complejidad. Estas propuestas significaron cambios en el currículo disciplinar por la integración de saberes que promueven la inter y transdisciplinariedad, basados en una racionalidad que concibe la realidad como sistema-entorno, el cual tiene una dinámica de orden-desorden-organización y deviene a niveles superiores de complejidad o a la degradación.

De allí que el ser humano sea especie-individuo-sociedad, es decir, un ser que reflexiona sobre sí mismo y el mundo que lo rodea (Morín, 2009). Por consiguiente, el mismo Morín (2000) propuso siete saberes que implican un conocimiento del conocimiento, el cual enfatiza la enseñanza del error y la ilusión, pertinencia del conocimiento científico, condición humana, identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres y enseñar la comprensión y ética del género humano. Una forma de exteriorizar estos saberes es por medio del desarrollo de competencias, las cuales han terminado por estar presentes en todas las propuestas curriculares del mundo.

Ejemplo de esto, se encuentra en el proyecto Alfa Tuning para América Latina denominado: “Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina” (Beneitone y Otros, 2007) que plantea crear espacios de reflexión para la homologación de carreras en torno a las competencias genéricas y específicas. Dicho proyecto maneja la noción de competencia como aquellas capacidades que todo ser humano necesita para resolver problemas de la vida diaria, pero no sólo implica el hacer y conocer, sino el ser persona en un mundo complejo. En este sentido, la competencia representa la manera de llegar a la inter y transdisciplinariedad dentro del currículo, por medio de la vinculación entre capacidades y saberes científicos que fundamentan los planes de estudios.

A partir de esto, en Venezuela las universidades, sobre todo autónomas, han impulsado desde finales de los 90' cambios curriculares tendientes a acortar los planes de estudio y a reducir la duración de las carreras, al tiempo que basan sus currículos en enfoques por competencias. Este proceso de acortar carreras, denominado racionalización curricular, se dio en la Universidad de Carabobo en el año 2002, mientras la transformación curricular hacia modelos por competencias se inició, en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, a partir del año 2012 fundamentada en el enfoque ecosistémico formativo.

La concepción teórica de dicho enfoque parte, al mismo tiempo que se distancia, del proyecto Alfa Tuning para América Latina. Su acercamiento se debe a que toma las competencias como la manera de integrar inter y transdisciplinariamente las unidades curriculares en módulos, además de centrarse en las necesidades de

aprendizaje del estudiante. Sin embargo, a diferencia del proyecto Alfa Tuning, el enfoque ecosistémico formativo aporta un sustento epistemológico y ontológico a la noción de competencia, basado en la complejidad y en la neurociencia.

Se ha abordado tanto la transformación curricular como el micro currículo de la Cátedra Pedagogía-Currículo, en lo que respecta a la unidad curricular Pedagogía y Currículo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, ubicada en Campus Bárbula-Estado Carabobo, Venezuela, durante el período 2016-2017. Cabe destacar, que la transformación curricular se encontraba en la etapa de rediseño y fue el escenario idóneo para recoger datos cualitativos en torno a las experiencias y vivencias de dos docentes participes en dicha planificación curricular, vivencias que sirvieron de sustento empírico para el constructo teórico propuesto.

Se han generado, en el marco de la transformación curricular, cambios tanto en los contenidos como en los objetivos terminales de los programas analíticos de cada unidad curricular, los cuales han pasado a ser, según la conceptualización del enfoque ecosistémico formativo, competencias genéricas y específicas. Al mismo tiempo, se entrevistó a un estudiante que curso la unidad curricular Pedagogía y Currículo, durante el curso de nivelación y avance 2016, con el mismo propósito de fundamentar empíricamente, mediante sus vivencias en dicho curso, el constructo teórico propuesto. De lo anterior emergen las siguientes preguntas: ¿Qué relación existe entre la función narrativa y los currículos concurrentes? ¿Cuáles son los significados subyacentes en los relatos tanto de actores enmarcados en el micro currículo de la Cátedra Pedagogía-Currículo como de actores presentes en la transformación curricular de la FACE-UC? ¿Cuáles son las modificaciones teóricas que la función narrativa tiene sobre los currículos concurrentes? ¿Cuáles son los enlaces conceptuales entre la función narrativa y los currículos concurrentes?

Propósito General

- Proponer un constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes.

Propósitos Específicos

- Indagar los significados subyacentes en los relatos, tanto de actores enmarcados en el micro currículo de la Cátedra Pedagogía-Currículo, como de actores presentes en la transformación curricular de la FACE-UC.
- Interpretar los currículos concurrentes como realidad simbólica, desde los actos del habla y el texto.
- Explicar los enlaces conceptuales entre la función narrativa y los currículos concurrentes.
- Comprender las modificaciones teóricas que la función narrativa tiene sobre los currículos concurrentes.
- Presentar un constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes.

Intencionalidad Investigativa

La propuesta teórica estuvo inscrita en la línea de investigación denominada: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria en el hecho educativo, cuya temática fue: pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad y sub-temática: pedagogía y currículo, perteneciente al programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. El propósito de esta investigación fue presentar un constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes.

Desde esta perspectiva, el estudio denominado teoría de la función narrativa: una hermenéutica de los currículos concurrentes, significa el acercamiento entre teorías que se hallan en campos tan dispares como el narrativo y curricular. Éste acercamiento representa un aporte teórico y que significa una comprensión de las operaciones de interpretación que subyacen en la conformación y origen de los currículos concurrentes. Esto conlleva a replantear las definiciones dadas en la teoría de los currículos concurrentes a partir de la función narrativa, siendo una hermenéutica de dichos currículos, los cuales pasan a ser dimensiones del currículo prescrito y no tipos de currículos que concurren simultáneamente.

De esta manera, el currículo no sería posible sin el juego del lenguaje presente en el acto de relatar, el cual esclarece, puntualiza y articula las vivencias del ser humano. De las etapas de pre-figuración, configuración y refiguración dadas en el acto de relatar, las cuales constituyen un anticipo de compleción a partir de su organización transaccional, devienen los perfiles curriculares que constituyen una carrera. En consecuencia, la función narrativa precede tanto a la planificación, implantación y valoración del currículo oficial como a la conformación de los otros currículos que serían, en un primer momento, acciones y componentes narrativos articulados en la elaboración de una trama.

Con la función narrativa, el currículo se teoriza a partir de la experiencia temporal del ser humano como horizonte significativo, extendido en la proto-impresión, protensión y retención, correspondiendo al futuro y pasado inmediato de la conciencia. En este sentido, las acciones temporales narradas están dadas en la estructura de la intencionalidad, en la que se correlacionan con los actos discursivos y el texto. Esta inteligibilidad de las acciones se da por medio de la fábula que transforma al texto en relato, siendo una configuración y arquitectura del sentido que los actores aportan a sus acciones, en una correlación de motivos parás y porqués.

Estas acciones pasan a formar parte del sentido común y del imaginario social, las cuales son conservadas y renovadas constantemente en la dimensión espacio-temporal y social, a través de la tradición (Ricoeur, 2010). A partir de esto, se aporta un devenir histórico al currículo, permitiendo que se mueva entre la tradición y renovación de dicha tradición, eliminando el reduccionismo técnico al que ha estado sometido. Así mismo, al emerger los currículos concurrentes del mundo de la vida y al ser exteriorizados por los actores implicados en el currículo, se da forma al currículo vivido, el cual antecede a las otras dimensiones del currículo: oficial, operativo, nulo, oculto y adicional.

De manera que, las etapas de desarrollo del currículo devienen de operaciones complejas de interpretación, las cuales emergen de la condición temporal del ser humano como ser ahí arrojado en el mundo. Estas operaciones de interpretación re-describen acciones humanas, las cuales son presentadas en perfiles curriculares. A

causa de esto, el currículo oficial o prescrito pasa a ser una obra discursiva abierta al mundo, cuya función es la de cambiar o transfigurar la realidad del mundo social, ya que, a partir de los perfiles curriculares, se configuran profesiones con el propósito de satisfacer necesidades de la sociedad.

MOMENTO II

REFLEXIONES TEÓRICAS

Estado del Arte

Se hace necesario abordar el estado del arte en torno al currículo y la teoría curricular, enfatizando las concepciones curriculares que se han dado nacional e internacionalmente, contrastándolas con lo abordado en la presente investigación, a través de trabajos y tesis doctorales, las cuales se presentan a continuación:

Manuel Castro P. (1981) en su tesis doctoral titulada: “*Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente del Curriculum*” presentada en la Universidad de Toulouse define currículo como “estrategia de planificación sistemática que propone un conjunto de actividades que deben ser ejecutadas y evaluadas y que se formalizan a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, en un hecho educativo sistemático” p. (1). Este modelo hace referencia a tres elementos: los de iniciación y orientación, los de planificación y orientación y los de participación y administración. Estos tres elementos crean una versión de currículo ecléctico que asume principios andragógicos con énfasis en la metacognición del estudiante y un modelo de instrucción programada con estructura lineal.

En consecuencia, es una propuesta curricular desarrollista y funcionalista que permite una revisión permanente para su ajuste, concibiendo al currículo como un área técnica en el campo educativo que se sustenta en la teoría estructural-funcionalista. La universidad de Carabobo, entre otras universidades a nivel nacional, asumieron este modelo en la década de los 80 y 90. En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, desde 2012, se encuentra en proceso de rediseño curricular para pasar de dicho modelo, basado en objetivos terminales, hacia un enfoque por competencias. Mientras esto se da, se encuentra en transición entre el modelo de desarrollo, control y ajuste permanente y el enfoque ecosistémico formativo.

Estas tendencias de reforma curricular hacia propuestas curriculares basadas en competencias pueden verse en otros países. Un ejemplo es lo planteado por

Denisse Champin (2014) quien en su tesis doctoral titulada: “*Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: El caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos*” presentada en la Universitat Politècnica de Catalunya, propone un modelo de gestión de competencias por medio de un currículo basado en competencias, aplicando la metodología de estudio de casos en la escuela de medicina entre 2010 y 2013. La autora recogió información proveniente de autoridades, docentes y alumnos, a través de cuestionarios y entrevistas de profundidad.

Luego de esto, constató que la metodología de estudio por competencias es nueva en España, que los docentes y autoridades han sido capacitados con cursos de preparación y además que se encuentran ventajas diferenciales frente al modelo tradicional. Los estudiantes aprecian las herramientas de evaluación a las cuales fueron sometidos durante su formación, llegando a la conclusión de que se hace necesario una apropiada descripción de las competencias con criterios que las definan de manera clara, ya que es fundamental para una óptima evaluación.

Cabe destacar la siguiente proposición presentada por la autora, dentro de su tesis doctoral: “Con la finalidad de realizar la evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias, debe existir un alineamiento entre los cursos que constituyen la malla curricular con las competencias que han sido referidas como parte del perfil profesional” (p. 61). En esta proposición se deja entrever una idea de currículo como meramente técnico en el ámbito educativo, cuyo fin es la selección consciente de contenidos, definidos a partir del enfoque usado dentro del diseño curricular. En esta tesis hay, por tanto, la ausencia de un estudio sobre la naturaleza del currículo y cuáles son las operaciones que hacen posible un currículo, solo se asume que una estructura modular en la malla curricular es la indicada para un currículo por competencias.

En la misma perspectiva Sergio Tobón, (2005) en su tesis doctoral titulada: “*Estrategias para mejorar la calidad de la educación en Colombia desde el enfoque de las competencias*” presentada en la Universidad Complutense de Madrid, sienta las bases para el modelo socio-formativo complejo basado en el enfoque por

competencias, a través de la definición de tres ejes que conforman lo que debe ser un profesional, dicha tesis se transformó en el libro denominado: “formación basada en competencia: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica” en el que:

asume el currículo como un proceso específico, de acuerdo y negociación entre los requerimientos de la sociedad, de las instituciones educativas y de las personas, con respecto a la formación de competencias en las diferentes áreas de desempeño, teniendo como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico, (Tobón, 2006, p.108).

En dicha definición, se asume que el currículo es un acuerdo político en materia educativa el cual se comprende a través de una recursividad entre individuo- sociedad-institución educativa. Sin embargo, en la presente investigación, a diferencia de Tobón, se parte del currículo vivido como una estructura ante-predicativa en la que se origina el currículo como selección consciente de contenidos y como acuerdo político, lo que no considera a la ciencia como el origen de las propuestas curriculares, aunque se utilice para conformar una determinada propuesta curricular, a través del diseño de perfiles.

La propuesta de Tobón (2005), en lo que corresponde a la re-articulación de las asignaturas en módulos interdisciplinarios y transdisciplinarios, se alinea con el proyecto Alfa Tuning para América Latina y las propuestas UNESCO que parten de la teoría de la complejidad. A partir de esto, se puede constatar que los currículos sustentados en la teoría compleja y basados en competencias se encuentran en la palestra en las últimas dos décadas, esto se evidencia en las dos tesis doctorales de Sergio Tobón (2005) y Denisse Champin (2014), las cuales dan respuesta a documentos como la educación encierra un tesoro de Jaques Delors presentado en 1996, que define los pilares de la educación.

Lo mismo ocurre con el enfoque ecosistémico formativo, cuya aportación puede resumirse en dar sustento teórico a las competencias, por medio de un fundamento neuro-anatómico-funcional, que al igual que los que

preceden, parte de la teoría de la complejidad, aunque no presenta una definición clara de lo que es currículo, a diferencia del modelo de Tobón.

En otra perspectiva, Yajaira Oviedo (2010) realiza en su tesis doctoral denominada: “*Diseños instruccionales y tecnologías de información y comunicación: una visión del docente de la UPEL-IPB*” una aproximación teórica a la realidad del quehacer pedagógico que tiene espacio en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa” en cuanto a los Diseños Instruccionales y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Muy aparte del constructo teórico, creado a partir de la fenomenología social, interaccionismo simbólico y constructivismo social y de sus variables de estudio, su metodología hace acercamientos al mundo social a partir del relato evidenciado en las entrevistas de profundidad. De esta manera, la tesis mencionada sirve de aval para la presente investigación, por su acercamiento a las vivencias. Al mismo tiempo, evidencia el cambio curricular que se experimenta en las universidades de Venezuela hacia currículos basados en competencias, correspondiendo a los planteamientos de las tesis anteriores.

Sustento Filosófico

Los estudios acerca del currículo han versado sobre sus contenidos, el cuerpo de saberes que deberían tener, cómo aplicarlos a la realidad educativa y cómo medir su eficacia y eficiencia. A partir de esto, se ha abordado su estructura, la manera en que debe administrarse, los modelos de planificación y evaluación curricular. Y al igual que en otros campos científicos, la dicotomía entre paradigmas cuantitativos y cualitativos también se presenta en la teoría curricular.

A causa de esta dicotomía, no existen términos comúnmente admitidos en torno a currículo, su origen pragmatista lo ha reducido a cuestiones técnicas o, en el mejor de los casos, a un área disciplinar. Tal vez, el único consenso que se tiene es que genera una concepción del mundo y del ser humano en tanto educable. Aunado a éste consenso ambiguo y general, otro de los problemas en torno al currículo es el desfase, consistente en la incongruencia entre el currículo oficial y la práctica

educativa real y que lleva a la cuestión de cómo acortar brechas entre lo establecido en propuestas curriculares y lo dado en la realidad.

En la búsqueda de soluciones a éste desfase, se ha tratado de unificar prácticas educativas y teorías a través de deducciones que garanticen la vinculación entre enfoques didácticos, intencionalidad del currículo y aprendizajes reales. Simultáneamente, también se ha abordado dicho desfase como algo inevitable y natural en la implantación del currículo oficial. Esta idea es propuesta por Posner (2005) quien evidencia, con la teoría de los currículos concurrentes, la existencia de cinco currículos: el oficial, operativo, nulo, adicional y oculto, los cuales se dan sin importar las circunstancias del proceso de enseñanza- aprendizaje, siendo opcional el denominado currículo adicional o extra-curriculum.

Por tanto, Posner (2005) propone que la teoría curricular no debe ser estudiada de manera abstracta, sino en el marco de un currículo oficial, evidenciando si éste se adapta a las necesidades del contexto en el cual se implantará y entendiendo que siempre habrá diferencias entre el oficial y los currículos: operativo, nulo, adicional y oculto. La idea es que el análisis del currículo parta de la contrastación y comparación entre estos tipos de currículos, estableciendo diferencias y semejanzas, para luego tomar las decisiones necesarias y acortar las brechas entre el oficial y los otros.

Sin embargo, la teoría de los currículos concurrentes no explica el origen de cuatro de estos, aparte del oficial que se diseña en fases de estructuración dentro de la planificación curricular. Decir que provienen de la propia praxis del docente no explica mucho acerca de su origen. Así que preguntas como, qué tipos de actos originan estos currículos, se vuelven enigmáticas, teniéndose definiciones de currículo como la propuesta por Amadio et als (2015) que afirman que el currículo:

tiene que ver con el conjunto de procesos que se inician con el diálogo social sobre los “contenidos” y se plasman finalmente en logros de aprendizajes y de desempeño. Las diferentes dimensiones del currículo (prescripto, realizado, oculto, logrado y vivido) deben ser tenidas en cuenta al analizar los procesos de diseño y desarrollo curricular desde una visión comprehensiva. (p.7)

Sin embargo, si ésta definición da pie a colocar al currículo como una realidad simbólica, se puede redimensionar la teoría de los currículos concurrentes al

considerar al currículo como un fenómeno hermenéutico, en la medida en que se considere el plano semántico y se le adjudique una arquitectura del sentido. Además, ésta arquitectura puede ser la clave para comprender de que actos se originan los currículos concurrentes, partiendo de la capacidad de composición y selección del lenguaje para puntualizar, articular y aclarar los significados que emerjan del currículo, significados que proceden de la existencia humana y son configurados por la función narrativa, la cual media entre vivencias y actos de narrar o contar algo.

A pesar de esto, la teoría de los currículos concurrentes y las dimensiones del currículo son diferentes. En la primera teoría los currículos son tipos, mientras en la segunda ya no serían tipos sino dimensiones del prescripto u oficial. Además, los tipos de currículos para Posner (2005) son: el oficial, oculto, nulo, operativo y adicional, en cambio las dimensiones para Amadio, Operti y Tedesco (2015) son: prescripto, realizado, logrado, oculto y vivido. En este sentido, la teoría que se propone considera aspectos de las dos teorías precedentes al concebir al currículo como una realidad simbólica, conformada por dimensiones significativas subyacentes (operativo, oculto, adicional y nulo) que solo pueden ser aprehendidas y comprendidas por medio del currículo prescripto u oficial.

Por tanto, se parte de la teoría de los currículos concurrentes, pero considerando a los currículos diferentes al oficial como dimensiones significativas de éste, que solo se dan cuando el oficial es implantado. En cuanto al currículo vivido, sería una dimensión que precede y abarca a las otras, ya que emerge de las corrientes vivenciales pertenecientes a todos los actores implicados en el desarrollo, implantación y evaluación de un currículo. Al hacer esto, los currículos concurrentes quedan fundamentados en la tradición fenomenológica hermenéutica propuesta por Ricoeur.

Con lo cual el currículo se convierte en un fenómeno simbólico que emerge y vuelve a la vida como expresión de ésta, mediante configuraciones enmarcadas en el círculo hermenéutico y dadas por medio de la función narrativa en el acto de relatar. En dicha corriente vivencial, conformada por todos los actores inmersos en la estructura educativa, resultante de la implantación de un determinado currículo

oficial, es que se muestra las dimensiones del currículo oficial, con lo que se propicia un cierto relativismo. Sin embargo, no se trata de un relativismo que desemboque en una equivocidad, ya que se trata del proceso de enseñanza-aprendizaje que remite a actores puntuales, docentes y estudiantes, lo que implica ámbitos de sentido unitarios.

A partir del juego dado en la experiencia del lenguaje, la teoría hermenéutica hilvana las técnicas, aplicadas a la interpretación de textos, con los actos psíquicos de comprensión, convirtiendo a estos en modos de conocer lo histórico. De esta manera, la humanidad es tratada como un texto que tiene coherencia, encadenamiento y contexto a través del espíritu. Sin embargo, esta idea de Dilthey que parte de la empatía, para Ricoeur (2010) implicó un desgarramiento en el seno de la hermenéutica, debido a que la comprensión psíquica del otro no coincide con la interpretación de textos escritos. Es por esto que Ricoeur (2003) partió de la duda de si realmente el propósito de llegar a la intencionalidad del autor, se sigue manteniendo cuando éste es instituido por su obra, viéndose en la obligación de radicalizar la postura de Dilthey al injertar la hermenéutica en la fenomenología.

Para hacer eso posible, concibe al ser humano como intermediario que debe emplear los signos, símbolos y el texto en su esfuerzo por dar cuenta de su existencia. Esta existencia está caracterizada por la estructura a priori del mundo de la vida que implica pertenencia y distanciamiento. Dicha hermenéutica, sigue el mismo propósito que fijó Dilthey sobre llegar a una interpretación correcta y objetiva e incluye a “las instituciones sociales, económicas, políticas, jurídicas y culturales lo mismo que acciones, relaciones, costumbres y normas sociales (...)” (Leiva, 2012, p.149).

Sin embargo, a diferencia de Dilthey, Ricoeur (2003) plantea una vía larga con fundamentos ontológicos que llegan a la existencia humana, lo que implica un acercamiento a la hermenéutica propuesta por Heidegger. En otras palabras, el problema metodológico que conlleva el círculo hermenéutico, debe ser tratado por medio del desvío a las cosas mismas, pero a través de la interpretación. Al ser el currículo un fenómeno hermenéutico, se requiere de la interpretación como el trabajo del pensamiento consistente en descifrar los sentidos ocultos en el sentido aparente, desde los planos semántico, reflexivo y existencial, planos que se hallan en las

articulaciones que realiza la función narrativa, dentro de la estructura de la intencionalidad como esencia de las vivencias.

Es por esto, que la hermenéutica de Ricoeur (2003) fue injertada en la fenomenología de Husserl, lo que plantea explicitar las estructuras invariantes de la conciencia en lo que corresponde a la vivencia intencional. Ésta vivencia intencional, significa que la conciencia es centrifuga antes que sí misma y está referida a algo, pero ese algo es ampliado a través de la intuición sensible, categorial y eidética. Al Husserl (2011) establecer que la conciencia tiene su sentido como conciencia de algo, parte de la inmanencia de ésta como fuente de conocimientos certeros, porque lo dado en la inmanencia se da en pleno y no por esbozos, mientras la trascendencia genera problemas en el rendimiento del conocimiento, ya que lo que se observa o percibe puede no coincidir con las cosas. En la figura 1 se observa como la experiencia es una dualidad entre lo material e ideal, conformada por lo dado en la intuición sensible y las relaciones lógicas que representan la intuición categorial.

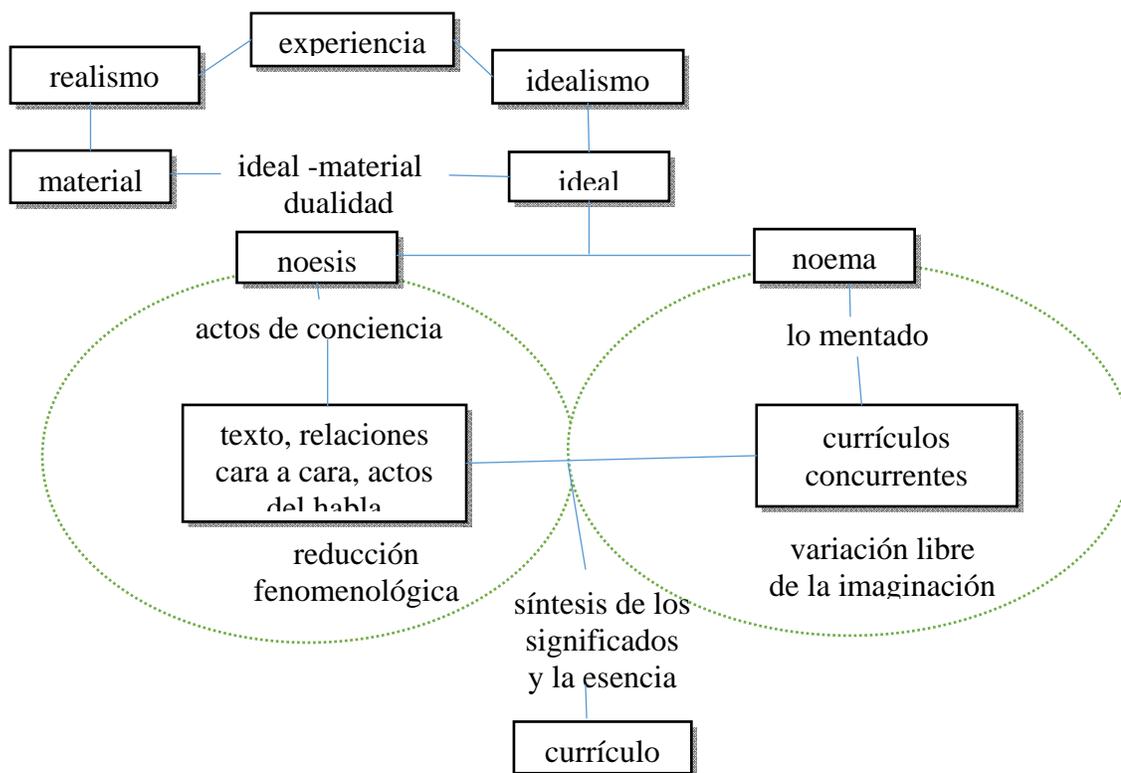


Figura 1. Correlato noético/noemático en el currículo

Fuente: propia

Esto significa que la conciencia no solamente intuye objetos sensibles, sino objetos ideales anclados a los sensibles, representando la esencia de los fenómenos. Por consiguiente, la conciencia tiene tanto actos psíquicos como lo mentado, desplazándose constantemente desde una actitud natural a una filosófica y viceversa. Esta actitud filosófica tiene dos etapas: eidética y trascendental. De aquí que el método propuesto por Husserl, para resolver éste problema, es suspender momentáneamente la creencia en la realidad exterior para que, mediante la reducción fenomenológica y la variación libre de la imaginación, se pudiera evidenciar la esencia de los fenómenos dados en la intencionalidad de la conciencia.

En la primera etapa, la conciencia intuye las esencias de los fenómenos a partir de la epojé y reducción fenomenológica, mientras en la segunda, a través de una segunda epojé y reducción fenomenológica, la conciencia intuye la eficiencia y eficacia con la cual redujo las esencias del mundo, en correlación con sus actos. Entonces, como se puede ver en la figura 1, el currículo sería una síntesis de repleción que se presentifica a través de dos vías: cartesiana y ontológica. La vía cartesiana hace referencia a los actos inmanentes de la conciencia y, en el caso del currículo, estarían conformados por los actos del habla y el texto, que exteriorizan el uso de la lengua y conservan lo dicho a través de la escritura.

Esto implica que los currículos concurrentes son posibles gracias a los actos del habla y el texto. En cambio, la vía ontológica hace referencia a los correlatos objetivos de la vivencia intencional, pertenecientes a ámbitos finitos dados ante la conciencia. Estos ámbitos son horizontes de sentidos, conformados por expresiones simbólicas. Estas expresiones simbólicas en el currículo hacen referencia a lo dicho en los actos del habla, a lo versado en el diálogo: docente-docente, estudiante-estudiante y docente-estudiante, además de los mensajes en textos pertenecientes al currículo oficial o prescripto. En otras palabras, hace referencia a todos los significados presentes en los currículos concurrentes. Estas vías cartesiana y ontológica, Husserl (2011) las denominó noesis/noema, las cuales son correlativas y constituyen a la intencionalidad, intersubjetividad y corporalidad.

En ésta correlación noesis/noema, la primera representa el aspecto subjetivo de la vivencia, constituido por todos los actos de comprensión que permiten que los objetos se den ante la conciencia y la segunda representa el aspecto objetivo de la vivencia, en la cual se dan todas las posibilidades del objeto como unidades de sentido. Estas posibilidades no son directamente el objeto dado en la percepción, sino todas las maneras en las que el objeto puede darse ante la conciencia e implica la variación libre de la imaginación. Esta correlación noesis/noema, que se refiere a las vías cartesiana y ontológica, Husserl (1996) las fundamenta en la fenomenología genética con la temática del mundo de la vida. En la interpretación que Agüero (2015) realiza sobre el mundo de la vida, lo define como:

el fundamento de toda experiencia humana, de las vivencias, emociones y sentimientos, del sentido de vivir y de la conciencia. La esencia de la vida humana no viene dada por relaciones externas de causa-efecto entre objetos, sino por la intersubjetividad y las significaciones que provienen del mundo de la vida. Es la primera realidad que le viene dada a todo sujeto y con la cual entra en contacto naturalmente. En ella se forma su yo y su conciencia y también entra en contacto con otros yo. Es el mundo propiamente humano, pleno de significados y de sentido, el mundo de la subjetividad e intersubjetividad humana. Por eso para Husserl es el fundamento de la vida humana y donde subyace el sentido de la existencia humana (p.12).

A partir de esto, el mundo de la vida es el fundamento del nexo de complejidad, yo, nosotros, mundo y el ámbito de lo sobrentendido, donde la actitud teórica aún no se ha dado o ya no es necesaria, porque todas las preguntas fueron respondidas. Al ser el mundo de la vida el fundamento de la intencionalidad, intersubjetividad y corporalidad, la teoría fenomenológica trata de evidenciar el hecho de que el mundo no es creado por la conciencia, pero se constituye en ella. De esta manera, al ser la conciencia temporal y al mundo desbordarse ante ésta, se trata más bien de una corriente vivencial con horizontes significativos, que a la vez que crea formas expresivas también las destruye.

Esto implica el hecho de que exista un ámbito pre-teórico, pre-conceptual y pre-modal en la conformación de los currículos concurrentes, siendo un nexo espacio-temporal. Este ámbito del mundo de la vida es el origen del currículo vivido, donde

se da todas las relaciones intersubjetivas entre estudiantes y docentes, entre los actores que desarrollaron el currículo prescripto u oficial y las interpretaciones que el docente hace cuando lee el currículo prescripto. Al tiempo que abarca las emociones y sentimientos, lo cuales son sentidos que todos los actores, inmersos en el currículo, constituyen en sus relaciones con otros yo.

Sin embargo, el injerto que Ricoeur (2003) hizo de la hermenéutica en la fenomenología, trajo algunas modificaciones sobre la fenomenología. Al introducir la noción de pertenencia y finitud, el autor crítico el giro trascendental operado por Husserl (1996), el cual establece que el conocimiento de las cosas debe ser absoluto y debe hallarse en la inmanencia de la conciencia. Esta crítica se basa en que el trabajo de la fenomenología, por tratar de fundamentar el conocimiento, se vuelve inasible a causa de la referencia recíproca e infinita entre noesis y noema. En tal sentido, en vez de reducir el alcance de la intencionalidad en una correlación sujeto-objeto, Ricoeur (2010) la ubica en la pertenencia que se traduce en el hecho de que estamos en medio de las cosas y no al principio o al final.

De esta manera, tanto el conocimiento que surge de la trascendencia como el que emerge de la inmanencia de la conciencia son dudosos, ya que siempre estamos implicados en todo proceso de interpretación, tanto el intérprete como lo interpretado. De aquí, que los comienzos radicales de la fenomenología a través de la epojé, no son deseables y además son imposibles. Con respecto a la trascendencia, Ricoeur (2010) se mantiene fiel a la postura de Husserl (2011) quien dice que la trascendencia se da mediante esbozos y, en consecuencia, la conciencia puede elevar la hipótesis de la total discordancia entre las síntesis de las apariciones y las cosas en el mundo.

A pesar de este acercamiento con Husserl con respecto a la trascendencia, cuando Ricoeur (2010) va hacia la inmanencia de la conciencia, a diferencia de Husserl, establece que también es dudosa por las distorsiones presentes en la comunicación, mediante ideologías y utopías. En consecuencia, la reflexión que la conciencia hace no es transparente, ni se da en pleno, ya que ésta sometida a los efectos de la historicidad, haciendo que todo conocimiento objetivo emerja del sentido común y de las conexiones históricas que posibilitan el alter ego. En tal

sentido, hay intersubjetividades cortas articuladas en intersubjetividades largas, mediadas por signos, símbolos y el texto.

Por tanto, cuando el texto se vuelve autónomo, trasmite la tradición por medio de la escritura, la cual se transforma en intersubjetividades largas, que se sirven del distanciamiento en la pertenencia, para conservar y renovar la tradición a partir de la interpretación. Sin embargo, la hermenéutica para Ricoeur (2010) necesita de la fenomenología al menos en dos sentidos: primero en la prevalencia del sentido objetivo, evidenciado en la correlación noética/noemática. Esta correlación ya no encuentra su unidad en la subjetividad trascendental, sino en la idea de finitud y pertenencia al mundo.

El segundo sentido tiene que ver con que la hermenéutica necesita del ente con sentido que se muestra en sí mismo, pero este sentido está siempre encubierto, no en sí mismo, sino por lo que nos impide llegar a él. En la figura 2 se muestra como los sentidos de estos currículos concurrentes emergen del mundo de la vida a través de la mediación de los signos, símbolos y el texto, en un nexo de complejidad entre la subjetividad, corporalidad e intersubjetividad.

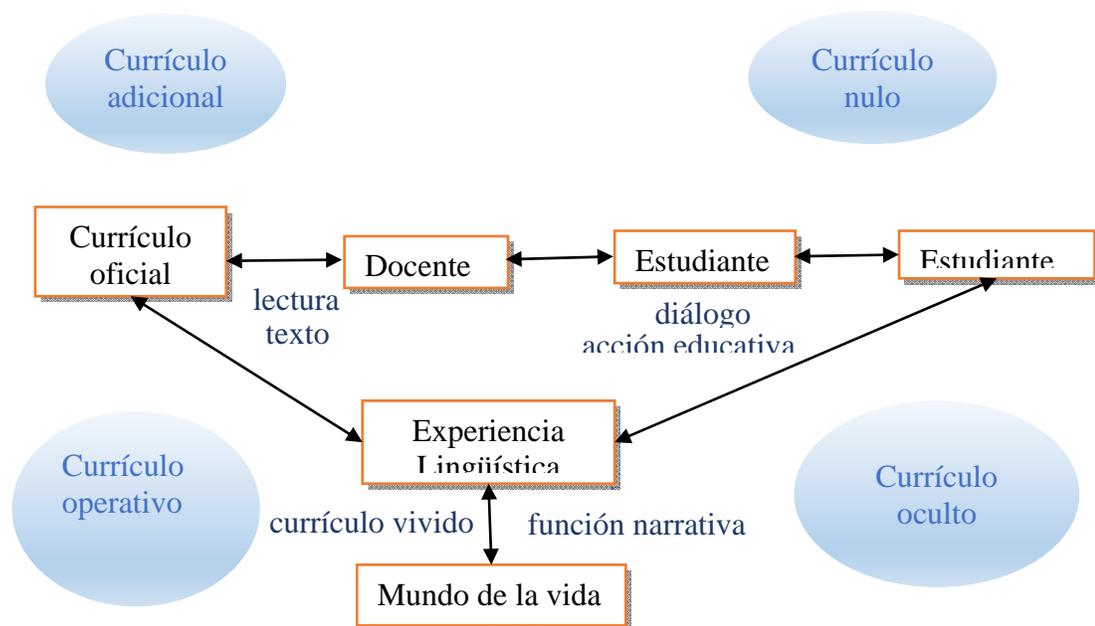


Figura 2. Círculo Hermenéutico
Fuente: propia

También se evidencia que entre el currículum oficial y el docente se da una intersubjetividad larga, en la que el texto intercepta los actos del habla y conserva los sentidos a través de la escritura. Estos actos que el texto interceptó, fueron aquellos enmarcados en intersubjetividades cortas, responsables de crear el currículum oficial en las fases de estructuración de dicho currículum. Entonces entre el docente y los diseñadores del currículum, se da una distancia espacio-temporal mediada por el texto. Por medio de la lectura, el docente recupera la función ostensiva del discurso presente en el texto, conformando otro discurso que actualiza lo que quiere decir el currículum oficial.

Sin embargo, el discurso creado por el docente entra en una relación cara a cara con los estudiantes produciendo intersubjetividades cortas que, mediante el diálogo, conforma el currículum operativo, oculto, adicional y nulo. Así mismo, las relaciones cara a cara entre estudiantes, sin la participación del docente, contribuyen de manera decisiva a la configuración de los currículos operativo, oculto e incluso nulo. De esta manera, la función narrativa corresponde a las configuraciones de los segmentos de acción más cercanos a las vivencias y al mundo cotidiano de la institución educativa, dado en todas las posibilidades en las que el diálogo puede darse y del cual parten interpretaciones que sirven para valorar el currículum oficial y para evidenciar la vinculación entre didáctica y currículum.

Esto significa, al mismo tiempo, que la función narrativa supone la intersubjetividad y la a-presentación, ya que la elaboración de tramas toma en cuenta, necesariamente, la acción de otros actores inmersos en el contexto curricular. En este proceso de lectura del currículum oficial, iniciado por el docente, el texto es una unidad lingüística transaccional con estructura subyacente y función referencial, al tiempo que representa una realización diferente a los actos del habla y paralelo a estos, debido a que la relación escribir/leer es diferente a la relación cara a cara dada en el diálogo.

En la lectura hay un ocultamiento mutuo entre autor y lector a través de la escritura, ya no se busca la intencionalidad del autor sino lo que quiere decir el texto, mientras el lector busca hacer propios los sentidos ajenos que se encuentran en la

obra escrita. De esta manera, la lectura es un acto de interpretación que recupera la función ostensiva del discurso y al hacer esto el discurso pasa a tener niveles de exteriorización, los cuales son: el locucionario, ilocucionario y perlocucionario. El primer nivel representa lo que se dice, también llamado nivel proposicional, el segundo lo que se hace al decir algo y el último corresponde al efecto que las demás personas tienen cuando se dice algo.

Al Ricoeur (2010) tomar en cuenta estos niveles, articula una hermenéutica que va del texto a la acción. Por supuesto, estos niveles de exteriorización se dan en el correlato noesis/noema, enmarcados en el nexo de complejidad yo-nosotros-mundo, ya mencionado anteriormente. En este sentido, la vinculación entre: texto, actos del habla, diálogo y acción, a través de la lectura, es la clave para entender por qué el currículo es una realidad simbólica. Las razones de esto es que, al currículo conformarse en relaciones cara a cara, enmarcadas en intersubjetividades largas, es dotado de tradición y de expresiones simbólicas, siendo signos que adquieren exceso de sentido, a partir del devenir histórico y de la concurrencia de varios horizontes significativos, ambiguos, ambivalentes y complementarios en la implantación del currículo prescripto.

Si la conciencia tiende hacia al mundo y si la reflexión surge del distanciamiento propio de la pertenencia, todo acto de significar algo está supeditado al sentido y se desarrolla a partir del intercambio de signos que acumulan múltiples sentidos y se transforman en expresiones simbólicas dados en el mundo de la vida como reserva inagotable de sentido. De esta forma el texto, como unidad lingüística, incluye los signos y símbolos, colocando a la subjetividad al final del proceso de comprensión mediante la apropiación del sentido ajeno a través de la relación escribir/leer. A partir de esto, la filosofía reflexiva de Ricoeur (2003) busca la recuperación del sujeto a través de dos opciones: una comprensión que recupera la función referencial como propuesta de mundo abierto por el propio texto y la explicación que evidencia el cómo fue hecho a partir de la combinatoria de códigos subyacentes, por tanto, atrás queda la pretensión de ubicar la intencionalidad del autor en la obra.

Función narrativa en los currículos concurrentes

Se ha dicho anteriormente que, para realizar una hermenéutica de los currículos concurrentes, estos deben estar fundamentados en la función narrativa, pero aún falta ver, con mayor claridad, qué papel tiene la función narrativa en los currículos concurrentes. Para responder a ésta pregunta, se hace necesario explicar la unificación que Ricoeur (2010) hizo entre las formas y modalidades dispersas del acto de relatar y la cualidad temporal de la experiencia humana. Al unificar la experiencia temporal y las formas y modalidades del acto de relatar, los acontecimientos vividos son componentes narrativos ensamblados a través de la trama, como unidad inteligible.

Sin embargo, para hacer dicha unificación, según Ricoeur (2010), la función narrativa requiere de la poética, un discurso que a través de la ficción busca exponer la verdad abriéndose a la racionalidad, pero también a lo imaginario y ficticio. Por tanto, está orientada a la purificación del alma mediante la imitación. Sin embargo, como afirma Sánchez y Plá de Sánchez (1981) “La poética de Aristóteles ha llegado incompleta hasta nosotros; consta de un solo libro, cuando parece que debió haber estado formada por dos” (p.25). Esta es la razón por la cual en la poética solo se define la tragedia, como:

imitación de una acción esforzada y completa, de cierta amplitud, en lenguaje sazonado, separada cada una de las especies (de aderezos) en las distintas partes, actuando los personajes y no mediante relato, y que mediante compasión y temor lleva a cabo la purgación de tales afecciones (1451 b 29-32).

A partir de esto, la tragedia consta de 6 partes: la fábula, los caracteres, la elocución, el pensamiento, el espectáculo y la melopeya. De todas las partes de la tragedia, el mito o fábula es la más importante. Aristóteles (1990) la define como ensamblaje de las acciones cumplidas, pero no es una estructura estática sino más bien una operación que exige se hable de elaboración de la trama. Ricoeur (2010) advierte que “consiste principalmente en la selección y combinación de acontecimientos y acciones relatados, que convierten a la fábula en una historia completa y entera” (p.17).

Sin embargo, a diferencia de Aristóteles que no introduce el relato dentro de la poética, Ricoeur si lo hace. Esto se debe a que Aristóteles (1990) considera que el relato es una descripción de las acciones pasadas, pero una descripción del curso real de la acción sin el empleo de la imitación, que es la esencia de la fábula. En cambio, Ricoeur (2010) recalca que, para narrar la vivencia, el relato utiliza el ensamblaje de las acciones pasadas o cumplidas, pero lo hace sin la posibilidad de regresar al pasado. Por tanto, la elaboración de la trama utiliza la imitación o ficción, a través de la imaginación, para articular vivencias e historia con pretensión científica.

Esta ficción combinada es autorizada por los documentos fijados por la escritura, además de la memoria del relator que narra la historia completa. Puede decirse que la elaboración de la trama es básicamente producción, a través de la imitación de las acciones humanas. Hay que dejar claro que la imitación para Aristóteles (1990) no es una copia o reproducción de una cosa a partir de otra, sino una copia creativa, ya que los griegos no entienden la creatividad como inventar algo a partir de la nada, sino a partir de algo que sirve de modelo y que puede ser mejorado o degradado. En el caso del relato lo mejorado o degradado son las acciones humanas, a partir de una ficción bien combinada.

En este sentido, el problema que soluciona la función narrativa, es el resquebrajamiento del campo narrativo en formas y modalidades del acto de relatar que, en su pretensión de verdad, son contrarios. Por una parte, se encuentran los relatos descriptivos como la biografía, autobiografía e historia, que son reales y, por otra, los relatos de ficción, que son irreales. Esta oposición genera que se valoren los relatos históricos porque se refieren a la realidad y se exija de estos la probatoria de los documentos, mientras los de ficción, por ser irreales, carecen de referencia y en consecuencia están relegados al campo de la literatura.

Esta asimetría impone una separación radical y dicotómica entre los géneros narrativos, creados en el desarrollo de la cultura, y lleva a Ricoeur (2010) a buscar la unidad de estas formas y modalidades del acto de relatar en la cualidad temporal de la experiencia humana. De aquí, que la tesis básica de la función narrativa es que el “carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado, y aclarado por el

acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal” (Ricoeur, 2010 p.16). Lo que quiere decir que todo lo narrado ocurre en el tiempo y todo acontecimiento o suceso es un componente narrativo. Estos actos de relatar, o bien pueden ser un acontecimiento fugaz que termina en lo que se cuenta, o pueden llegar a transformarse en textos a través de la escritura, que fija tanto el sentido como la unidad inteligible de la trama.

Esta alternancia entre acontecimiento y sentido, se da porque el discurso puede ser hablado o escrito, pero la escritura implica la lectura para recuperar el sentido, mientras lo hablado conlleva una relación cara a cara y constituye un diálogo. Sin embargo, el primer acercamiento que puede hacerse entre función narrativa y currículos concurrentes, es mediante el texto. La definición del currículo oficial se sirve de la escritura con el propósito de guiar a los docentes en la planeación de las clases y poder evaluar a los estudiantes, mientras simultáneamente, sirve para supervisar las prácticas docentes por parte de la administración.

Aunque, la escritura no solo sirve para conservar lo que quiere decir una propuesta curricular, sino que introduce el proceso de lectura, debido a que la implantación se hace en base de lo que quiere decir el currículo oficial, que para Posner (2005) está:

documentado en tablas de alcances y secuencias, sílabos, guías curriculares, tablas de contenido y listas de objetivos. Su propósito es dar a los profesores una base para la planeación de lecciones y la evaluación de estudiantes y a los administradores una base para supervisar a los profesores y hacerlos responsables de sus prácticas y resultados. (p.12)

Para introducir la lectura en el currículo oficial su concepto tiene que ser ampliado, no solo debe ser una guía para planear lecciones y supervisar a los docentes, sino que constituye una obra discursiva estructurada y un proyecto educativo posible, abierto por la función referencial del texto. Este texto curricular vale por lo que quiere decir, es decir, el deber ser de la educación y el cómo llevarla a la práctica.

Es solo así que se justifique que el currículo oficial deba ser leído e interpretado y se intercale entre la realización del lenguaje como discurso y la

dialéctica del habla y la escritura. En la medida en que el currículo oficial sea un texto, será una realización paralela a los actos del habla que intercepta lo dicho en el discurso, introduciendo la relación escribir-leer, diferente al diálogo cara a cara. En consecuencia, en el currículo oficial hay un ocultamiento entre el diseñador y el docente, haciendo irrelevante tanto la intencionalidad del diseñador como la recepción que el docente tiene del currículo, quedando solo lo que dice el texto del currículo oficial.

Como se dijo anteriormente, el trabajo del docente es recuperar dicha función ostensiva y referencial que queda suspendida en el texto curricular, mediante otro discurso elaborado por él, que se apropia de lo dicho en el currículo prescripto. Sin embargo, éste primer acercamiento entre función narrativa y currículos concurrentes es tangencial, ya que se da a partir de la escritura como categoría del texto. En las tablas de alcances y secuencias, sílabos, guías curriculares, tablas de contenido y listas de objetivos o competencias, no puede evidenciarse algo parecido a un relato.

Aunque el currículo oficial y el relato pueden servirse de la escritura, en el relato se ensamblan acciones cumplidas mediante una trama, mientras en el currículo oficial, las acciones son ensambladas en términos de estructuras: lineales, mixtas o modulares, es decir, no corresponden a la elaboración de una trama. Sin embargo, tanto en el relato como en el currículo oficial se estructuran acciones, lo que implica que antes de la creación de un currículo oficial y su implantación, antes, incluso del diseño curricular, se dan los actos de relatar y la función narrativa.

De esta manera, la función narrativa es una operación que precede y hace posible la conformación del currículo oficial, a través de la imitación creativa de las acciones en la elaboración de la trama. En la figura 3 se puede evidenciar como los perfiles de ingreso y egreso pueden ser creados al usar el contenido semántico que aporta el ensamblaje de acciones cumplidas en la elaboración de una trama. Al dotar a las acciones de una dimensión configuracional y episódica, las acciones son sublimadas o degradadas por la imitación creativa, en consecuencia, los perfiles de ingreso y egreso serían elementos ficticios o fraguados, fijados por la escritura en el currículo oficial.

En este proceso de creación, la imaginación media entre la elaboración de la trama y la extracción del contenido semántico de ésta, aportando la visión súbita de las capacidades y habilidades que un profesional requiere y que luego son redactadas en forma de perfiles. Esta ejecutoria de la imaginación se da en el juego del lenguaje, al re-estructurar el contenido semántico de las acciones y generar la visión súbita de un perfil que se muestra como un conjunto de acciones sublimadas, por ser ideales y perfectas, las cuales han sido descontextualizadas de las tramas presentes en los relatos de especialistas y diseñadores, y se presentan como proposiciones que pueden hacerse reales

Aunque la trama es una unidad inteligible diferente a las estructuras lineales, mixtas o modulares, su dimensión configuracional y episódica, dota a las acciones de motivos para y por qué, necesarios para que los diseñadores y expertos elaboraren perfiles, y puedan descomponer, jerarquizar y ordenar el perfil de egreso en dichas estructuras: mixtas, lineales o modulares. En este sentido, la elaboración de la trama conlleva a interpretar las acciones no como simples reacciones ante estímulos, sino como motivos que permiten comprender por qué un actor ejecuta dicha acción y qué implica realizar dicha acción.

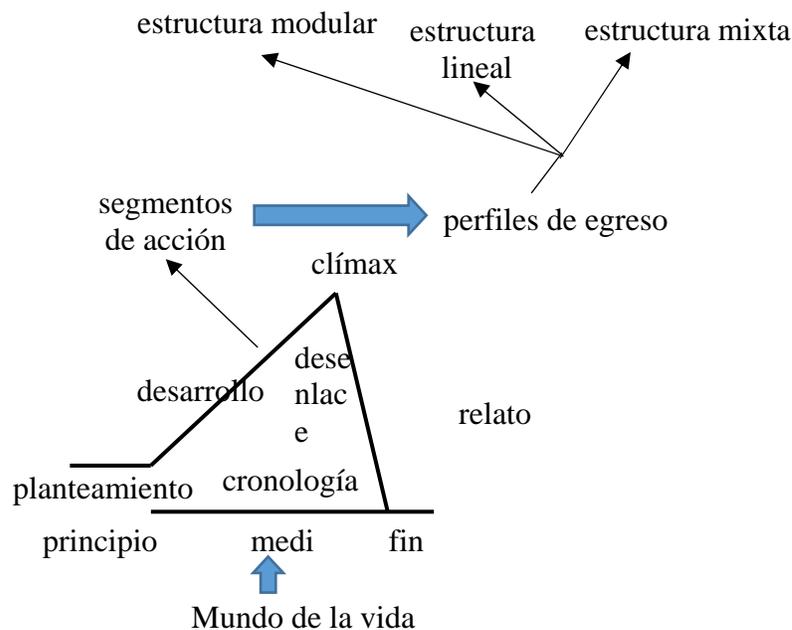


Figura 3. Función narrativa y perfiles curriculares
Fuente: propia

De esta manera, los motivos por qué, hacen referencia al pasado, mientras los motivos para qué, se dirigen hacia el futuro en forma de proyecto, representando las posibilidades de poder hacer que cualquier actor tiene ante su circunstancia. La estructura narrativa puede ser usada para anticiparse a lo que vendrá y a lo que hay que hacer, a partir del esquema fines/medios. Además, el acto de relatar es el más cercano al mundo de la vida y se da de manera espontánea, así que todas las tramas, pertenecientes a relatos contados por diseñadores y especialistas, eventualmente versarán sobre sus propias vivencias como profesionales expertos en el área científica que conformará el currículo prescripto u oficial.

En la etapa de desarrollo o diseño del currículo prescripto u oficial, estas vivencias corresponden al currículo vivido, pero dicho currículo puede asumir otros significados dependiendo de los actores y de la etapa curricular a la que se haga referencia, ya que se plenifica en los relatos de los actores implicados en el currículo, a través de la función narrativa. Aunque estos diseñadores y expertos en la especialidad, no siempre utilicen sus propias vivencias relatadas para redactar perfiles, si las usarán eventualmente para aclarar cuáles son las capacidades que un profesional de su área requiere, aportando elementos de sus vivencias, las cuales formarán parte de los perfiles de ingreso y egreso de la carrera.

Al tomarse en cuenta la función referencial del currículo oficial, entonces los perfiles que lo componen transfiguran la realidad educativa. Sin embargo, ésta transfiguración, como se dijo anteriormente, está mediada por la lectura que el docente hace del currículo oficial y es lo que produce el currículo operativo, que según Posner (2005):

comprende lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia es comunicada al estudiante, es decir, cómo hacen los estudiantes para saber que lo enseñado "cuenta". Es decir, el currículo operacional tiene dos aspectos; (1) El contenido incluido y enfatizado por el profesor en clase, es decir, lo que el profesor enseña, (2) Los resultados de aprendizaje sobre los cuales los estudiantes deben, de hecho, responder, es decir, lo que debe ser logrado. El primero es indicado por el tiempo que el profesor asigna a los diferentes temas y a los tipos de aprendizaje, o sea, el currículo enseñado; el segundo es

indicado por las pruebas dadas a los estudiantes, es decir, el currículo probado, (p.12).

El currículo operativo no coincide exactamente con el oficial, debido a que tanto estudiantes como docentes participan con sus conocimientos, creencias y cultura. Sin embargo, éste currículo operativo inicia con la actualización que el docente hace del oficial a través de la lectura, que permite recuperar el sentido del texto curricular a través de otro discurso. Sin embargo, la intervención de los estudiantes, a través de relaciones cara a cara con el docente, puede alterar la interpretación que, inicialmente, hace el docente.

Al docente hacer propio lo que está en el currículo oficial, recupera la función ostensiva del discurso y las experiencias previas de éste se entrelazan con lo que dice el currículo oficial, estableciendo su forma de dar clases, su estilo, sus métodos, su ritmo, es decir, el perfil de egreso se incrusta en el docente y se articula con su pasado, permitiéndole anticiparse y dar la clase. Las experiencias previas del docente devienen de las acciones pedagógicas que han sido fijadas por la escritura y que se incorporan a su experiencia a través de lo leído, para luego exteriorizarlas en su propia praxis educativa.

Desde esta perspectiva, se considera que el docente es protagonista, ya que desarrolla el currículo de manera personal, trasladando a la práctica no solo la cultura que se vive en el contexto escolar, sino su propio modo de entender el currículo. Sin embargo, ésta visión de Posner, que considera al docente como el gran protagonista, menosprecia la participación de los estudiantes en el currículo operativo, debido a que coloca a estos como meros receptores y en espera de lo que hará el docente. Al mismo tiempo, hace a un lado aquellas corrientes pedagógicas, que definen roles heterogéneos para docentes y estudiantes, las cuales crean teorías de cómo se estructura la mente antes de llegar a los procesos de enseñanza-aprendizaje, evidenciando actitudes activas en los estudiantes.

En este sentido, cuando el currículo oficial es leído vuelve a ser un acontecimiento que implica una relación cara a cara entre docentes y estudiantes, mediante el juego de preguntas y respuestas, de acciones, gestos y expresiones emotivas. Sin embargo, el texto como unidad lingüística, sigue mediando éstas

intersubjetividades cortas, pero ya no se trata solo del currículum oficial, sino de todos los textos que docentes y estudiantes han leído e incorporado en sus experiencias. Al mismo tiempo, ésta mediación también se da entre docentes, quienes, mediante el diálogo, interpretan el perfil de egreso en cada una de las unidades curriculares, creando criterios propios de planificación y evaluación de aprendizajes, siendo lo que distingue el currículum operativo del oficial.

De aquí deviene que el estudiante también posea su propio discurso, adquirido de la misma forma que el docente, con la diferencia de que el docente posee autoridad y conocimientos especializados que, en la mayoría de los casos, el estudiante no posee. Esto justifica que curse un plan de estudios, con el propósito de incorporar, en su estructura subjetiva, capacidades y habilidades que aún no tiene, además de obtener el reconocimiento de la titulación. En el desarrollo de las clases, el diálogo entre docentes y estudiantes varía en discursos: explicativos, teóricos, prácticos, relatos, entre otros.

En el caso de relatos, estos representan actos del habla espontáneos que, mediante la función narrativa, tienen el propósito de puntualizar, aclarar y articular las vivencias que, de lo contrario, serían mudas. Sin embargo, para que los relatos de docentes, estudiantes y de cualquier actor inmerso en el currículum, correspondan al currículum vivido, deben ser usados para articular acciones pasadas y no para anticiparse a lo que vendrá. En este sentido, los relatos de docentes y estudiantes, pueden o bien servir para reestructurar los campos semánticos de las acciones a través de la imitación o para anticiparse a lo que vendrá, con respecto a las acciones de otros y a las que el actor puede hacer en forma de proyecto.

Con el currículum operativo, se está asumiendo la participación de varios actores ligados a la implantación del currículum oficial, aun cuando el docente no lea el oficial y el operativo termine siendo una construcción personal suya, basado en lo que sabe, constituye un desfase curricular cuando concurre con el oficial. Este desfase curricular, puede ser entendido por medio del currículum oculto, que tiene que ver con mensajes no reconocidos por las autoridades del currículum oficial, los cuales se “relacionan con temas de sexo, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre

otros” (Posner, 2005, p.14). De esta manera, al concurrir el oficial, oculto y operativo, las líneas que definen a cada uno por separado, se desdibujan y propician que las acciones sean ambivalentes y ambiguas.

Por ejemplo, si el docente se convierte en actor que propicia un currículo operativo, que a la vez no sea reconocido por el oficial, entonces estaría conformando prácticas que estarían tanto en el currículo operativo como en oculto. Esta contradicción y ambivalencia entre el currículo oculto, operativo y oficial se debe al no reconocimiento del oculto por parte del oficial y a la ausencia de una planificación en el oculto. Cuando concurren estos currículos, los significados de las acciones entran en conflicto, debido a que lo que dice el currículo oficial, lo que espera el docente de los estudiantes en el operativo y los significados del oculto se contradicen, creándose el desfase curricular, que se ha considerado tradicionalmente como un problema de alineación curricular.

En este aspecto, la función narrativa puede evidenciar, a través de su poder de configuración, la ambivalencia y ambigüedad de estas expresiones simbólicas, dadas entre el currículo operativo, oculto y oficial. También puede comprender cómo los estudiantes y docentes re-describen las acciones en medio de esa ambivalencia y ambigüedad, causada por la ausencia o presencia de múltiples autoridades, y que pueden desencadenar en perfiles de egreso no esperados. Sin embargo, una diferencia no siempre dada, entre el currículo operativo y oculto es la planeación del primero, a partir de lo que espera el docente de los estudiantes al final del curso, por supuesto, ésta planificación no coincide con el oficial, por las razones esbozadas anteriormente.

Simultáneamente, concurre el currículo nulo que constituye lo no enseñado y tiene que ver con lo contrario al ritmo curricular, que es el énfasis que el docente le da a un contenido determinado. Este currículo nulo tiene muchas posibilidades, puede darse de mutuo acuerdo entre docentes y estudiantes o puede ser responsabilidad única del docente al omitir contenidos, por variadas razones, como no dominar el tema, no disponer de recursos, ni del tiempo necesarios, entre otras razones. Al mismo tiempo, se da el currículo adicional que:

comprende todas aquellas experiencias planeadas por fuera de las asignaturas escolares. Contrasta con el currículum oficial en virtud de su naturaleza voluntaria y de su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No se trata de un currículum oculto sino de una dimensión reconocida abiertamente de la experiencia escolar (Posner, 2005, p.14)

Este currículum, a diferencia del oculto, es reconocido por el oficial como experiencia educativa de relevancia, presentándose como opcional la mayoría de las veces. A pesar de esto, el adicional por ser opcional, puede distorsionar lo propuesto en el oficial a causa del énfasis que se haga en éste. A partir de esto, como se muestra en la figura 4, los currículos concurrentes se presentan como hechos y componentes narrativos que emergen del acto de narrar, por tanto, forman parte de las estructuras narrativas de estudiantes y docentes y constituyen un proceso que se inicia con la lectura del oficial.

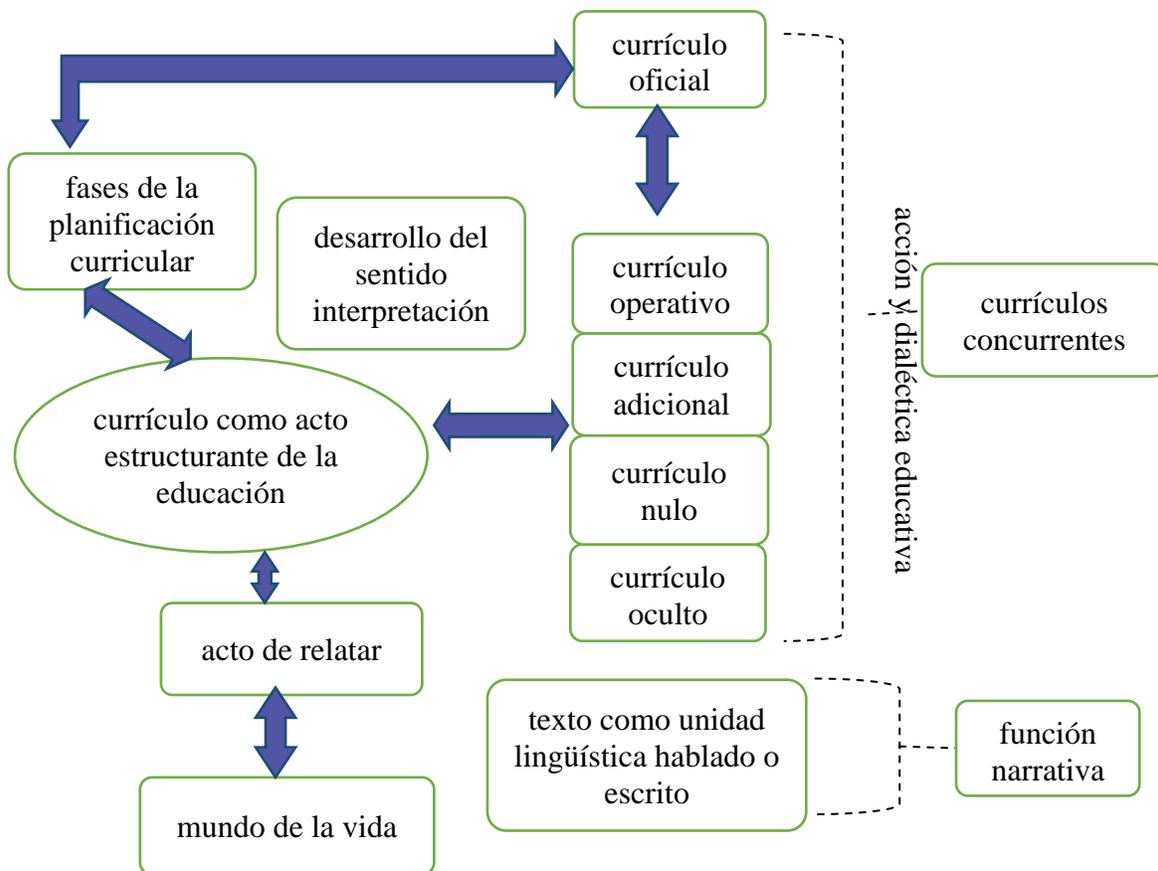


Figura 4. Origen de los currículos concurrentes
Fuente: propia

Entonces, el papel que juega la función narrativa en los currículos concurrentes es acercarlos a las vivencias por medio del relato y servir de base para crear perfiles que conformarán el currículo oficial. En el caso de la evaluación del currículo, permite evidenciar, a través de la estructura narrativa de los estudiantes y docentes, el impacto que el currículo oficial tuvo en ellos, al aclarar, puntualizar y articular sus vivencias dentro de la carrera. En este sentido, la función narrativa es el desarrollo del sentido dentro del círculo hermenéutico que, en el área de currículo, permite dotar a las acciones cumplidas de trama, transformándolas en una historia completa con inicio, desarrollo y final, propiciando la comprensión de la realidad simbólica que compone al currículo.

Esta comprensión abarca las etapas de desarrollo, implantación y valoración del currículo. En la etapa de desarrollo, la función narrativa aporta elementos ficticios además del contexto de sentido para crear perfiles de ingreso y egreso, mientras en la etapa de implantación y valoración del currículo, permite reestructurar el campo semántico de las acciones ya presentes, ya sea para producir el currículo vivido o para anticiparse a la acción de los demás en tiempo presente. Simultáneamente, el currículo vivido, mediante la función narrativa, establece su distancia con respecto al mundo de la vida, ya que la vivencia adquiere significatividad después de que acontece a través de la reflexión, donde además de ser una reacción ante estímulos, se transforma en una acción social.

La función narrativa dota al currículo de un devenir histórico evidenciado en el currículo vivido, que dependiendo de las etapas en las que se encuentre el currículo y de los actores implicados, cambia sus significados y las relaciones que establece. Al unir la cualidad temporal de la experiencia humana y el acto de narrar, el currículo pasa a formar parte de esos componentes narrativos que los actores inmersos en el currículo crean a partir de sus acontecimientos, los cuales en un principio parecen ser heterogéneos.

Imaginación en la función narrativa y diseño curricular

El currículo, como acto estructurante, es solo posible por medio de la imaginación. Ya se observó, con la función narrativa, como la imaginación emplea

elementos ficticios para elaborar la trama y, a partir de ésta, crear perfiles curriculares. Sin embargo, se hace necesario explicitar con mayor profundidad en qué consiste la imaginación. Ésta se presenta como una síntesis de repleción que, mediante la ficción, puede redescibir acciones ya presentes, hacer emerger el campo intersubjetivo de la acción o bien incorporar elementos en el proyecto de un agente individual.

De esta manera, el currículo oficial o prescripto debe su estructuración a la redacción y construcción del perfil de ingreso y egreso y siendo una serie de acciones fraguadas o fingidas, deviene en una manera muy elaborada de comprender y dominar lo diverso del campo práctico educativo. La comprensión de este proceso, pasa por evidenciar tres dimensiones en el perfil curricular, visto desde el proyecto de un agente individual, desde su vinculación con el relato y desde el campo intersubjetivo de la acción. En estas dimensiones, la ficción tiene una función estructurante sobre el campo semántico de las acciones, ya que suspende momentáneamente lo real para permitir el surgimiento de una innovación semántica que luego transfigura la realidad. Sin embargo, qué relación tiene la ficción con la planificación curricular.

Una respuesta parcial, sería que el currículo oficial es un proyecto educativo que se basa en la creación de perfiles de egreso, es decir, una serie de habilidades, capacidades, competencias o conductas que todo estudiante debe cumplir en el transcurso de una carrera determinada. Entonces, sería una creación que tiene el propósito de cambiar la realidad educativa, recomponiendo las acciones e incorporándolas en la subjetividad de los futuros profesionales.

Estas acciones futuras y ficticias, surgen de la comprensión del campo práctico y hacen posible la redacción del perfil de egreso. Del perfil de egreso emergen los planes de estudios o cuerpos del saber, con los cuales se adquirirán esas habilidades, capacidades o competencias. A partir de esto, sin la intermediación de la imaginación no es posible construir una carrera y por tanto la planificación curricular sería imposible, debido a que las carreras requieren de la ficción presente en el perfil de egreso para tener una meta.

En la figura 5 puede verse como los perfiles curriculares, compuestos de elementos ficticios, son organizados y conformados por estructuras: lineales, mixtas o modulares. Para Díaz et als. (2007) estas estructuras implican, en el caso de que la carrera sea lineal, una organización y conformación a partir de disciplinas separadas que corresponden a asignaturas. En cambio, si se opta por una estructuración mixta, se conforma una carrera que parte de un tronco común que todos los estudiantes cursan y luego se bifurca en disciplinas o especialidades.

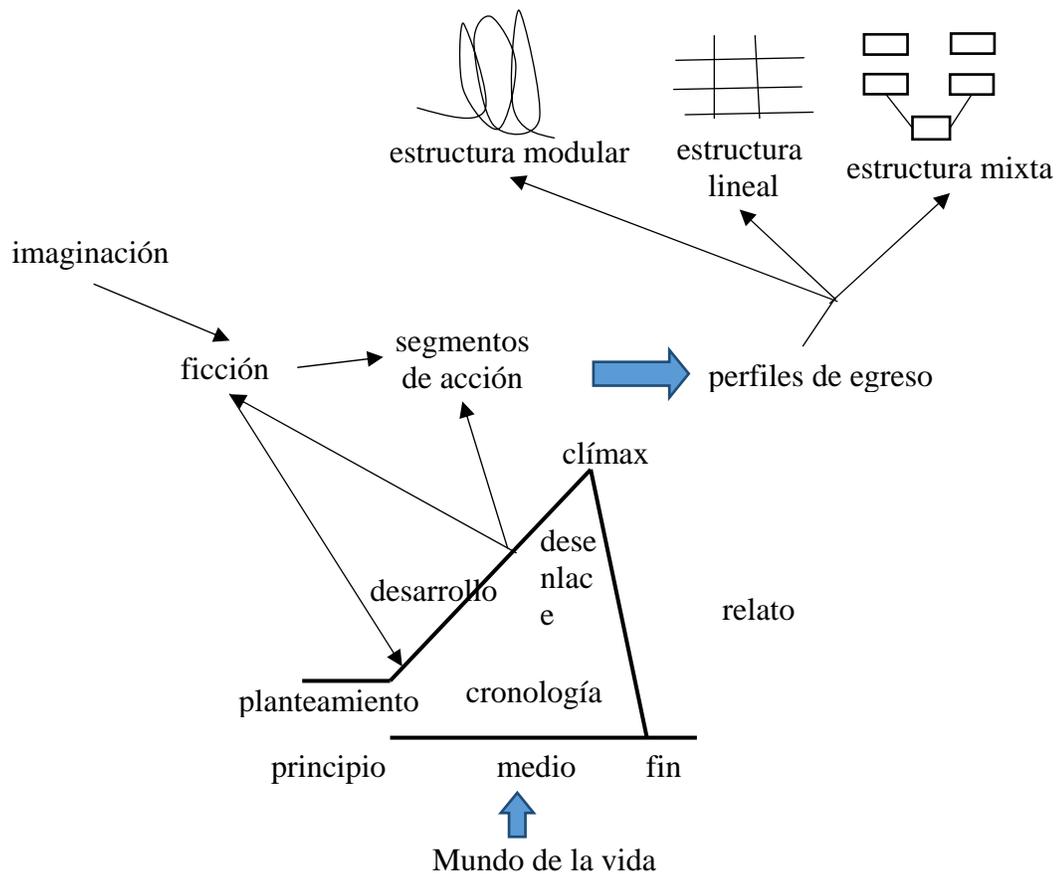


Figura 5. Imaginación y estructuración de carreras
Fuente: propia

Ésta estructura es mixta porque unifica características de las estructuras lineales y modulares, mientras la lineal es rígida en la organización y selección de contenidos, la modular es la más dinámica y flexible porque permite que los estudiantes armen su propio pensum a partir de los módulos ofertados. Cabe destacar,

que mientras el currículo está en proceso de diseño y no ha sido implantado, corresponde a un texto que no posee función referencial por tanto no es un currículo oficial, ya que no posee aun el poder de transfigurar la realidad educativa. A pesar de esto, puede establecerse análisis en su estructura subyacente con lo cual puede explicarse, pero no comprenderse hasta que se haya implantado. Esto implica la unificación de las actitudes de explicar y comprender en el área curricular, a través de la lectura del currículo prescrito.

En cuanto a la dimensión del currículo vivido, en la etapa de desarrollo curricular, solo hace referencia a los diseñadores, especialistas y demás miembros de la comunidad que participen y que, con sus relatos, aportan elementos para crear perfiles que conformarán el currículo oficial o prescrito. Sin embargo, esto no implica que con solo el relato ya se tiene la redacción de un perfil, la función narrativa solo aporta una pre-comprensión de las acciones, que facilita la creación de perfiles curriculares.

Por último, está la estructura modular que, según Díaz, F. et als. (2007) conforma carreras de manera interdisciplinaria o transdisciplinaria, lo cual permite alcanzar en un lapso flexible, capacidades, destrezas y actitudes que posibilitan al estudiante desempeñar acciones profesionales. Cabe destacar, que cada módulo es autosuficiente para el logro de una o más acciones profesionales y se utilizan para enlazar competencias, habilidades o capacidades con unidades de aprendizajes, para producir interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

La idea de que los perfiles curriculares sean ficciones que reestructuran los campos semánticos de las acciones educativas, unida a la idea de estructuras (lineales, mixtas y modulares) que organizan y conforman a cualquier carrera, establece una analogía entre el currículo oficial o prescrito y el relato, ya que los dos poseen unidades inteligibles que transforman el texto, dotándolo de características únicas. Mientras en el relato, corresponde a la elaboración de la trama, en el currículo oficial, hay la posibilidad de tres estructuraciones que pueden verse en la figura 5. Al mismo tiempo, en las dos hay dimensiones sincrónicas y diacrónicas.

En el caso del relato corresponden a la configuracional y episódica, mientras en el currículo oficial, se hablan de carreras trimestrales, semestrales, anuales o por lapsos y también de planes de estudios, conformados de contenidos, estrategias de enseñanza y sinopsis de cada una de las unidades curriculares. Esto daría pie, siguiendo la propuesta de Ricoeur (2010), a la presencia de una operación creativa en el lenguaje presente en el proceso de planificación e implantación del currículo oficial, mediada a través de los signos, símbolos y el texto. Aunque la imaginación no goza de una buena reputación entre los teóricos debido a la duda de si es un fenómeno homogéneo o una serie de fenómenos heterogéneos, débilmente conectados.

Al mismo tiempo, el empleo de la imagen aparenta ser inobservable y, a la vez, la teoría de la imaginación es equívoca en cuanto a su definición, lo que conlleva a que se hayan construido concepciones tendenciosas en torno a éste fenómeno, que generan ambivalencia y contradicción. Para resolver este callejón sin salida, Ricoeur (2010) propuso que dichas contradicciones pertenecen esencialmente al fenómeno de la imaginación y deben unificarse en vez de ser tratadas de manera separada y equívoca.

Cuando dicho autor hace emerger la imaginación de los usos del lenguaje y del discurso, uno de los obstáculos que encuentra es que la imaginación tiene al menos cuatro significados que se contraponen. Por una parte, la imagen significa traer algo ausente en el presente sin que se confunda con lo real, por otra, es una representación gráfica, dibujo o retrato que sustituye aquello que representa. Con una distancia mayor de sentido, la imagen sería también una ficción inexistente que constituye una fantasía, propia del sueño y de los géneros literarios. Al mismo tiempo, es tratada como ilusión que engaña al sujeto que la padece y hace que confunda lo real con lo irreal, y es solo con la intervención de un observador externo, o en un proceso de reflexión posterior, que puede escapar del engaño.

En medio de estas definiciones equívocas del concepto de imagen, Ricoeur (2010) utiliza la fenomenología de Husserl para unificar el fenómeno de la imaginación y poder evidenciarlo como una intencionalidad significativa, que

implicaría por un lado la operación o noesis y por otro las unidades de sentido o noemas. En este proceso correlativo ocurre lo que Husserl (2011) denomina síntesis de repleción, que constituye un tipo de intencionalidad significativa que posee función referencial y va dirigida hacia los horizontes de sentidos. Por tanto, en la imaginación se dona del lado del objeto, la presencia, ausencia o la seudopresencia que implica una imaginación productiva o reproductiva, mientras correlativamente, del lado de la noesis, se da una conciencia crítica o fascinada.

De esta manera, lo que ocurre en el proceso de imaginación es la visión súbita de la innovación semántica que acerca lo que, en un primer momento, es un predicado extraño adjudicado a un sujeto lógico. Esta visión súbita implica que antes de ver la imagen en nuestra mente, ésta es escuchada y entendida. De aquí se extrae, que la imaginación es un método que pone una imagen en un concepto, e incluso, es una regla para producir imágenes, las cuales son capaces de suspender momentáneamente la realidad para luego desdoblar tanto el sentido como la referencia y con ello transfigurar la realidad, (Ricoeur, 2010).

En consecuencia, con la imaginación se hace evidente una nueva pertinencia en la falta de pertinencia, presente en una interpretación literal. Al esquematizar dicha operación, se retoma la pendiente que va del discurso ordinario, perteneciente al mundo de la vida, hacia una especie de entropía, usando el lenguaje de la termodinámica, que representa lo articulable en lo previamente articulado, permitiendo la incorporación de nuevos sentidos, intelectuales, existenciales, éticos y ontológicos que recomponen la realidad dada en la percepción.

De esta manera, se puede deducir algunas conclusiones en torno a la imaginación: primeramente, es una operación que parte de los usos del lenguaje y no de la percepción, es decir, para ver una imagen primero hay que escucharla y entenderla. Segundo, es una síntesis de repleción que produce el desarrollo del sentido en el marco del círculo hermenéutico, ya que es lo que imprime dinamismo al pasar de lo sobrentendido a nuevos estratos de sentido, que recuperan nuestra pertenencia original al mundo, recomponiendo el campo de la experiencia y, en el

caso del currículo, las acciones educativas, con el propósito de sublimarlas y cumplir una serie de fines educativos que se evidencian en los perfiles curriculares.

Perfil curricular y relato

Debido a que el currículo ha sido interpretado desde una concepción técnica, se ha ocultado su dimensión poética, presente en la redacción de perfiles, derivado de los usos del lenguaje que tiene, como uno de sus fines, redescibir las acciones humanas. De aquí proviene su relación con la función narrativa, al unir ficción y redescipción. Para redactar perfiles, autores como Díaz, F. et als. (2007) establecen como primera etapa en la metodología de diseño curricular la fundamentación de la carrera profesional en la que se establecen:

Las necesidades del ámbito en que laborará el profesionista a corto y largo plazo. La detección de estas necesidades también sitúa a la carrera en una realidad y en un contexto social. Una vez detectadas las necesidades, se analiza si la disciplina es la adecuada para solucionarlas y si existe un mercado ocupacional mediato o inmediato para el profesional. Con el fin de no duplicar esfuerzos, se investigan otras instituciones que ofrezcan preparación en dicha disciplina. Ya que el proyecto de creación o reestructuración de una carrera compete a una institución educativa, deben analizarse los principios que la rigen, con el fin de adaptarse a ellos sin que se desvirtúen las habilidades que debe obtener el egresado para solucionar las necesidades sociales, que constituyen la base del proyecto curricular. Asimismo, deben considerarse, por medio de Investigaciones y análisis, las características de la población estudiantil que Ingresará a la carrera. (p.48).

Uno de los aspectos a destacar, es la importancia que dichos autores le dan al perfil de egreso, ya que lo ubican como la base del proyecto curricular. Al tiempo, que acortan trabajo en la redacción de perfiles, tomando en cuenta los perfiles curriculares diseñados previamente en otras carreras. Esto implica, que las acciones que conforman perfiles, pueden ser fijadas por la escritura y contribuyen a dotar de tradición al currículo, en la que se puede innovar perfiles a partir de modelos previos. Sin embargo, si en un primer momento, el perfil de egreso es creado a partir de la función narrativa, la elaboración de la trama proveería a la ficción de las técnicas de “abreviación, de articulación y de condensación mediante las cuales se logra el efecto

de aumento icónico que se describe también en la pintura y en las otras artes plásticas” (Ricoeur, 2010, p. 205).

Este efecto icónico, en el caso del relato, se da en la medida en que la mimesis imite las acciones humanas recreándolas en una ficción bien compuesta, de allí la vinculación entre ficción y redescipción. De esta manera, las acciones cumplidas son ensambladas en una historia completa que tiene inicio, desarrollo y final. Por tanto, las acciones son componentes narrativos que articulan, puntualizan y clarifican las vivencias en una trama, convirtiendo a la narración en un acto discursivo, que tiene función referencial en la medida en que redescibe las acciones acontecidas y establece una distancia con lo vivenciado.

La estructuración que la trama aporta daría la base para el desarrollo de otros estratos de sentidos en las acciones, incluso la existencia de una tradición de perfiles curriculares puede, conjuntamente con las tramas de los diseñadores y expertos, redescibir las acciones y crear nuevos perfiles curriculares. Sin embargo, aunque las narraciones pueden aportar una comprensión previa sobre el campo práctico de las acciones, un perfil de egreso e ingreso, lo constituyen acciones técnicas y reflexivas que provienen de las ciencias, es decir, de las disciplinas y no de la vida cotidiana. Así lo establece Coll (1994) cuando dice que el origen del perfil de egreso puede venir de los cuerpos del saber de las disciplinas, opción que denomina esencialista.

Sin embargo, el mismo autor refiere que también pueden ser derivados de las operaciones que los profesionales realizan en su campo de especialidad, ésta opción la denomina progresista, mientras otra de las opciones es la vía sociológica, el cual deriva los perfiles a partir de las necesidades detectadas en la sociedad. A partir de esto, se puede establecer una vía proto-sociológica, en la que el origen de los perfiles parta de las narraciones de los actores implicados en el acto educativo. Esta opción no presupone la existencia de la ciencia, ya que lo primario sería el mundo de la vida y no las disciplinas, y es anterior al mundo social, construido por el intercambio tanto material como de signos y símbolos que suponen las relaciones de trabajo.

Esto implica que, aunque el perfil de ingreso y egreso, lo constituyan acciones técnicas y reflexivas, provenientes de las disciplinas y del conocimiento científico, el currículo tiende a reestablecer el sobreentendido, como lo establece Blumenberg (2013), un sobreentendido que ya no proviene del mundo de la vida natural, sino que es creado en la medida en que las ciencias aportan soluciones y extienden el límite de lo conocido por sobre lo desconocido. Así que el perfil de egreso, vinculado al plan de estudios y al currículo en general, tiende a restablecer el ámbito de lo sobreentendido en el campo educativo.

Es por esto que el diseñador curricular requiere de profesionales, ya que en sus estructuras narrativas están incrustados los perfiles de ingreso y egreso de su carrera, contextualizados a sus ámbitos laborales. Por tanto, al narrar sus vivencias, aportan habilidades, capacidades, competencias y conductas que permitirán crear el perfil de ingreso y egreso, de manera heurística. En consecuencia, los perfiles pueden derivarse de las estructuras narrativas de los actores implicados, que están más cercanas al mundo de la vida, que las que provienen de las ciencias o del mundo social.

Perfil curricular y poder hacer

A pesar de que los perfiles pueden derivarse de las narraciones, estos actos narrativos solo estructuran acciones cumplidas a través de la invención de una trama y no pueden, por sí mismas, anticiparse en el dinamismo del actuar individual, teniendo limitaciones para explicar la conformación, por ejemplo, del perfil de egreso que se dirige hacia el futuro. A partir de esto, la intermediación de la imaginación también se da en la anticipación, debido a que permite prever las posibles acciones que se pueden hacer. En lo planteado por Ricoeur, no puede haber acciones sin imaginación, y si se parte de esta tesis, la planificación de un currículo tampoco podría darse, “esto de varias maneras: en el plano del proyecto, en el plano de la motivación y en el plano mismo de hacer”. (Ricoeur, 2010, p.207).

Desde el plano del proyecto, como se mencionó en el apartado anterior, se encuentran las unidades de sentido o noema, que constituye el contenido de la cosa que debo hacer, el cual Ricoeur (2010) denomina pragma y que supone la

esquematación de fines-medios. De esta manera, la imaginación puede anticiparse y ensayar el curso de las acciones eventuales y jugar con los posibles prácticos. Para el diseñador curricular que ha estudiado las necesidades y ha analizado el campo laboral del futuro profesional, la anticipación es vital para poder crear los perfiles de ingreso y egreso de cualquier carrera, ya que el hecho de poder esquematizar las habilidades, competencias y capacidades implica el tener que ensayar con el curso de acciones eventuales y jugar con los posibles prácticos que enfrentará dicho profesional.

En este juego pragmático el relato y la anticipación se cruzan y se intercambian, permitiéndole al diseñador y a los especialistas describir los perfiles que tendrá dicho profesional. Entonces se crea una dinámica lúdica entre la narración que va hacia el pasado y la anticipación que va hacia el futuro, es decir, el proyecto toma del relato su función estructurante, mientras el relato toma del proyecto su anticipación y es cuando la imaginación entra en composición con la motivación. De esta manera, la imaginación ofrece el medio, el espacio y la visión súbita que reestructura los campos semánticos de las acciones que conformarán los perfiles de tal manera que unifica elementos heterogéneos como los deseos, la fuerza y los motivos, que conjuntamente con la motivación pasarán a transformar los fines educativos en perfiles de ingreso y egreso.

Intersubjetividad y ficción en la elaboración de perfiles curriculares

Toda elaboración de perfiles curriculares está inmersa en la historicidad, ya que los seres humanos son temporales. En este sentido, ya se ha visto como la subjetividad individual puede hacer uso de la imaginación para anticiparse y poder comprender el campo práctico de la acción, con el propósito de re-describirla o producirla. Sin embargo, las acciones son experiencias históricas que pueden transmitirse y renovarse constantemente entre antecesores, predecesores y coetáneos. Para Husserl (2011) el fenómeno que hace posible esto, es la intersubjetividad corta, que implica un acoplamiento entre campos temporales, en la que cada individualidad constituye un campo temporal.

De esta manera, la intersubjetividad es solo posible a través de la apercepción analógica, en la cual mi yo es intercambiable con cualquier otro, porque mi yo es

semejante a cualquiera. El esquematismo que ejecuta dicho intercambio es la transferencia en imaginación, el cual supone una endopatía. Sin embargo, el acoplamiento de las intersubjetividades cortas, siendo un fenómeno a-presentado que se da por la corporalidad y el diálogo, se puede comprobar a partir de los cambios que mi yo ha tenido en la corriente de mis vivencias. Esto quiere decir que el alter-ego puede evidenciarse desde la inminencia de la conciencia, a partir de la identidad de mi propio yo y como ha cambiado en mi propia corriente vivencial.

Es en la inmanencia de la conciencia que relativamente se puede garantizar la alteridad del alter-ego. De aquí, que las carreras están inmersas en la dinámica entre innovación y transmisión de una tradición, basadas en el acto narrativo, en el poder de anticipación y en el intercambio de las acciones sociales a partir de la intersubjetividad. En todos estos aspectos, los juegos del lenguaje están presentes para articular lo nuevo y renovar las individualidades que el texto distanció y objetivo, a partir del nexo de complejidad yo, nosotros, mundo. Entonces las propuestas curriculares se dan en una tradición que se renueva por medio de intersubjetividades cortas contextualizadas en intersubjetividades largas.

MOMENTO III

ANDAMIAJE METODOLÓGICO

Metódica de la investigación

La metodología comporta la operacionalización de las concepciones epistemológicas a través del método. En este momento se tratará todas las fases aplicadas en el desarrollo de la investigación, esto implica hacer mención a las técnicas y procedimientos para la selección, acopio y procesamiento de la información, además del carácter de los datos y cómo fueron manejados. En tal sentido, éste estudio se basó en la fenomenología hermenéutica, una propuesta teórica de Ricoeur (2010) que injerta la hermenéutica en la fenomenología para llegar a la existencia, a través de lo que denominó una vía larga al ser ahí.

El primero en hablar de fenomenología hermenéutica fue Heidegger (1951) al proponer que el *dasein* es un ente que tiene primacía óntico-ontológica, al tiempo que es fenomenológicamente hermenéutico. Con esto Heidegger, sienta las bases para que la hermenéutica deje de ser un instrumento o técnica para interpretar documentos escritos y pase a ser el modo de comprender del ser humano. De esta manera, la interpretación representa el desarrollo de la comprensión y aunque Ricoeur (2003) está de acuerdo con esto, a diferencia de Heidegger, afirma que debe llegarse por etapas a la existencia humana y no de un solo golpe, tomándose en cuenta los problemas metodológicos que la interpretación y el círculo hermenéutico suponen.

Es por eso que dicha corriente teórica metodológica tiene tres etapas: semántica, reflexiva y existencial, a las cuales se accede por medio del giro lingüístico. En este sentido, la dinámica del círculo hermenéutico deviene de la articulación y re-articulación del sentido presente en los signos, símbolos y el texto, las cuales representan el producto de las operaciones de interpretación, sustentadas en la pre-comprensión. En dicha dinámica, la fenomenología aporta, mediante la intencionalidad de la conciencia, el espacio y la base que permite realizar dichas operaciones de interpretación.

Por tanto, constituye una filosofía reflexiva basada en la idea de que el hombre es intermediario, lo que significa que tiene conocimientos relativos y circunstanciales, a causa de su temporalidad y finitud. Esta condición temporal, ocasiona el hecho de que el hombre esté en medio de las cosas y no al principio o al final, al tiempo que no acceda al conocimiento directo de las cosas, sino que requiere de operaciones que median su relación con el mundo. De aquí, que Ricoeur (2010) afirme que la conciencia puede llegar a las cosas mismas, pero por medio de la interpretación.

De esta manera, a partir de la correlación noesis/noema dada en la intencionalidad de la conciencia, se utiliza una lógica de doble sentido, en la que sentidos ocultos están enlazados al sentido literal. A estas expresiones se les denomina simbólicas y solo pueden develarse a través de operaciones de interpretación, las cuales están presentes en: relaciones cara a cara, acciones o intersubjetividades largas, mediadas por el texto como unidad lingüística. A partir de esto, durante la investigación se buscó indagar los significados subyacentes en los relatos de actores implicados en la transformación curricular de la FACE-UC y en el micro currículo de la Cátedra Pedagogía-Currículo, en lo que concierne a la unidad curricular de homónimo nombre en el periodo 2016-2017.

Todo esto, a partir de la fenomenología hermenéutica, entendiendo que los significados de estos actores son expresiones simbólicas que, mediante operaciones de interpretación, pueden develarse en el marco de la pre-implantación de lo que será el currículo oficial o prescrito. Dicho currículo está en proceso de rediseño a través de la transformación curricular y el propósito de abordar estos escenarios, a través de los relatos de los actores implicados, fue la creación de un constructo teórico, de manera inductiva, que unificó currículos concurrentes y función narrativa a partir de la hermenéutica Ricoeuriana. Este constructo teórico requirió que el currículo fuese tratado como una realidad simbólica, estructurado a través de los actos del habla y el texto. En la figura 6 se evidencia estos pasos de la metódica, los cuales se evidenciaron al final de la investigación.

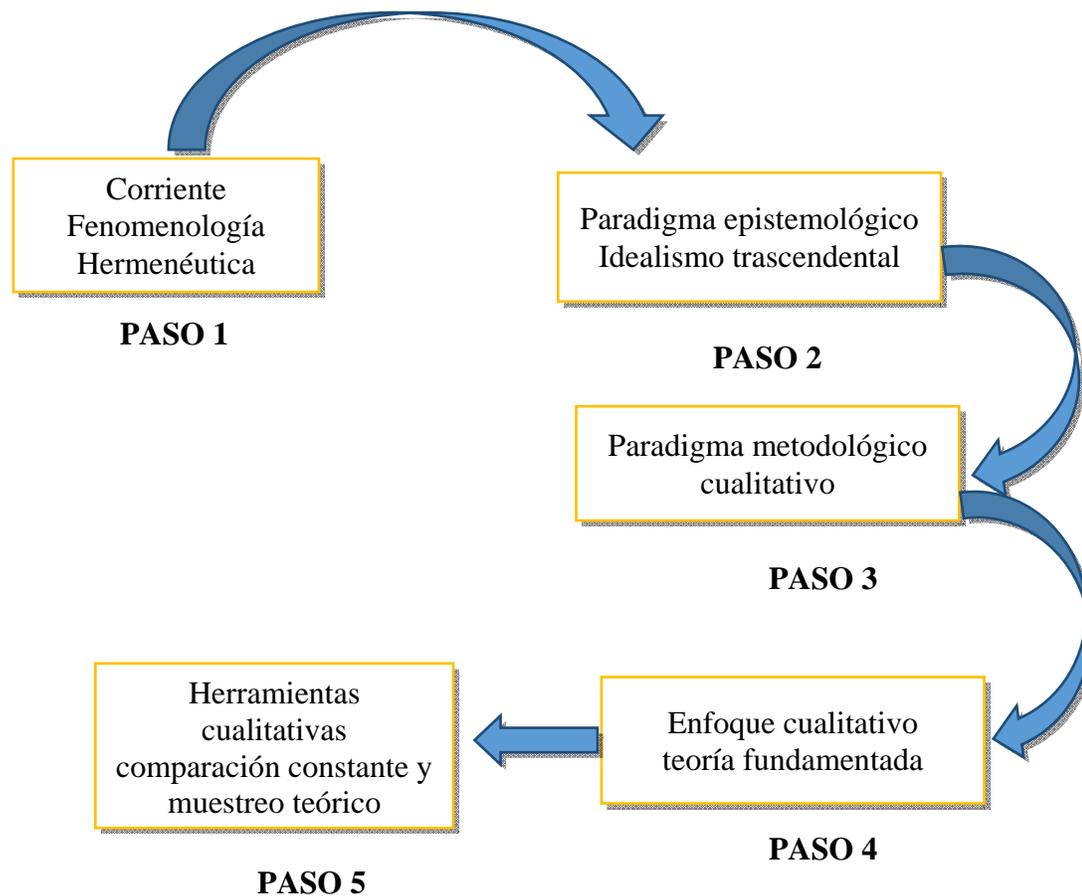


Figura 6. Metódica
Fuente: propia

Sin embargo, lo anterior conllevó a la necesidad de explicar los enlaces conceptuales entre función narrativa y currículos concurrentes, por el hecho de ser teorías dadas en ámbitos tan diferentes como el área curricular y la filosofía literaria. Es así como la dimensión del currículo vivido, propuesta por Amadio, Operti y Tedesco (2015) representó, con modificaciones hechas por el investigador, la dimensión que engloba y antecede a las otras dimensiones entendiendo que, al tratar al currículo como realidad simbólica, ya no puede hablarse de currículos que concurren, sino de dimensiones del currículo. Esto significó que la función narrativa fuese una etapa en el desarrollo del sentido, el cual permite tanto la creación de

perfiles curriculares como el posterior desglosamiento del perfil de egreso, para componer los contenidos que formarán parte de los planes de estudios.

Esto evidenció que el currículo prescrito al igual que el relato, tiene estructura subyacente y función referencial que permite tanto explicarlo como comprenderlo siendo, por consiguiente, una obra discursiva. Así mismo, al ser una filosofía reflexiva, la fenomenología hermenéutica es un idealismo trascendental, en la que el cogito está arrojado al mundo y tiene que dar forma y sentido a sus vivencias, a través de las etapas: semántica, reflexiva y existencial. De esta forma, la función narrativa conecta todas las dimensiones del currículo prescrito con las vivencias de los actores implicados, re-conceptualizando los currículos: prescrito, operativo, oculto y adicional.

Entonces la comprensión, representa un esfuerzo del sujeto para dotar de sentido a sus propias vivencias. Con el abordaje de los significados de docente y estudiante en el transcurso del curso de Pedagogía y Currículo, se pudo ver de qué forma los relatos contribuyen a dar cuenta de la realidad simbólica dada en el aula de clases y fuera de ella. Así mismo, se evidenció el papel que juega el relato y su estructura dentro del círculo hermenéutico, enmarcado en el contexto micro curricular. Con el acceso a la transformación curricular, igualmente pudo verse el rol de la función narrativa en las etapas de desarrollo curricular, previo a la conformación del nuevo currículo oficial. De aquí que el currículo vivido, sea una dimensión previa a todas las demás etapas y dimensiones del currículo.

Método de Investigación

En la investigación se utilizó la teoría fundamentada, que según Strauss y Corbin (2002) “se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p.13). En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surge de ellos guardan estrecha relación entre sí. Sin embargo, se partió de una hipótesis que se desarrolló en el momento II y buscó ampliar y modificar la teoría de los currículos concurrentes, a partir de un constructo teórico que parte de la función narrativa, en la cual se usó la

dimensión del currículo vivido para plenificar la función narrativa. Estas teorías originalmente son diferentes entre sí y no habían sido vinculadas anteriormente.

En este sentido, la hipótesis no se usó para ser comprobada o verificada al estilo de la investigación de corte positivista, sino para crear teoría fundamentada en los datos, utilizando dos estrategias o métodos: la comparación constante y el muestreo teórico, como se esquematiza en la figura 6. La primera se utilizó para recoger, codificar y analizar datos de manera simultánea y generar teoría, mientras la segunda se realizó para redefinir y descubrir categorías, estableciendo interrelaciones dentro de dicha teoría. Sin embargo, con la corriente fenomenológica hermenéutica se asumió desde lo epistemológico el principio del a priori de correlación, conforme al cual existen correlaciones estrictas entre los contenidos de la conciencia y los actos que tienen o afirman esos contenidos.

Esta consecuencia, conlleva a que el sujeto no es subjetivo en la medida en que su mundo es objetivo, sino mientras también ese mundo pueda mantenerse subjetivo, (Blumenberg, 2013). Con estos presupuestos, la teoría fundamentada hace énfasis en el significado, sin asumir la existencia de una realidad externa unidimensional, la cual conlleva la implicación del investigador en lo que interpreta, incluso cuando la redacción se haya presentado en tercera persona, ya que constituye un distanciamiento enmarcado en la pertenencia al mundo.

En la relación sujeto-objeto y contexto, el contexto constituyó la transformación curricular y el micro currículo de la FACE-UC en lo que respecta a la Cátedra Pedagogía-Currículo, en la cual se abordó el curso de nivelación y avance del 2016 entre los meses de agosto y septiembre. Este período de tiempo fue abordado desde los relatos de los actores entrevistados para extraer las experiencias y vivencias en relación a dicho período. En lo que respecta al sujeto, estos estuvieron representados en los actores entrevistados y el investigador, en la medida en que construyen el objeto y la teoría.

Mientras el objeto estuvo conformado por el currículo, tratado como realidad simbólica, y sometido a los supuestos de la corriente fenomenológica hermenéutica. Este objeto no fue considerado una realidad unidimensional, sino el producto de una

construcción enmarcada en la interpretación de los actores entrevistados y el investigador, que tuvo como propósito proponer un constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes. y que dio como resultado una interpretación que emergió de una hipótesis previa, la cual fue fundamentada con datos empíricos.

Procedimientos de la Teoría Fundamentada

Como se dijo anteriormente, la teoría fundamentada establece una correlación entre las técnicas de recolección, procesamiento y métodos de delimitación teórica, como la comparación constante y el muestreo teórico. Por esto, las fases de la teoría fundamentada son la recolección de datos, codificación y delimitación de la teoría. Es importante destacar que las fases mencionadas operaron simultáneamente durante toda la investigación, descritas de manera interrelacionada con las técnicas aplicadas. Sin embargo, durante la investigación, antes de hacer el abordaje de campo por medio del acceso a los escenarios y de las entrevistas no estructurada, se partió de una hipótesis previa que luego, a partir de los datos recolectados, fue redefinida en sus propiedades y dimensiones.

Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas de recolección de datos, se refieren al cómo se implementó los procedimientos para la búsqueda y registro de la información. En el caso de la investigación, estuvo orientada por un diseño cualitativo y se usó la entrevista no estructurada, conjuntamente con un documento primario, consistente en el programa analítico de la unidad curricular Pedagogía y Currículo.

Entrevista no estructurada

Este tipo de entrevistas son flexibles y dinámicas, descritas como no directas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Se entienden como encuentros entre entrevistadores e informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen respecto a la vida, experiencias emotivas y situaciones del contexto educativo, abordado desde sus propias palabras y con la intención de obtener datos “in situ”. (Vasilachis, 2013). Estos datos “in situ” hacen que la teoría haya emergido de manera inductiva.

Se eligió individuos tanto relacionados con la transformación curricular dada en la FACE-UC como con el micro currículo del curso de Pedagogía y Currículo, perteneciente a la Cátedra Pedagogía-Currículo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la FACE-UC. Los datos obtenidos a partir de las entrevistas no estructuradas se usaron para redefinir y ampliar los currículos concurrentes, vinculándolos a las vivencias de dichos actores, con lo que se construyó un constructo teórico que se basó en la función narrativa y requirió una hermenéutica de los currículos concurrentes desde la fenomenología hermenéutica como corriente de pensamiento.

La otra fuente de información la conformó el programa analítico de la unidad curricular Pedagogía y Currículo, documento correspondiente al currículo oficial que ha sido rediseñado en la transformación curricular y aplicado desde 2013 en las aulas de clase. Esto es debido a la metodología que utiliza el enfoque ecosistémico formativo, consistente en la investigación acción participativa, la cual permite aplicar cambios en la práctica educativa sobre la marcha del rediseño curricular, para evaluar y reajustar el nuevo currículo prescrito (Durant y Naveda, 2012). Esto ha dado lugar a ciertos cambios en la práctica educativa sobre todo en los contenidos.

Informantes clave

Se seleccionaron de manera intencional tres informantes clave. El primero corresponde a un docente con experiencia profesional quien actualizó el programa analítico de la unidad curricular Pedagogía y Currículo, al tiempo que ha estado representando a la Cátedra en la transformación curricular. Lo importante fue la obtención del relato sobre su experiencia dando clases en la unidad curricular y en el proceso de transformación curricular, con el propósito de redefinir los currículos concurrentes, al hacerlos emerger de dicho relato.

La segunda entrevista correspondió a una de las coautoras del diseño curricular por competencias basado en el enfoque ecosistémico-formativo, entrevistada con el propósito de explicar, a partir de su relato, cuál es el papel que tiene la función narrativa en las fases de estructuración del currículo oficial o prescrito, ya que su diseño es el usado en la transformación curricular de la FACE-

UC, al tiempo que es participe de dicha transformación curricular. La tercera y última entrevista corresponde a una estudiante que cursó Pedagogía y Currículo, durante el curso de nivelación y avance 2016 entre los meses de agosto y septiembre, con el mismo propósito de tomar su relato para redefinir los currículos concurrentes desde su propia vivencia, cabe destacar que dicha estudiante cursó con un docente diferente al entrevistado.

Esto se hizo de manera intencional, tomando en cuenta que las dimensiones del currículo prescrito se dan en toda la institución educativa, en consecuencia, se buscó similitudes entre las vivencias de docentes y estudiantes en aulas de clases diferentes. Esto además correspondió con la hipótesis previamente establecida, que coloca una dimensión que engloba y antecede a las otras dimensiones, denominada currículo vivido. En tal sentido, las vivencias deben ser similares, en ciertos aspectos, porque el currículo prescrito es el mismo, al igual que la dimensión espacio-temporal en la que acontecen la praxis educativa. Aunque haya relatos hechos en diferentes tiempos, estos van referidos a lo acontecido en la transformación curricular o al curso de nivelación y avance del 2016, referente a la unidad curricular Pedagogía y Currículo.

Técnicas de procesamiento de la Información

En cuanto a las técnicas de procesamiento de datos, tanto en documentos primarios como en entrevistas no estructuradas, se realizaron codificaciones: abierta, selectiva y axial, las cuales se hacen de manera simultánea y pertenecen a la estrategia de comparación constante propia de la teoría fundamentada, la cual sirvió para detectar y descubrir categorías. La codificación abierta “es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002 p.110).

En este sentido, la codificación abierta se utilizó para redefinir y ampliar los currículos concurrentes. Primero se partió de la hipótesis de que estos son dimensiones u horizontes significativos del currículo prescrito, abarcados por una dimensión previa que antecede y hace posible al currículo prescrito. Esta dimensión es denominada currículo vivido y es evidenciada en los actos de relatar a través de la

función narrativa. De manera que, a la hipótesis previa, se le unió la codificación abierta, utilizada para identificar conceptos y descubrir en los datos, propiedades y dimensiones, las cuales propiciaron la unificación de la función narrativa y los currículos concurrentes, generando cambios en la definición de dichos currículos.

Sin embargo, hay categorías obtenidas de la codificación abierta que luego resultaron ser dimensiones o propiedades de otras categorías, éstas relaciones fueron halladas a partir de una codificación axial. Esta codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones, convirtiéndolas en subcategorías, las cuales fueron mostradas en redes semánticas en el momento IV. El papel que juega la codificación axial dentro de la corriente fenomenológica hermenéutica, es la de ser un plexo de complejidad que muestra los datos sensibles y categoriales, donde los últimos son relaciones lógicas dadas por sobre y a partir de los datos sensibles, definiendo lo que se considera el campo de la experiencia.

De esta manera, la codificación abierta y axial ocurre en la experiencia del lenguaje, a través de actos discursivos y textos. Cuando se hizo la codificación abierta hubo categorías pre-definidas que correspondieron a las teorías de la función narrativa, currículos concurrentes y currículo vivido. Sin embargo, la misma codificación abierta permitió modificar las categorías preestablecidas a partir de datos empíricos, construidos por el investigador, los actores y el contexto. Por último, de manera simultánea, también se realizó una codificación selectiva para “integrar y refinar la teoría”. (Strauss y Corbin, 2002 p.157).

Simultáneo al uso del muestreo teórico, se hizo la estrategia de comparación constante. Esta implicó la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se construyó, la cual se basó en hacer comparaciones acudiendo a los escenarios de la transformación curricular y las aulas de clases, lo cual maximizó las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos e hizo más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. Estas categorías fueron las dimensiones del currículo: prescrito, operativo, nulo, adicional y vivido.

Criterios Evaluativos de la Investigación

Para garantizar la calidad del estudio se adoptó compromisos con el trabajo de campo, los cuales fueron: obtener datos teóricos “in situ”, triangulación y revisión de las entrevistas por parte de los entrevistados, previos consentimientos informados individual e institucional, para el acceso a los escenarios y la obtención de datos “in situ” a partir de los relatos. Estos consentimientos informados cumplen con lo previsto en el Código de Ética para la Vida (2011) de la República Bolivariana de Venezuela, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, específicamente en la Parte II, Capítulo 2, que trata sobre el consentimiento informado.

Dicho consentimiento representa un acuerdo entre el investigador y el sujeto de estudio, que establece las condiciones en la que dicho sujeto va a colaborar en la investigación conjuntamente con el investigador. Por tanto, el consentimiento informado es:

un proceso y como tal es dinámico, ya que puede sufrir modificaciones a medida que cambien las condiciones, los participantes y demás realidades de una investigación. Idealmente comienza a crearse en la etapa de formulación del proyecto y continúa, mediante el diálogo y la negociación, hasta su conclusión o implementación, o incluso más allá, si cambian las perspectivas para el acceso, uso, conservación de las muestras y datos recabados y la publicación de los resultados, (p.44-45).

Las entrevistas no estructuradas, que iniciaron en 2016, han tenido ajustes en la codificación e información que los sujetos de investigación han querido omitir o cambiar hasta el primer trimestre del 2018, de mutuo acuerdo con el investigador, quedando el producto final mostrado en los protocolos de dichas entrevistas, ubicadas en los anexos de dicha investigación, las cuales se enumeraron línea por línea con una nomenclatura decidida por los propios entrevistados incluyendo, en el anexo, el consentimiento institucional aprobado durante el primer trimestre del 2018.

El consentimiento institucional y los consentimientos informados de sujetos de investigación, fueron validados por un experto de la Comisión de Bioética de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, con el propósito de verificar que se cumplieran con el código de Ética para la vida (2011), el cual se rige

por la ley orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2005) a partir de lo establecido en el Artículo 7, que coloca al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias como ente encargado de crear comisiones de ética, bioética y diversidad, las cuales velarán por el cumplimiento de los principios bioéticos y ambientales en la investigación científica.

Todo esto parte, a su vez, de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en el Artículo 46, el cual señala explícitamente la necesidad del libre consentimiento de la persona para someterse a experimentos científicos. De esta manera, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias también es el ente que creó el código de Ética para la Vida, al tiempo que se encarga, mediante las comisiones de ética, bioética y diversidad, de velar por el cumplimiento de dicho código. Este marco jurídico beneficia a la investigación ya que contribuyó a propiciar acuerdos entre los sujetos investigados y el investigador, necesarios para los aportes teóricos a los que se llegó en el área curricular.

Al mismo tiempo, el marco jurídico permitió realizar una triangulación con datos in situ, que tuvieron la aprobación de los propios sujetos de investigación, además del consentimiento de la institución. Para Yuni y Urbano (2005) la triangulación consiste “en combinar enfoques teóricos, procedimientos y estrategias metodológicas, resultados obtenidos por diferentes instrumentos o interpretaciones efectuadas por distintos observadores o por varios de estos procedimientos utilizados simultáneamente” (p.177). Se combinaron la triangulación de técnicas, datos, fuentes y teorías, por tanto, constituyó una triangulación múltiple.

La triangulación de fuentes se realizó entre un estudiante, un docente y la coautora del diseño curricular basado en el enfoque ecosistémico formativo, mientras la triangulación teórica se realizó entre tres teorías formales: teoría de la función narrativa, currículos concurrentes y dimensión del currículo vivido. En cuanto a la triangulación de técnicas, estuvo conformada por la entrevista no estructurada y la codificación abierta, axial y selectiva. Estas técnicas estuvieron enmarcadas en las fases de la metodología de la teoría fundamentada, al igual que la triangulación de datos que se dio a través del método de comparación constante y muestreo teórico,

usados en la fase de delimitación de la teoría. Estas triangulaciones fueron mostradas en cuadros y redes semánticas en el momento IV.

MOMENTO IV

REFLEXIÓN EN TORNO A LOS DATOS

Consideraciones Generales

Cabe destacar que, para dar respuesta a los propósitos planteados, así como cumplir con los procedimientos metodológicos, fue necesario una aproximación tanto al escenario de la transformación curricular como a la práctica docente en la unidad curricular Pedagogía y Currículo, perteneciente a la Cátedra Pedagogía y Currículo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas, FACE-UC. Se hizo imprescindible compartir con docentes de la Cátedra y docentes involucrados en la transformación curricular además de estudiantes que cursaron la unidad curricular pedagogía y currículo, con el propósito de obtener datos que sustentaron la propuesta planteada, la cual fue una teoría de la función narrativa que conllevó una hermenéutica de los currículos concurrentes.

Para lograr esta inserción fue necesario participar en grupos focales de la transformación curricular y entrar en clases de la unidad curricular Pedagogía y Currículo, con el propósito de obtener información pertinente. De esta manera, fue importante mantener éste proceso durante toda la investigación para fortalecer el acercamiento permanente. El resultado de la información recogida en las entrevistas no estructuradas y hallada en el programa analítico de la unidad curricular Pedagogía y Currículo, permitió una visión, definición y re-definición de los currículos concurrentes, a través de cada una de las fases planteadas a partir de la teoría fundamentada.

En la fase de recolección de datos, se transcribió la información en registros, con los cuales se realizó la fase de codificación dividida en: abierta, axial y selectiva, que corresponden a técnicas de procesamiento de datos para detectar y definir categorías. De esta manera, las categorías que emergieron se describieron y contrastaron, a través métodos de comparación constante y muestreo teórico, que fueron mostrados en cuadros y redes semánticas, lo que permito llegar a la fase de delimitación de la teoría. Cabe destacar. que estas tres fases no son secuenciales sino

simultaneas, por tanto, se dieron durante toda la investigación, al tiempo que se partió de una hipótesis, que mediante los métodos de comparación constante y muestro teórico, pudo fundamentarse a partir de datos empíricos. En este sentido, para el proceso de codificación inicial, la información fue presentada de la siguiente manera:

Cuadro 1

Nomenclatura de la información

TÉCNICA DE REGISTRO Y FUENTES DE INFORMACIÓN	CODIFICACIÓN
Entrevista	E
Informante clave	IC (1,2,3)
Línea	L
Documento primario	DP

Cada entrevista no estructurada fue enumerada línea por línea, además se utilizó otra fuente de información consistente en el programa analítico de la unidad curricular Pedagogía y Currículo, el cual constituye el currículo oficial de nivel micro-curricular y representa un documento primario. En el proceso de codificación abierta de las entrevistas no estructurada y del documento primario, se obtuvo las siguientes categorías y sub-categorías:

Cuadro 2

Codificación de la información

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
currículo oculto	Crítica a la forma de evaluar
	Extensión de la materia igual a superficialidad
	Contenido de la materia es extenso
	Estudiantes que nunca aparecen
	Crisis del país
	Connotación negativa de la educación en Venezuela
	Discriminación entre estudiantes de otras carreras

	Estudio versus trabajo
	Acto de rebeldía
	Emigración del país
	Deserción escolar
currículo nulo	Debilidades cognitivas del estudiante
	Contenidos menos tocados
	Poco énfasis en los contenidos de didáctica
currículo operativo	Lectura del currículo prescripto
	Separación de la actividad de aula de las autoridades
	Forma de dividir los contenidos del programa
	Le gustaría hacer simulaciones
	Organización de los contenidos en el tiempo
	Lo esperado por el docente
	Repaso de contenidos vistos
	Significado de la materia igual a contenido
	La materia es base para planificación y evaluación
	Experiencia positiva
	Estrategias vistas
	Contenidos vistos
Planificación flexible	
fundamentos teóricos del currículo basado en competencias	Único proyecto curricular con fundamentación epistémica
	Paradigma igual a parámetros
	Ontología de la competencia
	Ambigüedad en el enfoque didáctico
	Transcomplejidad es metódica
	Pensar sin paradigma
	Integración de saberes
	Modelo pedagógico interestructurante
	Crítica al modelo tradicional de educación

	Disyunción-conjunción de unidades curriculares
	Concepción del ser humano
	Crítica a las competencias de corte neo-conductual
currículo oficial	Lectura del currículo prescripto

En la codificación axial, los códigos fueron presentados en redes semánticas con una escala cromática, para mostrar códigos centrales y nodos más fundamentados. Los tonos que tienden hacia el color verde son códigos menos fundamentados en datos empíricos, mientras los tonos que van del verde, pasando por naranja y terminando en azul, constituyen códigos más fundamentados empíricamente. Al tiempo, que los nodos en tonos verdes están relacionados y subordinados a los nodos en azul, de esta forma se evidencia las categorías centrales, en sucesivas contrastaciones y abstracciones, hasta llegar a sus propiedades y definición.

Categoría Currículo Oculto

En la dimensión del currículo oculto, los significados se centran en la crisis política, económica y social de Venezuela, que implica una deserción de estudiantes, los cuales se disputan entre trabajar o estudiar. En el caso de la carrera de educación, se da una discriminación de parte de estudiantes de otras carreras, que puede evidenciarse en lo relatado por el IC1:

de esa ponencia me llamo mucho la atención, la estadística, lo índices de cómo ha bajado el, o como ha decaído la educación, como cada vez, más jóvenes desertan de lo que es la educación, aparte de que me sensibilizo en el momento que hablo acerca de, de que nosotros mismos no le damos valor a lo que hacemos, a lo que estamos pero ¿qué pasa?, ¿quién enseñan a los médicos?, ¿Quiénes enseñan a los ...a los abogados? a los economistas del país, o sea cómo ellos llegan a asumir esas..esas profesiones, esos cargos, Eh si no es por un docente, o sea si no pasaron por un docente ¿cómo es que se construye una sociedad? ¿cómo es que se construye un país? si no hay enseñanza, y no bien sea pura la académica sino la formal o también está la informal (L:55-69).

Esto lo relata el IC1, a partir de una ponencia en la que se presentaba la situación educativa en Venezuela y cómo se perfilaba hacia el futuro, dada en el

marco de una de las unidades del curso de Pedagogía y Currículo denominada: ciencias agógicas y didáctica. Dentro de éste relato hay un acto de rebeldía por parte de la estudiante, que trata de cambiar la auto-imagen denigrada que tiene sobre la profesión docente, al tiempo que se defiende de las opiniones de otros estudiantes. Esto debido a que la discriminación y denigración hacia la profesión docente, también proviene de otros estudiantes.

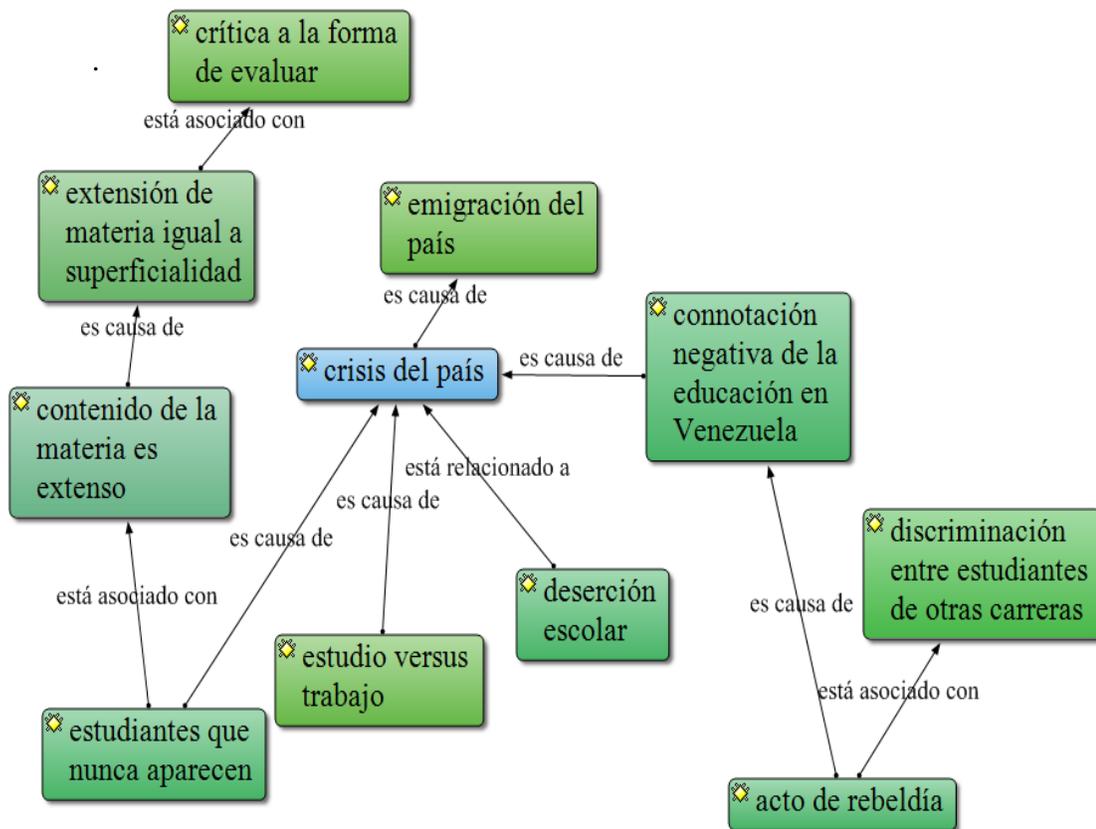


Figura 7. Currículo oculto
Fuente: propia

En la red semántica mostrada en la figura 7, se evidencia las unidades de sentido que conforman el currículo oculto, donde la crisis del país explica, de varias maneras, las razones de la deserción escolar, emigración del país y connotaciones negativas de la educación en Venezuela. Además, hay coincidencias entre el docente y la estudiante, en cuanto a que el contenido de la unidad curricular Pedagogía y Currículo es extenso. En la definición de Posner (2005) el currículo oculto se da a

partir de los mensajes no reconocidos por el oficial o prescrito, al tiempo que incluye problemas culturales y de raza.

Sin embargo, debe incluirse las críticas que los estudiantes tienen sobre las estrategias y formas de evaluar del docente. A la pregunta realizada a la estudiante IC1: ¿qué le hizo falta al curso de Pedagogía y Currículo? Su respuesta: “creo que en las evaluaciones se pudo haber incluido un poco lo que era el tipo de evaluación oral o las expositivas, porque nos enfocamos mucho en todo lo escrito” (L: 77-80) es una crítica que forma parte del oculto, ya que los estudiantes tienden a hacerlas en contextos en los cuales está ausente el docente, además de que no son canalizadas para perfeccionar la praxis docente, a pesar de las supervisiones de la autoridad oficial.

De aquí que la posición del estudiante, criticando el currículo operativo, son mensajes no reconocidos por el prescrito, en la medida en que no sean canalizados, siendo vivencias del estudiante en el curso de la unidad curricular. En la teoría propuesta por Posner (2005) el currículo oculto se centra en la tendencia ideológica subyacente en los mensajes dados en el aula de clases. En consecuencia, las expresiones significativas que genera éste currículo representan una connotación negativa, al no ser reconocidos por el oficial, pero el no reconocimiento no implica necesariamente una connotación negativa.

En las vivencias de docentes y estudiantes se dan contenidos que rebasan lo establecido en el oficial, por tanto, lo que contradice al oficial puede ser una crítica que renueve a dicho currículo y supere lo propuesto en éste, de una manera más rápida que las críticas desencadenadas por la evaluación formal del currículo prescrito. En tal sentido, al ser el currículo una realidad simbólica, los currículos concurrentes pasan a ser dimensiones o noemas del prescrito, en la que el currículo vivido que, Amadio, M., Operti, R. y Tedesco, J. (2015) proponen, es re-conceptualizado a partir de la función narrativa, la cual coloca a dicho currículo como una dimensión previa a todas las otras dimensiones: operativo, nulo, oculto y adicional, incluso previo al oficial si se toma en cuenta las fases de planificación curricular y las relaciones intersubjetivas largas, mediadas por el texto.

Categoría Currículo Nulo

El currículo nulo es definido por Posner (2005) como lo no dado por el docente, indistintamente de las razones de por qué no se dio determinado contenido. En las entrevistas a IC1 y IC2 las coincidencias se dan en las debilidades cognitivas del estudiante. Tanto el estudiante como el docente reconocen que la debilidad principal es la comprensión lectora y la falta de conocimiento léxico, pero el docente además puntualiza que los estudiantes no reconocen teorías ni personajes relevantes en la educación, como se observa en el siguiente relato:

sobre todo a nivel de o sea de personajes relacionados con la educación, ellos no conocen, cuando uno les habla de Comenio, parece que es primera vez, que hablan, que escuchan a Comenio, eso es en la parte de historia, uno le habla de trivio y cuadrivio, me imagino que en historia de la educación se debe ver eso, y ellos no saben nada de eso, hay mucha, o sea considero que hay mucha fallas, no sé si es que esa asignatura se trabaja de otra manera, no sé qué ven ellos ahí pero no hay no..no, no tienen una idea pues, de la secuencia histórica de la educación en muchos aspectos. En cuanto a las teorías psicológicas que ellos ya debieron haber estudiado en psicología, pues no saben, saben mucho de conductismo, bueno saben que es estímulo-respuesta, saben quién es Watson, Pablov, pero no saben la aplicación, cómo se aplica eso realmente a los procesos educativos (L:183-195).

De esta manera, las debilidades del estudiante se deben a causa de no haber visto los contenidos que corresponden a semestres anteriores. Sin embargo, algunas de las debilidades se deben a la no consolidación de competencias básicas, como son: comprensión lectora y conocimiento léxico. Cabe destacar, que el currículo nulo para los dos entrevistados, en lo que corresponde al curso de Pedagogía y Currículo, están vinculados a contenidos tales como: enfoques didácticos y corrientes pedagógicas contemporáneas, lo cuales constituyen los contenidos menos tocados, como puede observarse en la red semántica de la figura 8.

De aquí, que lo no visto en semestres anteriores, se transforman en debilidades de los estudiantes en futuros semestres, retrasando al docente que da la unidad curricular subsiguiente. Esto evidencia la importancia del currículo vivido, ya que el currículo, como realidad simbólica, adquiere sentido a partir de la vivencia de los actores implicados, puesta de relieve a través de la función narrativa. En la teoría de

los currículos concurrentes, al tratar de delimitar a cada currículo concurrente, los datos son tratados de manera heterogénea, solamente vinculados al prescrito, creando una teoría muy rígida a la hora de valorar un currículo.

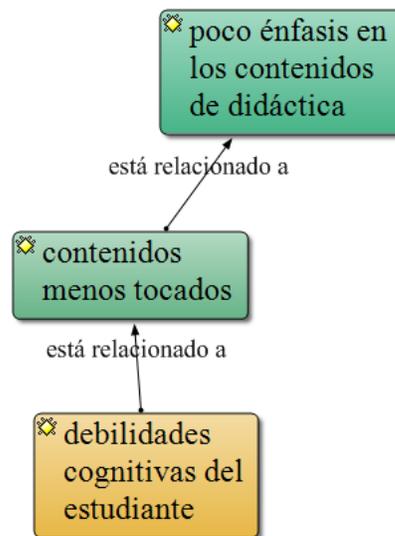


Figura 8. Currículo nulo
Fuente: propia

Además, estos datos son desvinculados del espacio-tiempo, generando una explicación comprensiva de lo que acontece en el aula de clases. Todo esto es traído a colación, ya que la definición de los currículos nulo y oculto se solapan, como puede evidenciarse en lo esbozado hasta ahora, y las acciones son comprendidas a partir del oculto y nulo como motivos para y por qué, es decir, las acciones no pueden ser abstraídas y delimitadas como conceptos claros y difusos, si lo que se busca es comprender los significados de lo que acontece en el currículo. Entonces más que la concurrencia de cinco currículos, lo que se da es cinco dimensiones vinculadas al currículo prescrito.

Categoría Currículo operativo

El currículo operativo, según Posner (2005), se define a partir de lo esperado por el docente y lo realmente enseñado o logrado durante el curso. Este currículo surge a partir de la lectura que el docente hace del oficial, haciendo propio el sentido

de lo que quiere decir el oficial. Esto puede evidenciarse en lo que relata el IC2 sobre la unidad I del curso de Pedagogía y Currículo:

en la unidad I reconocer cada una de las ciencias agógicas, entender que cada una de las ciencias agógicas tiene su campo de acción. Eso es importante que lo reconozcan a nivel conceptual, la importancia que tendría cada ciencia agógica dentro del contexto educativo, mi criterio, trato de que ellos decidan, en caso de que ellos pudieran decidir en su futura práctica educativa en cuales de las ciencias agógicas podrían trabajar, si, que ellos digan me gustaría ser andragogo, por esto...por esto, me gustaría ser pedagogo. Pero con argumentaciones válidas, entonces, el nivel de argumentación para mí es bien importante, o sea la capacidad de argumentación que tenga el estudiante porque de qué me vale de que él sepa qué es andragogía, ah, él puede definir qué es andragogía, pero si él no sabe cómo se aplica la andragogía, o si él quisiera trabajarla algún día qué principios tendría que aplicar, entonces eso no me sirve, entonces esa capacidad de argumentación es bien importante para mí (L:137-147).

Esto representa lo que espera de los estudiantes y surge a partir de la lectura del programa analítico de Pedagogía y Currículo. Lo primero que se nota es que el docente crea un perfil de lo que debe ser el estudiante al terminar el curso, un perfil parecido a la competencia general del programa, pero no igual. Este fragmento del relato del docente hace referencia a la unidad I del programa de Pedagogía y Currículo. Esto dio pie a Posner para centrarse en la autoridad del docente como conformador del currículo operativo, viendo en el estudiante a alguien reactivo, que solo espera lo que el docente dictamine. Sin embargo, la dimensión del currículo oculto evidenció críticas del estudiante hacia lo que es el currículo operativo del docente.

De esta manera, más que ser la autoridad que conforma el operativo, el docente es un intermediario entre lo que el estudiante quiere y la manera en que éste da clases, y entre la normatividad del currículo prescrito y su propia experiencia. En la red semántica, mostrada en la figura 9, se destaca la manera que el docente organiza y da forma a sus clases, en la que sus experiencias previas o acciones cumplidas permiten anticiparse a lo que será su manera de dar clases, de aquí la vinculación entre currículo y didáctica. En este sentido, el acto de relatar, a partir de

la función narrativa, es lo que aporta la estructura necesaria para que el docente pueda anticiparse a lo que va hacer y a su manera de dar clases.

En las estrategias educativas que utiliza el IC2 se puede ver el nexo entre lo que propone el prescrito, lo esperado por éste y las corrientes pedagógicas contemporáneas que dicho docente asume a partir de lo que ha leído en otros textos, diferentes al currículo oficial. Esto es lo que hace el docente IC2 como estrategia de inicio de clases:

Por ejemplo, cuando yo trabajo los modelos didácticos, eh, yo, juego enano gigante, no, pongo a ellos a jugar enano gigante y entonces le digo que así no se juega, entonces que así es como se debe jugar entonces voy diciendo como se debe jugar, entonces hay varias maneras de ir, van viendo las diferentes maneras como el profesor puede desarrollar una clase, entonces ahí se van introduciendo los modelos, cada uno de los modelos didácticos que trabajamos de acuerdo a Zubiría (L:60-66).

El docente al realizar el currículo operativo define implícita y explícitamente cuál será su rol y cuál será el del estudiante, pero solo como lo esperado por éste, es decir, el docente sugiere o impone dicho rol en el estudiante. Sin embargo, el estudiante mediante la interpretación de lo que hace el docente, asumirá o no dicho rol. Entonces, aunque el docente tiene la autoridad que le da la normatividad del currículo prescrito, no puede controlar las expresiones simbólicas de los estudiantes, ni puede saber con exactitud, si lo que hace está resultando en aprendizajes para el estudiante, a pesar de la evaluación y los resultados que está arroja.

Es por esto, que hay incertidumbre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resultando en el hecho de que no sean necesariamente correlativos enseñanza y aprendizaje, es decir, uno no implica el otro. Tampoco las competencias generales que promueve el currículo oficial, se darán de la misma manera en que se plantearon. Sin embargo, lo esperado por el docente, sirve para evidenciar, por analogía, por qué los diseños de perfiles curriculares devienen de los relatos de los actores implicados, expertos, diseñadores y comunidad en general. Los relatos aportan significatividad a las vivencias a partir de la reflexión, significatividad que constituye una pre-comprensión de las acciones para la creación de perfiles curriculares.

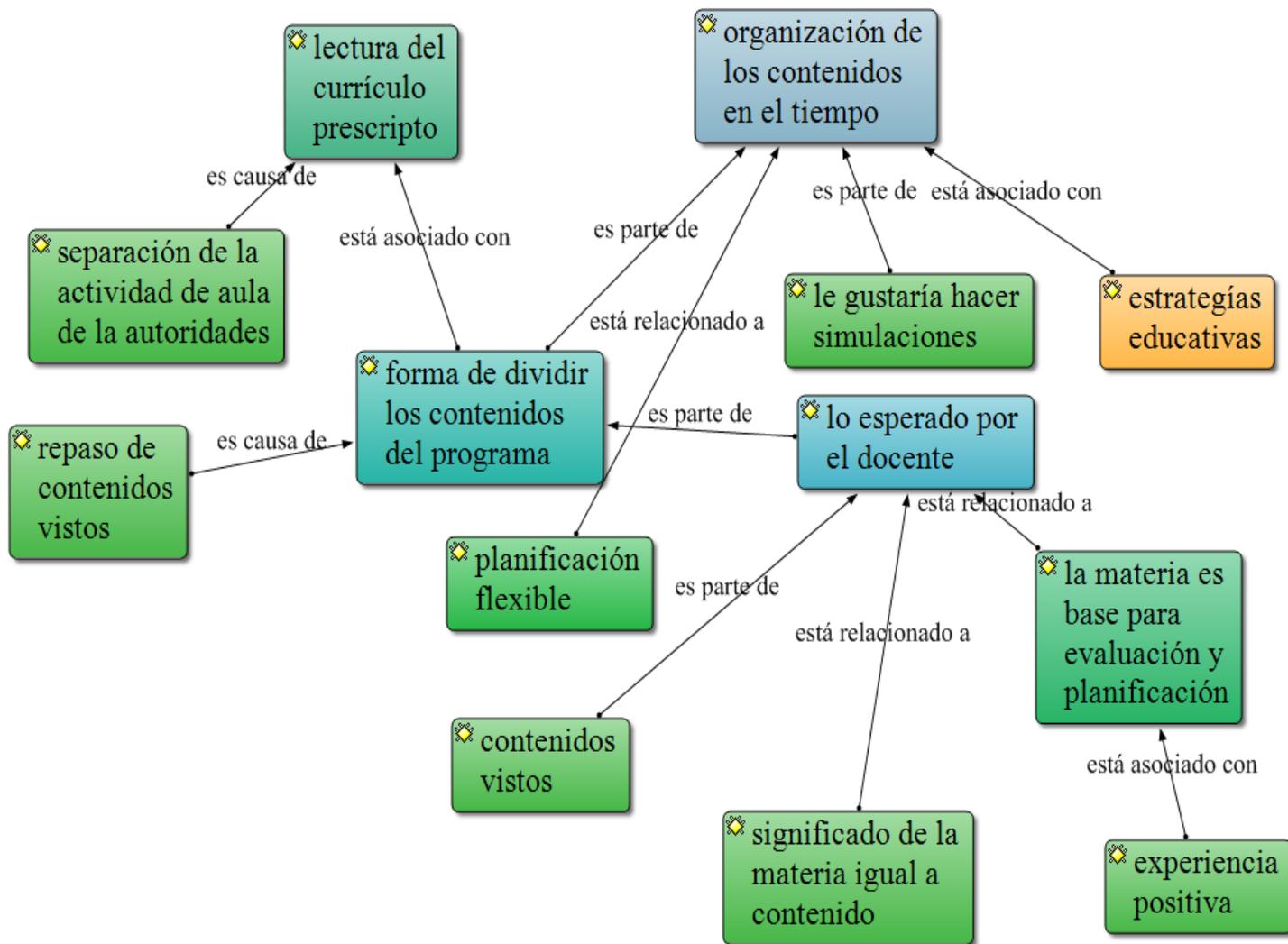


Figura 9. Currículo operativo.

Fuente: propia

Así mismo, el docente creó un perfil a partir de la lectura del programa analítico, también los que participan del diseño de un currículo, usan el relato para re-describir las acciones y sublimarlas en perfiles curriculares. Aunque, no solo lo hacen a partir de sus relatos como profesionales, sino a partir de la comparación de perfiles en carreras preestablecidas. Sin embargo, esto da pie a que el currículo éste dotado de tradición por medio de lo fijado y conservado en la escritura, que puede ser actualizado y renovado por docentes o cualquier actor que lea el currículo prescrito.

En el currículo operativo debe tomarse en cuenta la interpretación que el estudiante hace del docente, ya que implica el paso de una hermenéutica del texto a una hermenéutica dialógica y de la acción. Si solo se hace énfasis en la autoridad del docente, da la impresión de que, por el hecho de que éste aplique una forma de dar clases y unos métodos pre-establecidos, ya obtendrá los resultados esperados y se sabe, por lo visto en el currículo oculto y nulo, que no es así.

La actividad en aula es un proceso lleno de incertidumbre, en la que docentes y estudiantes interactúan sin una idea clara de lo que va a pasar, aun cuando el currículo crea un mundo de la vida artificial y controlado, éste control se limita a ciertos aspectos del espacio-tiempo, como qué se va a enseñar, quien será el docente, dónde será la clase y en qué modalidad. En el caso del relato del IC1, se puede evidenciar una parte de lo que fue el currículo operativo en la clase de Pedagogía y Currículo:

nos enseñó claro, recuerdo, claro lo, nos enseñó mucho hacer lo que era el fundamento epistémico, cosa que ni siquiera tenía muy en cuenta, no sabía, no estaba muy claro y vimos un breve repaso acerca de las teorías de aprendizaje, de Piaget, de Vigotsky, de Skinner, hablamos lo que ellos nos quería, lo que, la propuesta que tenían estos teóricos, que hicimos un breve repaso ya que esto lo vimos en psicología de la educación, y luego seguimos con lo que era la didáctica, eh y el currículo, teníamos un concepto, bueno, o por lo menos yo tenía un concepto erróneo de lo que era la didáctica, pensé que era poner, a hacer a los niños ciertas actividades y ya, pero no, es más que eso es la enseñanza, es cómo voy a enseñar, cómo voy a aplica la...de una planificación, cosa que también vimos en las clases (L:16-27)

En este relato vemos como lo esperado por el docente es interpretado desde la experiencia vivida por el estudiante, como los acontecimientos se transforman en componentes narrativos a partir de la reflexión. Esto representa el currículo vivido por la estudiante, concerniente a lo realmente logrado en una de las unidades del programa analítico de Pedagogía y Currículo, durante dicho curso. Entonces la interpretación del estudiante introduce una relación dialógica en el aula de clases, incluso, en el caso de la relatora incorpora, como un sentir del grupo, las concepciones previas que tenía acerca de didáctica y cómo la acción del docente cambio dicha idea.

Sin embargo, el currículo vivido también está del lado del docente, cuando relata sus vivencias y lo que hace al dar clases, su estilo, el cómo concibe la educación y lo que espera de los estudiantes. En este sentido, desde el relato, se puede vincular las corrientes pedagógicas y enfoques didácticos con la vivencia del docente y la lectura que éste hace del currículo prescrito, dando como resultado una vinculación entre didáctica y currículo. De esta manera, el currículo es un fenómeno que parte de la vivencia y vuelve a ésta, produciendo en su trayecto nuevos horizontes significativos.

Categoría fundamentos teóricos del currículo basado en competencias

En la narración de la IC3 se evidencian las razones para desarrollar el enfoque ecosistémico formativo, consistente en la reducción de lo que es un profesional, propiciado por los modelos curriculares tradicionales. En estos modelos el profesional está orientado a satisfacer necesidades del mercado, obviando la naturaleza del ser humano como hiper-complejo. Este reduccionismo, la relatora lo denomina: paradigma economicista y funcionalista en el currículo presencial.

En la figura 10 que constituye una red semántica, se puede evidenciar los sentidos del enfoque ecosistémico formativo. De esta manera, la epistemología del enfoque ecosistémico-formativo está basado en la teoría de la complejidad como manera de pensar y como metódica. Uno de los aspectos destacados por la entrevistada es que éste enfoque es el único que posee una fundamentación

epistémica, la cual no transforma a la complejidad en paradigma, debido a que la realidad se desborda y ninguna teoría puede abarcarla.

Entonces no se emplea la noción de paradigma como mecanismo de cierre o limitación se trata, más bien, de llegar a la transdisciplinariedad a través de la construcción de módulos. En este aspecto el diálogo científico sirve para promover tanto la diferenciación como integración de áreas de conocimientos en torno al ser humano, a su sustento neuro-anatómico funcional y a su condición relacional, puesto de relieve a través de la intersubjetividad. La operacionalización de estos sustentos, se da por medio de 9 ejes de competencias que son: hombre como ser eco-social, empatía, educar para la sostenibilidad y solidaridad, integración dialógica y dialéctica, interculturalidad y multiculturalismo, ciudadanía planetaria, investigación e innovación, bioética, e integración de saberes, (Naveda y Durant, 2012).

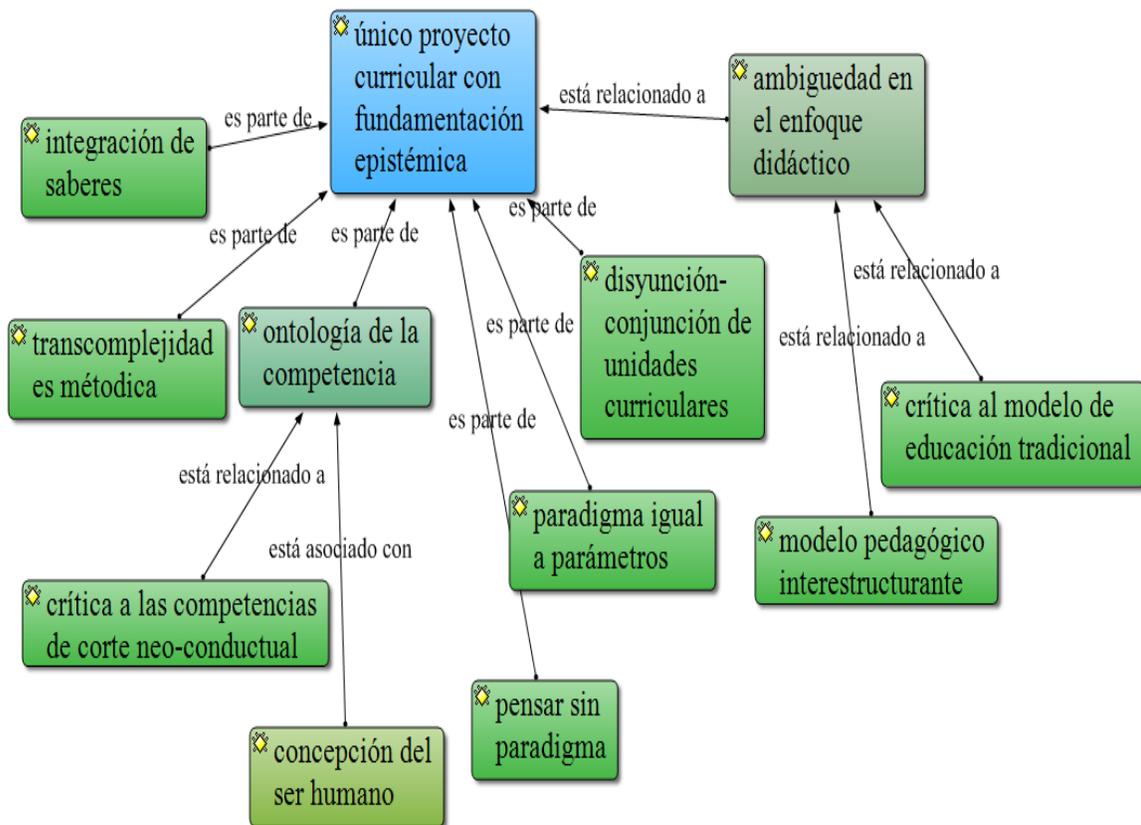


Figura 10. Fundamentos teóricos del currículo basado en competencias
Fuente: propia

En cuanto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje, se habla de enseñanza y autogestión de aprendizajes. Sin embargo, no existe una clara definición de cómo se harían realidad, todavía no se ha dado el diálogo reflexivo en espiral creciente que promueve el enfoque y la IC3 lo deja claro al mencionar las razones que han ralentizado la transformación curricular. Las Cátedras, Departamentos y demás oficinas aún son islas, incluso la redacción de las competencias generales y específicas, ha estado limitado a la aprobación por parte de docentes y autoridades, por consiguiente, ha prevalecido la tradición de la Facultad en materia de administración curricular, orientada a programas de estudios lineales.

A pesar de esto, el enfoque introduce la innovación de construir una malla curricular modular con planes de estudios integrados, siendo parte de la retórica de todos los actores que forman parte de la Facultad. Esta tradición que ralentiza los cambios en la administración del currículo, la entrevistada IC3 lo relata cuando afirma:

otro elemento podría estar vinculado a la misma dinámica de, eh, desarrollo de la metódica que se propone para esta transformación curricular. Esta metódica de transformación curricular involucra eh, profesor José, un cambio paradigmático. Y todo cambio paradigmático genera resistencia al cambio. Entonces, generar espacios de cambio no es sencillo porque hay una..., y esto por la misma naturaleza neuro biológica del ser humano, el cerebro por su propia naturaleza, en su estado primitivo se resiste a lo novedoso (L:23-30).

Es por esto que a nivel administrativo aún no hay integración de áreas, se está en la estructuración de la malla curricular y se busca una propuesta curricular que no esté enmarcada, pero los espacios curriculares no se han ajustado a las necesidades de los estudiantes, sino a las limitaciones presupuestarias. En este sentido, el enfoque plantea el concepto de “enseñaje” propuesta de Rigoberto Lanz y así lo deja entrever la entrevistada. Este concepto implica aprendizaje de pares, es decir, tanto el que enseña aprende como el que aprende enseña, dándose alternancia en los roles de docentes y aprendices, y entre aprendices.

Estos conceptos llevan a la competencia general de la unidad curricular Pedagogía y Currículo, que forma parte del perfil profesional de todas las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación. En este sentido, el diseño por competencias

basado en el enfoque ecosistémico formativo, establece que la Cátedra es una unidad académica porque allí están los expertos y aprendices. A partir de esto, la Cátedra Pedagogía-Currículo mantiene un discurso educativo que balancea la participación de estudiantes y docentes, usando modelos inter-estructurales, que unen de manera dialéctica la directividad del docente con la participación y protagonismo de los estudiantes, (Zubiría, 2004). Esto se deja entrever en la entrevista realizada al IC2, adscrito a la Cátedra Pedagogía-Currículo.

A pesar de estos cambios, aun los espacios curriculares están intactos, solamente han pasado de unas Cátedras a otras a través de la modificación de las electivas, las cuales desaparecen para ser unidades curriculares permanentes. Otra de las maneras de negociar estos espacios es la figura de los proyectos formativos, aquellas Cátedras que han tenido que ceder sus espacios construyen proyectos formativos que estarían vinculados al servicio comunitario y actividades de extensión, siendo obligatorios cursarlos.

Otra posibilidad es modificar la unidad curricular para actualizar las competencias y saberes relacionados a estas. También se ha hablado de una salida intermedia en el sexto semestre y el aumento de las prácticas docentes a un total de cuatro, cuando antes eran tres. Simultáneamente, se ha planteado el retorno de la unidad curricular de didáctica, eliminada en el proceso de racionalización del currículo en 2002. En cuanto a las concepciones educativas, la fundamentación en torno a las ciencias agógicas y a la antropología, está en discusión.

De aprobarse resultaría decisiva, porque modificaría la concepción pedagógica dando más alcance a los perfiles de egreso de las distintas carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, mediante la idea de que el hombre se educa permanentemente en el continuo de la vida desde el momento en que nace hasta que muere. Entonces los docentes, dependiendo de sus especialidades, estarían en un espectro que varía desde la paidagogía, pedagogía, hebegogía, andragogía y gerontogogía. Al mismo tiempo, estarían las ciencias auxiliares como la heutagogía, paragogía y androergología que serían transversales a las ciencias agógicas.

En este sentido, el enfoque ecosistémico formativo se apoya en la neurociencia, tomando la teoría de las neuronas espejo. Estas neuronas explican la alteridad y empatía, a través de la imitación de las acciones, (Merino, 2016). Esta imitación implica la idea de que los individuos sienten y participan, en cierta forma, de las acciones de los demás aun cuando no estén directamente en ellas, produciendo el proceso de socialización. Al mismo tiempo, el enfoque considera al ser humano un Da-sein al igual que las cosas del mundo que lo rodean, esto implica que tanto el hombre como las cosas del mundo existen y dicha existencia tiene soportes ontológicos diferentes, dependiendo del nivel de complejidad del cosmos que se considere.

El primer soporte es denominado physis, que se recrea en el propio proceso de su destrucción y de allí emerge, de manera recursiva, las totalidades parciales de los mundos biológicos y de la noosfera o esfera espiritual. (Morín,2009) De manera que, en el discurso de la propuesta curricular por competencias, hay una concepción filosófica centrada en el ser humano que orienta la idea de ser competente. Además, la condición intersubjetiva y el poder hacer del ser humano en la intro-retro-acción, promueve la idea de un ser reflexivo que se da a partir de la existencia del otro. Es por esto, que la relación yo-tú de Buber (1993) es tomada en cuenta como epifenómeno del ser humano, vinculado al proceso de intersubjetividad y sustentado en la teoría de las neuronas espejos.

Dentro del reduccionismo del mercado, el trabajo es uno de los aspectos tomados en consideración por la IC3, al afirmar que el currículo no tiene pertinencia social solo porque garantice espacios para el trabajador u otorgue beneficios económicos y poder adquisitivo acorde al costo de la vida. La pertinencia social, según la entrevistada, se consigue respetando las dimensiones del ser humano, entre ellas, la relacional. En estos aspectos, se crítica al proyecto Alfa Tuning para América Latina, aunque a la vez se parte de éste en lo que concierne a los tipos de competencias y a la clasificación de verbos para redactarlas, es decir, se parte de la misma gramática y de la misma clasificación y jerarquización que plantea dicho proyecto.

A partir de lo visto en la red semántica, extraído del relato de la entrevistada, se puede decir que la función narrativa precede la creación de discursos explicativos. En tal sentido, la narración es utilizada para dar sentido a las acciones cumplidas a través de una estructuración que evidencia los motivos en un orden episódico que, en este caso, representan los motivos que la llevaron a crear la propuesta del enfoque ecosistémico formativo. Con este ensamblaje de acciones, es que se puede construir un discurso explicativo con tradición histórica, explicación que constituye los fundamentos teóricos del currículo basado en competencias y que se da sobre una comprensión previa que aporta el acto de narrar.

En tal sentido, la dimensión del currículo vivido, también está presente en los diseñadores curriculares, ya que una carrera es un proyecto educativo con fin teleológico, por tanto, está compuesto de fundamentos teóricos que implican una concepción de ser humano. Sin embargo, estos fundamentos requieren de la experiencia previa articulada en el acto de narrar, previo a cualquier teorización. Lo importante es evidenciar, cómo la función narrativa contribuye a la creación de una concepción de ser humano, enmarcado en el currículo, en la medida en que articula, puntualiza y esclarece las vivencias, desde la construcción del contenido semántico de los perfiles curriculares y de la teoría que sustenta dicha construcción, hasta la implantación y valoración del currículo.

Categoría Currículo oficial

Los saberes implicados en el programa analítico están relacionados a su competencia general y se basan en los cuatro pilares de la educación, planteados en el documento: La educación encierra un tesoro. Para la Cátedra Pedagogía-Currículo, la obra de Delors es sistematizada por el pensamiento complejo y se relaciona directamente con los supuestos teóricos del enfoque ecosistémico formativo y el programa analítico de Pedagogía y Currículo. En lo que respecta a los saberes propuestos por Delors (1996), correspondientes a aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir, se plasman en la competencia general del programa analítico de la unidad curricular ya mencionada.:

Cuadro 3

Competencia General de Pedagogía y Currículo

DP		
L	Competencia General	Gramática
1	interpreta el currículo y sus	verbo + saber + contexto
2	fundamentos desde los	
3	escenarios de administración,	
4	planificación, y evaluación	
5	curricular como instrumento	
6	organizador de la praxis	
7	educativa con carácter reflexivo	

En el cuadro 3 se evidencia la competencia general del programa analítico de Pedagogía y Currículo: conformada por el verbo “interpreta” (L 1) conjugado en tercera persona, luego el saber y el contexto en el que será socializado, constituyendo una acción significativa que puede ser objeto para la ciencia bajo un tipo de fijación similar a la del discurso por la escritura. El saber está lo constituye el “currículo y sus fundamentos” (L1-2) mientras el contexto está conformado por: “desde los escenarios de administración, planificación, y evaluación curricular como instrumento organizador de la praxis educativa con carácter reflexivo” (L2-7).

Esto significa que cuando la acción es fijada por la escritura, contiene estructuras semejantes a los actos del habla que transforman el hacer en un enunciado con tres estructuras subordinadas, las cuales exteriorizan dicha acción. La primera estructura es el acto locucionario o proposicional, que comienza por el verbo “interpreta” conjugado en tercera persona del singular, con un estatuto ontológico que implica que el complemento del verbo existe y está referido a un sujeto, siendo en este caso el estudiante. En consecuencia, la didáctica está centrada en el aprendizaje del estudiante, en la cual el complemento y el saber representan una acción que comienzan en lo interno del estudiante y debe exteriorizarse en una serie de acciones más simples que realizan la competencia general del programa analítico.

Otra característica proposicional de la competencia, la aporta el tiempo del verbo el cual se encuentra en presente. Esto, desde el currículo, muestra la idea de

proceso, es decir, se sobreentiende que el estudiante obtuvo otras competencias previas, pero cuando el estudiante no ha visto el curso, la competencia representa un elemento ficticio constitutivo del perfil de egreso de la carrera y no forma parte de la realidad. Es solo cuando el estudiante da cuenta de su experiencia temporal, durante los cursos, que la competencia general pasa a ser parte de las acciones pasadas, representando el currículum vivido. Sin embargo, la realidad simbólica que constituye al currículum, se da cuando ocurre la lectura del oficial, aun cuando el docente no lo cumpla.

Cabe destacar que, aunque el currículum basado en competencias no está implantado, la transformación curricular ha influenciado la práctica docente en la Cátedra Pedagogía-Currículum, ya que ha cambiado el programa analítico, de estar redactado en objetivos terminales, pasó a estar redactado en competencias, además produjo cambios en los contenidos que conforman el programa, los cuales se imparten desde 2013. De manera que, desde lo administrativo el currículum prescrito es el mismo que antes de la transformación curricular, pero desde lo académico si ha cambiado los contenidos y la práctica docente, en lo concerniente al micro currículum.

Relación entre categorías centrales, dimensiones del currículum y función narrativa

En la figura 10 se muestra la red semántica que relaciona y redefine los currículos concurrentes en dimensiones del currículum, en la que el currículum vivido antecede y envuelve a las dimensiones del currículum: oficial, operativo, nulo y oculto. Esto se debe a que todas las categorías y subcategorías emergieron del acto de relatar de los entrevistados. En lo que concierne a la dimensión del prescrito y operativo se evidencia el protagonismo del docente, al ser responsable de leer el currículum prescrito y llevarlo a la práctica.

Con esto, la lectura se convierte en la realización que permite el trasvase del texto a la acción al tiempo que le confiere al currículum prescrito una función referencial, que se evidencia en las estructuras narrativas de estudiantes y docentes, por esto la lectura es necesaria para evidenciar la realidad simbólica del currículum y para llevar una interpretación plausible por parte del docente, hacia lo que quiere

decir, determinada propuesta curricular. En las estructuras narrativas de docentes y estudiantes se incrustan los perfiles curriculares interpretados, los cuales transfiguran la realidad educativa. Sin embargo, el docente imprime su estilo y manera de dar clases sobre lo que dice el currículo prescrito, haciendo que éste sea personal.

Además, en la red semántica de la figura 10 también se muestra que la transformación curricular y lo que propone, ha sido interpretado de manera personal por el docente a través de lo que espera del estudiante y de las estrategias que usa en clases, todo evidenciado desde el acto de relatar. En otras palabras, los acontecimientos vividos por el docente, los ha transformado en componentes narrativos que dan sentido a su praxis educativa, correspondiendo a la dimensión del currículo vivido. Desde la vivencia del estudiante, el currículo operativo conlleva las interpretaciones que éste hace del docente, es decir, el estudiante trata de comprender que quiere el docente de él, además de darle sentido a la unidad curricular, a medida que el curso va transcurriendo.

Por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es necesariamente correlativo, ya que depende de la interpretación de los estudiantes, del rol que asuman, de sus motivaciones y cultura. De esta manera, en el currículo operativo se pueden inferir la estructura de la clase, el rol que le asigna al estudiante, la aplicación de estrategias educativas y los motivos que el docente tiene para aplicarlas, estableciendo una relación entre currículo y didáctica. De esta forma, el currículo prescrito se concreta de manera diferente en cada estudiante, en la figura 11 se destaca no solo la actuación del docente y estudiante, sino la crisis del país y la situación política, económica y social, como impedimento para dar los contenidos de la unidad curricular.

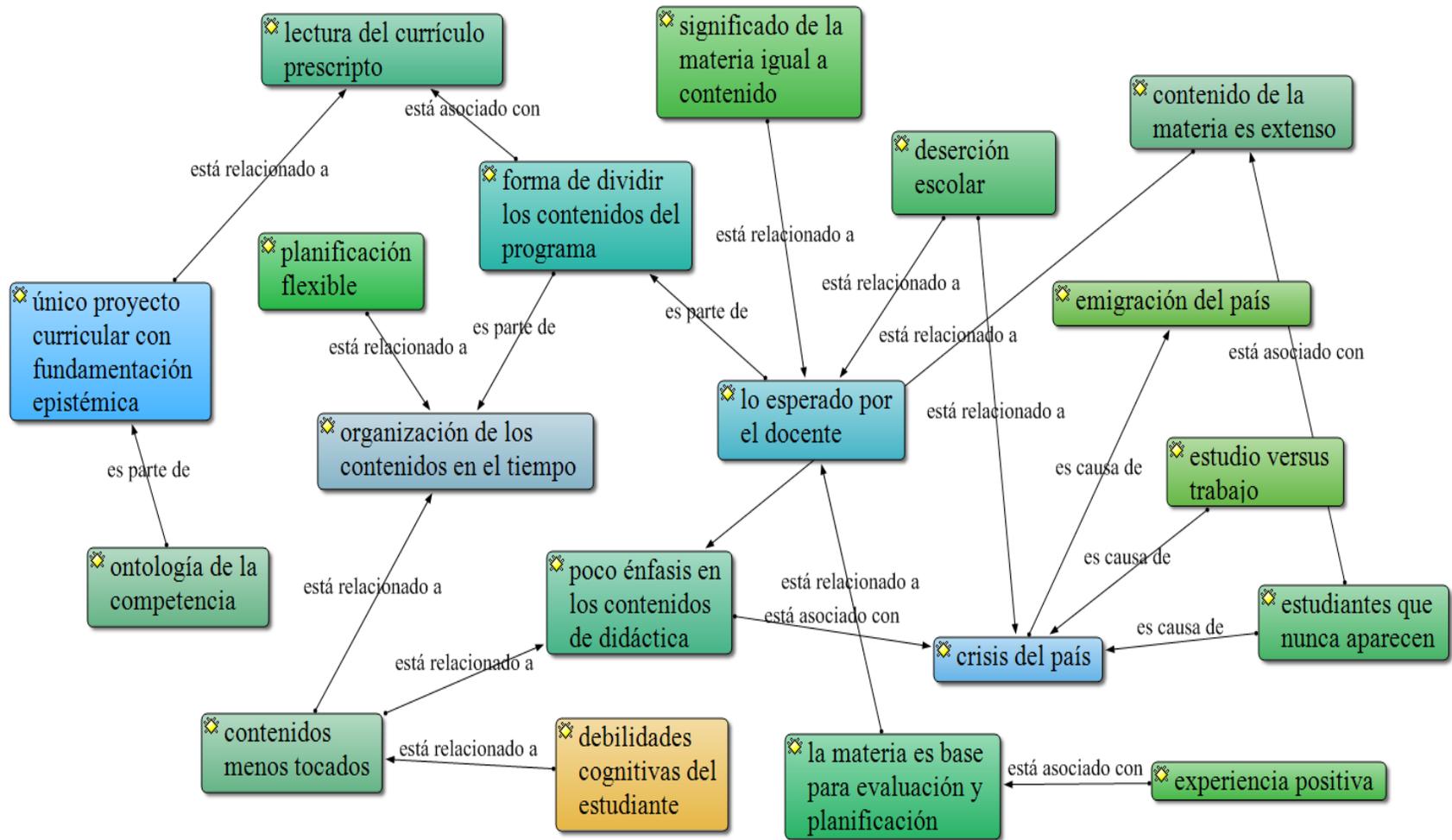
La crisis política, económica y social del país es externa y constituye la dimensión del currículo oculto, vinculada con el nulo, los cuales, a su vez, se originan en la implantación del prescrito. Aunque el prescrito no crea la crisis del país, ni los contenidos obviados por el docente, es a partir de éste que se define el currículo oculto y nulo, y esto por varias maneras que van desde no ser reconocido en la normatividad del prescrito, la misma lectura e interpretación del docente, la dialógica

entre docentes y estudiantes hasta los eventos circunstanciales, que no dependen de ninguno de los dos.

Entonces, el perfil de egreso depende de la dialógica dada entre docentes y estudiantes en el aula de clases y de lo que interpretan los estudiantes acerca de las actividades del docente y el cómo asumen el rol que el docente les sugiere o trata de imponer. Al mismo tiempo, se dan acciones que no dependen ni del docente, ni del estudiante, que constituyen parte del currículo oculto, acciones desencadenadas, por ejemplo, por la situación política, económica y social del país. Aunque el currículo oculto no sea reconocido por el prescrito, no implica necesariamente connotación negativa, puede incluso promover actualizaciones informales sobre el currículo prescrito

En este sentido, la función narrativa dada en el acto de relatar, articula, puntualiza y determina los métodos que el docente utiliza, los cuales, en la entrevista, lo ubican en didácticas contemporáneas y enfoques de estructuración cognitiva o pedagogía conceptual. En este sentido, la función narrativa dada en el acto de relatar, articula, puntualiza y determina los métodos que el docente utiliza, los cuales, en la entrevista, lo ubican en didácticas contemporáneas y enfoques de estructuración cognitiva o pedagogía conceptual. Todo esto significa que la comprensión narrativa es previa a la explicación teórica, es decir, las teorías pedagógicas que el docente conoce, son exteriorizadas sobre la base de sus relatos. Incluso, puede saberse cuáles son los contenidos menos tocados y las debilidades del estudiante, narradas desde el docente y el propio estudiante.

Todo lo anterior puede evidenciarse en la figura 11 con las relaciones que hay entre las distintas dimensiones del currículo, luego de aplicar la codificación selectiva, la cual redujo los códigos, subsumiendo unos en otros. En estas relaciones hay puntos en común en la experiencia de docentes y estudiantes, ya que el protagonista de la acción educativa es el estudiante, por tanto, los relatos de docentes y estudiantes versan sobre lo que el estudiante logro al finalizar el curso, los problemas de convivencia entre compañeros de clases, las sub-culturas conformadas,



**Figura 11. Dimensiones del currículo
triangulación de datos
Fuente: propia**

entre otros aspectos. De manera que los currículos concurrentes, más que concurrentes son dimensiones del prescrito, debido a que se dan a partir de la implantación del prescrito, como se dijo anteriormente.

Estas demisiones del currículo son conceptos indeterminados, ya que al intentar definir con precisión cada dimensión del currículo, se obvia el hecho de que cada currículo prescrito es diferente, al tiempo que el contexto también es diferente, dependiendo de la región, localidad y nacionalidad donde se implante. Esto incorpora cierto relativismo en la teoría curricular, aunque las operaciones de interpretación que hacen posible al currículo son universales y están ligadas a los usos del lenguaje. Esto pudo verse en el hecho de que se entrevistará a una estudiante y a un docente, que no compartieron una misma aula de clases.

De aquí que las tramas elaboradas por los actores implicados en el currículo dependen de acontecimientos que, en cierta forma, no son creados ni controlados por dichos actores, generando incertidumbre en estos. Aunque las dimensiones del currículo pueden abstraerse de los relatos y vivencias de docentes y estudiantes e incluso puedan dársele definiciones generales y abarcadoras a cada una, como: “lo que espera el docente”, “lo logrado por el estudiante”, “los contenidos vistos”, entre otros. Lo cierto es que requieren del contexto vivenciado por dichos actores, inmersos en el currículo, para que puedan adquirir o revestirse de contenido empírico, siendo otra de las razones de que las dimensiones del currículo sean conceptos indeterminados.

Todo lo dicho se evidencia en los cuadros 4 y 5 en los que se muestran los párrafos de las entrevistas, las categorías extraídas de estos y las subcategorías. Como se dijo anteriormente, los relatos fueron sometidos a codificaciones, que constituyen parte de la comparación constante y el muestreo teórico como estrategias de la teoría fundamentada para redefinir la teoría de los currículos concurrentes. Con el muestreo teórico se redefinieron los currículos concurrentes a partir de las categorías centrales y de la hipótesis teórica. Las categorías centrales están presentadas en una codificación axial que corresponde a la figura 11.

Cuadro 4

Triangulación de Informantes Clave

TÉCNICA		ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA		
INFORMANTE				
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	IC1	IC2	IC3
currículo operativo	significado de la materia igual a contenido	eh...pero...eh a medida que comenzamos la clase nos fuimos dando cuenta, el profesor nos fue enseñando o impartiendo de sus conocimientos acerca de lo que significaba la materia, nos hizo entender los contenidos, comenzamos por lo que era las ciencias agógicas, lo que era la pedagogía, la paidagogía, la heutagogía, la andragogía y las ciencias auxiliares, son la hebegogía y las otras (L:3-8).		
	la materia es base para planificación y evaluación	obviamente es la base para ciertas materias que vemos más adelante como son la de evaluación de los aprendizajes, la planificación,		

currículo operativo	<p>lectura del currículo prescripto</p> <p>organización de los contenidos en el tiempo</p> <p>forma de dividir los contenidos del programa</p>	<p>planificación educativa, entre otras, o sea y es tremendamente importante ésta materia. (L:149-152)</p>	<p>bueno, yo parto del programa de la asignatura, trato de cumplir con todos los contenidos que están planteados en la asignatura (L: 5-6)</p> <p>Entonces, por lo general, de las 16 semanas. Dedico, eh, lo divido en tres partes, verdad, de las 16 semanas, dejando una semana al principio para, conocimiento, establecimiento de contrato de aprendizaje, plan de evaluación, y la última semana para entregar notas y hacer algunas evaluaciones... que estén pendientes por ahí. (L:12-16).</p> <p>Entonces se divide en tres partes, la unidad número I que es la parte de ciencias agógicas y didáctica, que es una de esas terceras</p>	
---------------------	--	--	--	--

<p>currículo operativo</p>	<p>lo esperado por el docente</p>		<p>partes, la otra parte, es la parte de currículo, todo lo que es la teoría curricular y el desarrollo curricular, y, por último, las de las tendencias, que se dedica bastante tiempo para que ellos preparen su visita y puedan hacer toda esa investigación documental y de campo que se requiere de acuerdo al programa (L: 16-22). en la unidad I reconocer cada una de las ciencias agógicas, entender que cada una de las ciencias agógicas tiene su campo de acción. eso es importante que lo reconozcan a nivel conceptual, la importancia que tendría cada ciencia agógica dentro del contexto educativo, mi criterio, trato de que ellos decidan, en caso de que ellos pudieran decidir en su futura práctica educativa en cuales de las ciencias agógicas podrían</p>	
----------------------------	-----------------------------------	--	---	--

<p>currículo operativo</p>			<p>trabajar, si, que ellos digan me gustaría ser andragogo, por esto...por esto, me gustaría ser pedagogo. Pero con argumentaciones válidas, entonces, el nivel de argumentación para mí es bien importante, o sea la capacidad de argumentación que tenga el estudiante porque de qué me vale de que él sepa qué es andragogía, ah, él puede definir qué es andragogía pero si él no sabe cómo se aplica la andragogía, o si él quisiera trabajarla algún día qué principios tendría que aplicar, entonces eso no me sirve, entonces esa capacidad de argumentación es bien importante para mí, si un estudiante no argumenta, para mí no ha aprendido, eso en cuanto a la primera unidad, así también con la didáctica, con los modelos didácticos. En cuanto a</p>	
----------------------------	--	--	---	--

currículo operativo	experiencia positiva	<p>si es la primera vez que vi pedagogía y por eso, por eso tenía bajas expectativas de la materia, pero de verdad que las supero totalmente, entre siendo una persona, considero, entre siendo una persona y salgo viendo la educación de otro punto de vista (L:153-156).</p>	<p>currículo, yo lo que busco es que ellos, lo que aprendan en currículo lo apliquen al currículo que se está utilizando actualmente. Por lo menos yo ahorita estoy trabajando currículo, verdad, entonces yo llevo el currículo bolivariano, entonces, vamos a ver los fundamentos, ah bueno aquí en los fundamentos aparece esto, esto, y esto... entonces que ellos aprendan a analizar, a lo mejor ellos cuando salgan, ojala, no va estar este currículo pero por lo menos ya tienen la competencia, de cómo analizar, de cómo, qué elementos debe tener el currículo, cómo deben ser los fundamentos, que dimensiones debe tener el currículo, cuales son los tipos de currículos que se pueden presentar en una práctica educativa, por lo menos que desarrollen esa</p>	
---------------------	----------------------	---	---	--

<p>currículo operativo</p>			<p>capacidad analítica en cuanto a lo qué es un currículo, eso para mí es bien importante también. Entonces, por eso esa prueba de currículo es más... la primera prueba es teórica la segunda es más teórico-práctica. Y en cuanto a las tendencias, que ellos se sensibilicen sobre lo que esas tendencias que actualmente nosotros proponíamos o que están ahí vigentes actualmente en los centros educativos, ellos reconozcan que están, que todo currículo debe considerar estas tendencias y que todo profesor debe trabajar con las tecnologías, debe tener la diversidad, debe conocer lo que es competencia, debe, este, conocer lo que es las políticas de educación no formal y bueno los PNF como una opción que el gobierno está presentando</p>	
----------------------------	--	--	--	--

currículo operativo	planificación flexible		<p>ahorita como una propuesta a nivel universitario. Entonces, si ellos saben diferenciar estas tendencias y logran entender cómo se logran aplicar al proceso educativo, para mí eso es suficiente (L: 137-176)</p> <p>de todas maneras, para mí la planificación es una herramienta flexible que me va a permitir a mí, dependiendo de lo que se vaya haciendo, ir re-planificando, precisamente para ir adaptándonos a todas esas situaciones, tampoco es que la planificación es una camisa de fuerza (L:25-29).</p>	
	único proyecto curricular con			Fíjate que hay algo

<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>	<p>fundamentación epistémica</p>			<p>importante aquí eh... este es el único enfoque de competencias que tiene una argumentación epistémica. Eh... de hecho cuando nosotros presentamos, hubo una oportunidad el año pasado en que vino una comisión de la universidad autónoma de Madrid porque ellos han tenido un gran desarrollo a nivel de lo que es proyecto de aprendizaje, transformación curricular y competencias, pero en la educación primaria, eh. el vicerrector nos pidió a nosotros que le hiciéramos una presentación de la... .de lo que estamos haciendo nosotros</p>
--	----------------------------------	--	--	---

<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>	<p>ontología de la competencia</p>			<p>del enfoque, de hecho, con humildad porque si no, no tendría sentido el conocimiento, con humildad hicimos la presentación y realmente fue un tanto hermoso porque nos dicen, ustedes van más avanzados que nosotros por qué, por el enfoque que hemos asumido. De hecho, ellos dicen que es el primer enfoque por competencia que tiene argumentación epistemológica (L111-124).</p> <p>el ser es relación, el ser consiste en una realidad ecológica-ambiental de coexistencialidad.</p> <p><u>José:</u> Y ¿ese enfoque estaría</p>
--	------------------------------------	--	--	--

<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>				<p>dentro del paradigma de la complejidad, o es algo que responde a la complejidad, o ha superado a la complejidad porque he escuchado mucho a usted decir que, porque es transcomplejo, ya de alguna manera ha superado el modelo de la teoría de la complejidad de Morín, por ejemplo? <u>Doctora Durant:</u> Excelente, fíjate que hay muchos elementos, eh, argumentativos en Morín desde la complejidad, no como paradigma porque yo estoy convencida también de que la complejidad es una manera de pensar, no es un paradigma. Porque desde el</p>
--	--	--	--	---

<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>				<p>mismo momento en que yo la encierro en un paradigma deja de ser complejo. O sea, yo...yo asumo la complejidad desde la misma realidad, verdad, del ser humano en cuanto a su estructura neurológica. O sea, el hombre desde su neurobiología es complejo; un cerebro, imagínate con la complejidad del de nosotros que podemos pensar, sentir, y actuar de manera en distintas direcciones, que establecemos conexiones neuronales en milésimas de segundo. O sea, desde esa realidad, lo señala muy bien desde la... el enfoque</p>
--	--	--	--	---

fundamentos teóricos del currículo basado en competencias				estructuralista, este, Edgar Morín, esa realidad physis, pero desde la physis neurobiológica que es el elemento que yo le agrego que no está allí (195-214).
currículo nulo	<p>debilidades cognitivas del estudiante</p> <p>debilidades cognitivas del estudiante</p> <p>debilidades cognitivas del estudiante</p>	<p>la comprensión lectora, eh el distraerme mucho cuando estoy leyendo, al momento de leer, por ejemplo, cuando vimos lo que era el libro de...<u>José</u>: la cabeza bien puesta. <u>Albani</u>: la cabeza bien puesta, me costó mucho la lectura porque es bastante hermética, palabras que no conocía, tenía que tener casi que al lado un diccionario para ir viendo que significaba cada palabra, y entonces en eso de que pasaba al diccionario, ya perdía el hilo de risas (L:127-133).</p> <p>de la lectura, me desconcentraba y para mí, la</p>	<p>sobre todo, porque el nivel de los muchachos es bastante bajo, en cuanto a vocabulario, en cuanto a síntesis, análisis, entonces, a veces, por dar los contenidos, no se le dedica el tiempo requerido a eso (L:37-40).</p> <p>sobre todo a nivel de o sea de personajes relacionados con la educación, ellos no conocen, cuando uno les habla de Comenio, parece que es primera vez, que hablan, que escuchan a Comenio, eso es en la parte de historia, uno le habla de trivio y</p>	

currículo nulo		<p>comprensión lectora es lo que me, mi mayor debilidad, el pasarle por encima, y ni siquiera te diste cuenta de que lo leíste. <u>José</u>: ¿cómo si no hubieses leído nada? <u>Albani</u>: como si no hubiese leído nada, y creo que necesito reforzar eso (L:133-137).</p>	<p>cuadrivio, me imagino que en historia de la educación se debe ver eso, y ellos no saben nada de eso, hay mucha, o sea considero que hay mucha fallas, no sé si es que esa asignatura de trabaja de otra manera, no sé qué ven ellos ahí pero no hay no..no, no tienen una idea pues, de la secuencia histórica de la educación en muchos aspectos. En cuanto a las teorías psicológicas que ellos ya debieron haber estudiado en psicología, pues no saben, saben mucho de conductismo, bueno saben que es estimulo-respuesta, saben quién es Watson, Pablov, pero no saben la aplicación, cómo se aplica eso realmente a los procesos educativos, no saben nada de constructivismo, a veces no saben quién es Piaget, ni Vygotsky, ninguna de esa gente, sobre todo</p>	
----------------	--	---	---	--

currículo nulo			<p>cuando hablamos de la parte del constructivismo, hay muchas fallas en cuanto a eso que..que si nosotros queremos que ellos conozcan, por ejemplo, ¿cuáles son los fundamentos psicológicos del currículo? Pues, entonces tenemos que hablar de todas esas teorías y pareciera que muchos no conocen nada de eso, no, eh otra falla que veo es que ellos no tienen esa capacidad de resumir, eh, una clase, ellos por lo menos uno copia algo en la pizarra, un mapa, voy a hacer un mapa y ellos van copiando exactamente igual lo que uno está copiando, entonces yo les digo a ellos, o sea en el mapa están las ideas clave, pero todo lo que se ha conversado, todo lo que se ha, eso no está en el mapa. Entonces muchas veces ellos se limitan a copiar</p>	
----------------	--	--	--	--

currículo nulo			eso y ya. Igual que uno tiene una presentación en power point, entonces te copian exactamente la presentación, este, y no.... y no.... prestan atención a la...al contenido. Para mí es importante eso. O sea, yo digo que el contenido cuando se socializa, se conversa, se hace un debate, se discute, se sepan las posiciones que son contrarias, ahí se está generando el conocimiento. Entonces muchos no tienen esa capacidad porque creen, están acostumbrados a eso, al apunte, al apunte, al apunte, y entonces, por supuesto, unas evaluaciones de esas, entonces no entienden, cuando uno les pregunta este, eh, ¿cuál es, cual es la diferencia entre, no sé, la enseñanza para la comprensión y la didáctica problémica? entonces ellos no	
currículo nulo	poco énfasis en los contenidos de didáctica	el contenido de la asignatura me hizo falta entender un poco		

	<p>contenidos menos tocados</p>	<p>más acerca de currículo nacional bolivariano pausa... y acerca de los enfoques... los enfoques de las didácticas contemporáneas, un poco más siento que me faltó, a mí, personalmente o particularmente eh entender un poco más lo que era la didáctica problémica o sea re..cómo diría reforzarlo más, lo que fue la didáctica problémica, la estructuración de eso... de las didácticas contemporáneas, para mí fue lo que más me faltó, un poco más (L:89-95).</p>	<p>entienden, ellos se hacen que es enseñanza para la comprensión, que es enseñanza problémica y creen que te están haciendo la diferencia pero resulta que no te están estableciendo ninguna diferencia, en esa parte, hay muchas fallas, fallas encontradas, por eso hay muchos aplazados (L: 183-220).</p> <p>hay contenidos que de repente se desarrollan un poquito menos, sé, por ejemplo, que la parte de lo que es la evaluación curricular, la evaluación</p>	
--	---------------------------------	--	--	--

			de los aprendizajes quisiera, este, como dedicarle un poquito más de tiempo que como eso ya es casi lo último de la unidad II, entonces no se trabaja así como quisiera... igual que la lectura, yo quisiera que, por lo menos, la educación encierra un tesoro, los siete saberes para la educación del futuro y la cabeza bien puesta, se trabajarán con mucho mayor profundidad (L:30-37).	
currículo oculto	crisis del país	o el profesor en realidad nos enseñó, nos hizo dar cuenta del panorama ...eh...eh ...en la realidad que estamos viviendo...lo que estamos siguiendo en el país, personas que se están yendo sin pensar si quiera que es lo que van a hacer afuera ni nada...eh...nos dio un poco de lo que era el currículo es ciertos países del mundo, lo que necesitamos para homologar y o...hacer, o hacer la reválida, cosa que no	ciertamente, a veces, hay situaciones que ameritan que uno vaya haciendo cambios en la programación porque, que si hay un paro, que si hay una situación, que si no se pudo dar la clase (L:22-24).	Muchos factores, un primer factor estaría allí, verdad, con todos estos elementos dentro de una sociedad sumamente compleja y en emergencia y de inmediateces que coadyuva se suspenda tal vez lo prioritario para darle paso a lo que le

currículo oculto	<p>contenido de la materia es extenso</p> <p>emigración del país</p> <p>estudiantes que nunca aparecen</p>	<p>sabíamos o no lo teníamos muy en cuenta, no le parábamos a eso (L:9-15).</p> <p>si es bastante contenido para el verano, creo que eh de verdad, se pudo haber visto, diría yo que hubiese sido bueno verla en el semestre completo (L:91-101).</p> <p>personas que se están yendo sin pensar si quiera que es lo que van a hacer afuera ni nada (L:11-12).</p>	<p>Bueno ciertamente el programa es muy... muy extenso, aunque a mí me gusta todo y trato de traerlo todo, quisiera dedicarles más tiempo a algunas cosas, este, pero hay puntos que si quisiera desarrollar. (L:103-106).</p> <p>Otro por los múltiples problemas que está atravesando el país, eh, tienen que trabajar, tienen</p>	<p>tengo que dar respuesta, aunque no sea lo más importante, eso sería un elemento, eh para nadie escapa la realidad país, la agenda educativa del país y la realidad de la universidad. Junto a los escenarios están eh, más que críticos yo diría un caos que debe llevarnos a una nueva universidad. (L: 16-23)</p>
------------------	--	---	--	--

currículo oculto	deserción escolar		<p>que dedicarse a comprar sus cosas y entonces abandonan, pero la mayoría, es que ni siquiera se aparecen en todo el semestre, esos NO CURSO que siempre hemos tenido que nunca los conocemos (L: 227-231).</p> <p>Mira hay muchos estudiantes que ni siquiera se aparecen, yo por lo menos tengo una sección que tengo 42 estudiantes y solamente hay, eh, 30. La otra sección tengo también como 30 y solamente se han aparecido 18. y aparte de eso, algunos se van retirando, no....no siguen viniendo, sobre todo si salen mal en las primeras evaluaciones, a pesar de que él tiene chance, este, ellos deciden abandonar (L: 223-227).</p> <p>o se aparecen a mitad de semestre, miré que no</p>	
	estudio versus trabajo			

			pude venir que estaba trabajando (L: 231-232).	
--	--	--	---	--

Cuadro 5

Triangulación Teórica

Categoría	Subcategoría	Informantes clave	Referente Teórico	Postura del investigador
currículo operativo	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de la materia igual a contenido • La materia es base para planificación y evaluación • Lectura del currículo prescripto • Organización de los contenidos en el tiempo • Forma de dividir los contenidos del programa • Lo esperado por el docente • Experiencia positiva • Planificación flexible 	<p>El currículo operativo parte de la interpretación que se inicia con la lectura del prescrito por parte del docente. Al tiempo que representa una realización personal de éste, el cual implica la forma de dividir los contenidos, forma de planificar y lo que espera de los estudiantes al finalizar el curso. Al mismo tiempo, también implica las experiencias vividas por el estudiante en relación a lo hecho por el docente, lo logrado por el estudiante y el significado que le otorga a la unidad curricular en el contexto de la carrera.</p>	<p>G. Posner (Currículos concurrentes) P. Ricoeur (Función narrativa) Amadio, M., Operti, R. y Tedesco, J. (Currículo vivido)</p>	<p>En el currículo operativo se da la relación entre didáctica y currículo, no siendo constituido solo por la autoridad del docente, sino por las vivencias de docentes y estudiantes.</p>
fundamentos teóricos del currículo basado en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Único proyecto curricular con fundamentación epistémica. • Ontología de la competencia 	<p>Parte del sustento neuro-anatómico funcional que tiene el ser humano y que le permite relacionarse y desarrollar capacidades y destrezas desde el hacer, ser, conocer y convivir.</p>	<p>G. Posner (Currículos concurrentes) P. Ricoeur (Función narrativa) Amadio, M.,</p>	<p>En la estructuración del currículo prescrito se dan fundamentos teóricos que lo preceden, estos representan una interpretación del ser humano en tanto educable,</p>

			Operti, R. y Tedesco, J. (Currículo vivido)	y se estructuran, en un primer momento, a través de lo vivido y de la función narrativa que da cuenta de dichas vivencias.
currículo nulo	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos menos tocados • Poco énfasis en los contenidos de didáctica • Debilidades cognitivas del estudiante 	El currículo nulo son los contenidos no vistos o los menos tocados, indistintamente de las razones por las cuales no fueron vistos y traen como consecuencia, debilidades de aprendizaje en los estudiantes.	G. Posner (Currículos concurrentes) P. Ricoeur (Función narrativa) Amadio, M., Operti, R. y Tedesco, J. (Currículo vivido)	Estas razones son estructuradas en las vivencias de los estudiantes a partir de la función narrativa.
currículo oculto	<ul style="list-style-type: none"> • Crisis del país • Contenido de la materia es extenso • Emigración del país • Estudiantes que nunca aparecen • Deserción escolar • Estudio versus trabajo 	El currículo oculto es definido como los mensajes no reconocidos por el prescrito, en este caso el énfasis está en la deserción de estudiantes, la extensión del contenido de la unidad curricular y las razones de dicha deserción.	G. Posner (Currículos concurrentes) P. Ricoeur (Función narrativa) Amadio, M., Operti, R. y Tedesco, J. (Currículo vivido)	Sin embargo, el no reconocimiento del currículo oculto por parte del oficial, no necesariamente conlleva a connotaciones negativas de éste. Tampoco se puede restringir a la carga ideológica que subyace en los mensajes dados en el aula de clases. Éste currículo constituye una

				fuentes de crítica para el oficial, permitiendo la renovación de éste.
currículo prescrito	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del currículo prescrito 	El currículo prescrito es el proyecto educativo, fijado por la escritura y que exige la lectura por parte del docente, estableciendo la normatividad en la administración educativa.	G. Posner (Currículos concurrentes) P. Ricoeur (Función narrativa) Amadio, M., Operti, R. y Tedesco, J. (Currículo vivido)	La escritura no determina todas las características de éste currículo, ya que el texto exige ser leído, teniendo una función referencial. También, al igual que cualquier otro tipo de texto, éste tiene su estructura subyacente.

MOMENTO V

SUSTASIS CURRICULAR

Currículo prescrito u oficial

En el área de currículo, la unificación de las formas y modalidades del acto de narrar junto con la cualidad temporal de la experiencia humana, permite dar cuenta de una realidad previa, a través de una unidad inteligible, que corresponde a la elaboración de tramas. Cuando se habla de sustasis curricular, implica una arquitectura del sentido sobre las acciones humanas, basada en la imitación creativa que antecede las etapas de desarrollo del currículo oficial, su implantación y valoración. Al tiempo que devela la creación y el poder de transfiguración que los perfiles de ingreso y egreso tienen en la realidad educativa.

De aquí deviene el concepto de sustasis curricular que corresponde a una unidad inteligible relacionada a la función narrativa y que hace del relato una historia completa. En el área curricular sirve de anticipo de compleción y de contexto para desarrollar el sentido de las acciones humanas y así crear perfiles curriculares que transfiguren la realidad educativa. De aquí que las acciones humanas se comprendan a partir de los usos, diversidad y amplitud del lenguaje, del escucha que se evidencia en las imágenes acústicas y de su función referencial, mostrada en los niveles de exteriorización de las acciones. También la sustasis curricular evidencia la realidad simbólica en la implantación de cualquier currículo vinculado a la vida como hecho nuclear de la historia.

Este poder de transfigurar la realidad educativa, se da cuando el currículo prescrito es implantado, con lo cual pasa a ser una obra discursiva que, por momentos, neutraliza la realidad educativa para cambiarla. Desde ésta perspectiva, la escritura no es la única categoría que define al currículo oficial o prescrito, también está la referencia al mundo iniciada por la lectura del docente. Ésta lectura desencadena una realidad simbólica, en la medida en que el currículo es interpretado por el docente y entra en una relación dialógica con el estudiante. A partir de esta

dialógica, el currículo prescrito pasa a tener dimensiones u horizontes significativos, los cuales corresponden: al currículo operativo, nulo, adicional y oculto.

Estas dimensiones no son currículos que concurren de manera simultánea, sino sentidos ocultos que solo pueden ser develados a partir del sentido literal presente en el currículo prescrito. En cuanto al currículo adicional, éste o puede ser una dimensión del currículo prescrito, en la medida en que lo complemente, o puede ser un tipo de currículo, cuando es totalmente diferente al oficial. Entonces las instituciones educativas, alternan el oficial con un adicional diferente a éste o que lo complementa, consistente en actividades extracurriculares.

Sin embargo, estas dos opciones establecen diferencias en lo que es el currículo adicional, al ser tratado como tipo o como dimensión; si es una dimensión del oficial, es reconocido por éste y forma parte de su sentido literal, con diferencia en cuanto a su espontaneidad. Por el contrario, si es un tipo, entonces es totalmente diferente del oficial y es opcional en las instituciones educativas, es decir, la institución puede decidir implantar un adicional o no, limitado únicamente por el marco legal. En el caso de la FACE-UC, no posee un currículo adicional.

Las dimensiones que se diferencian del oficial, adquieren su contenido semántico a partir de éste, es decir, se definen por medio de la implantación del oficial, aun cuando el oficial, una vez implantado, no sea cumplido. Sin embargo, la realidad previa al currículo prescrito, mencionada anteriormente, representa una dimensión denominada currículo vivido, la cual está relacionada con la función narrativa, en la medida en que da cuenta de las vivencias de todos los actores implicados en las fases de estructuración del currículo prescrito. Los actores dan formas a sus vivencias, elaborando tramas en una dimensión configuracional y episódica. Esto permite tanto interpretar sus acciones de manera personal como orientadas hacia otros.

Aun cuando la dimensión del currículo vivido, originalmente es propuesta por Amadio, Opertti y Tedesco (2015) estos no colocan al currículo vivido como una dimensión previa a las etapas de desarrollo, implantación y evaluación del currículo, solo usan esta dimensión para las vivencias de los estudiantes inmersos en el

currículo, pero dicho currículo puede ser previo a todas las etapas del currículo. En la etapa de planificación del currículo, el currículo vivido permite comprender cómo se estructura el currículo oficial desde lo técnico y político, a partir de los relatos de los actores implicados que, con sus experiencias, dotan de contenido semántico a los perfiles curriculares. En otras palabras, estos actores, espontáneamente, utilizan sus propias vivencias relatadas para crear el contenido semántico del perfil de egreso.

Este perfil de egreso, en el momento de las fases de diseño curricular, representa elementos ficticios articulados por la ejecutoría de la imaginación y por la gramática preestablecida para la creación del perfil de egreso, como pudo verse con la gramática propuesta por el enfoque ecosistémico formativo. De esta manera, el currículo vivido permite que el oficial sea una obra discursiva, conformada a partir de una selección consciente de contenidos, los cuales representan un trabajo para crear una concepción humana que aún no existe, pero con posibilidad de que exista. En este sentido, el currículo prescrito es un mundo de posibilidades abiertas por el texto curricular, que puede ser comprendido y explicado.

Puede ser explicado, porque tiene unos fundamentos teóricos creados por sobre y a partir de las vivencias de los diseñadores, quienes construyen una concepción de ser humano, que luego los especialistas dotan de contenido semántico, a través de sus experiencias como profesionales. Además, estas fases de diseño muestran que el currículo prescrito tiene estructuras previas que dan forma a los planes de estudios, estas estructuras pueden ser lineales, mixtas o modulares, las cuales evidencian la conformación y articulación de los saberes dentro del plan de estudios. Simultáneamente, el currículo prescrito puede comprenderse porque tiene función referencial, es un texto que exige ser leído y su lectura evidencia una realidad simbólica, develada a partir de la interpretación.

Esta interpretación, implica una lógica de doble sentido o sentido múltiple, ya que se trata de expresiones simbólicas, las cuales acumulan sentido por medio de la dinámica entre tradición y renovación de la tradición. En este aspecto, es pertinente hacer énfasis en que la renovación de la tradición, enmarcada en el currículo, es dada en las acciones presentes en los perfiles curriculares, ya que son capacidades,

habilidades, competencias o conductas que cambian tanto por adelantos científicos y técnicos, como por acuerdos sociales que modifiquen las propuestas curriculares. También los perfiles son renovados por las experiencias de docentes y estudiantes, los cuales incorporan sus propias vivencias en las aulas de clases.

Currículo operativo

A partir de la investigación, se evidenció conceptos que definen las dimensiones del currículo. En lo que respecta a la dimensión del currículo operativo, éste parte de la interpretación que se inicia con la lectura del currículo prescrito por parte del docente, representando una realización personal suya, el cual conlleva la forma de dividir los contenidos, de planificar y lo que espera de los estudiantes al finalizar el curso. También, implica las experiencias vividas por el estudiante en relación a lo hecho por el docente, lo logrado por el estudiante y el significado que le otorga a la unidad curricular en el contexto de la carrera.

En el currículo operativo, se evidencia el paso de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción, por tanto, representa el espacio donde se relacionan didáctica y currículo, dándose la praxis educativa. Sin embargo, en la teoría de los currículos concurrentes, Posner (2005) hace énfasis solo en la autoridad del docente, dejando de lado todas las teorías educativas que colocan al estudiante como protagonista o en relación dialógica con el docente. Al redefinirse el currículo operativo, a través del currículo vivido, los roles de docentes y estudiantes no son diáfanos, más bien corresponden a un juego dialéctico entre docente y estudiante, en el cual hay heterogeneidad de roles.

Así mismo, las intersubjetividades cortas mediadas por intersubjetividades largas hacen incierto el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual ya no se muestra como correlativo. El perfil de egreso primero pasa por la interpretación de los docentes y luego por la interpretación de los estudiantes. Por tanto, los perfiles, al terminar el curso, serán diferentes en cada estudiante, aun cuando se trate de la misma carrera, ya que el perfil se incrusta en las estructuras subjetivas de los estudiantes, articulándose, de manera diferente, en cada actor inmerso en la carrera. Esto se

evidencia a través de la función narrativa, que da cuenta de todos los significados de las vivencias de los actores en el transcurso de la carrera.

Currículo nulo

Estos actos intersubjetivos cortos y largos junto con la función narrativa, se ven reflejados en las otras dimensiones del currículo, como es el caso del nulo, que según lo arrojado en la investigación se define como aquellos contenidos no vistos o los menos tocados, indistintamente de las razones por las cuales no fueron vistos y traen, como consecuencia, debilidades de aprendizaje en los estudiantes. El nulo es la omisión de contenido, indistintamente de los motivos por los cuales no se dio dicho contenido, lo cual se convierte en debilidades de aprendizaje.

Al hablar de razones y motivos, se evidencia la importancia que tiene la función narrativa sobre los currículos: nulo y operativo, al articular, puntualizar y esclarecer las vivencias de docentes y estudiantes, en una dimensión configuracional y episódica, las acciones no son simplemente reacciones ante estímulos, sino que se vuelven actos racionales y comprensibles. Gracias a la función narrativa docentes y estudiantes pueden ensamblar sus acciones cumplidas en una trama y darles sentido, a partir del acto reflexivo. Esta reflexión representa el desarrollo del sentido, en la medida en que acontecimientos heterogéneos y sin aparente relación son ensamblados en una historia completa con inicio, desarrollo y final.

Entonces se observa cómo la función narrativa puede ser usada como pre-comprensión de las acciones, tanto para dotar de contenido semántico a las acciones que conformarán un perfil de ingreso y egreso como para dar cuenta de las vivencias de los actores implicados en el currículo y así develar las dimensiones de dicho currículo. La diferencia en el uso de la función narrativa, enmarcada en el círculo hermenéutico, depende de la etapa en la que se encuentre el currículo, ya sea que este implantado o este en fases de diseño curricular. Estas diferencias también implican un distanciamiento temporal entre diseñadores, especialistas y docentes, mediado por intersubjetividades largas, que se dan a partir del texto como unidad lingüística.

Currículo oculto

En lo que corresponde al currículo oculto, la investigación precedente arroja que es definido como lo no reconocido por el prescrito. En este caso, los fenómenos destacados fueron la deserción de estudiantes y la extensión del contenido de la unidad curricular. En la teoría de Posner (2005), el currículo oculto es definido como aquellos mensajes no reconocidos por el oficial y en consecuencia tienen una carga ideológica, al tiempo que constituye todos los problemas de raza y cultura que se dan en el aula de clases y en la institución educativa.

Sin embargo, la teoría propuesta establece que el currículo oculto, aunque es lo no reconocido por el prescrito, no debe ser reducido solo a connotaciones negativas, ya que el no reconocimiento no implica, necesariamente, que las experiencias que se den en ésta dimensión, sean negativas para la sociedad. Desde una perspectiva más amplia, las experiencias que no están prescritas en el oficial entran a ser denominadas currículo oculto y, por tanto, son horizontes de sentido que permite renovar, de manera más rápida, al currículo prescrito. Aunque esta renovación modifica el perfil de egreso establecido en el oficial, puede tener aspectos positivos en la implantación del oficial.

Por ejemplo, las prácticas de administración del currículo que en un principio no eran reconocidas por el oficial, pero luego son asimiladas para resolver problemas no previstos. Así mismo, las restricciones en el uso de tecnologías, como los dispositivos móviles inteligentes y su manejo en aulas de clases que, por cambios culturales o necesidad de aprendizajes, pasan a ser de uso común por docentes y estudiantes. Incluso esta renovación puede ocurrir con la incorporación o supresión de contenidos en los planes de estudio, indistintamente de si lo prevé los fundamentos teóricos del currículo prescrito.

Entonces el currículo oculto aporta información que puede ser usada para valorar el impacto del oficial y tomar la decisión de si dejarlo como está o proceder a su rediseño o cambio. En cuanto al uso de la función narrativa en ésta dimensión del currículo, es similar a los anteriores, ya que representa una operación que ocurre en el lenguaje y, por tanto, es universal. Toda la información producida por el currículo

oculto es un horizonte de sentido que, al igual que las otras dimensiones, se articula, puntualiza y determina a través de la función narrativa, que ocurre en el acto de relatar.

Normatividad del currículo prescrito

Anteriormente se mencionó algunas de las características que definen el currículo prescrito como el hecho de ser fijado por la escritura, tener función referencial y la exigencia de su lectura para que pueda transfigurar la realidad educativa. Sin embargo, el currículo prescrito es también normativo debido a que crea un mundo de la vida artificial, usando la definición establecida por Blumenberg (2013), el cual dosifica las experiencias para crear espacios sociales donde lo sobreentendido es lo que prevalece, mediante planes de estudios prediseñados con espacios y tiempos determinados para que ocurra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso, los currículos con estructuras modulares, a pesar de ser más abiertos y flexibles, también establecen una normatividad que restringe y controla las acciones que docentes y estudiantes pueden hacer.

En este sentido, el currículo prescrito, al implicar una selección consciente de contenidos, restringe las experiencias que los docentes y estudiantes pueden tener, pero dicha renuncia permite establecer control sobre los aprendizajes esperados. Sin embargo, la dimensión del currículo oculto reta ésta normatividad, haciendo que las acciones educativas se vuelvan ambivalentes y ambiguas, de aquí la hermenéutica simbólica de la que se habló anteriormente. Una hermenéutica que se articula entre los actos discursos, las relaciones cara a cara y el texto como unidad lingüística.

Entonces el currículo oculto, en cierta manera, es fuente de críticas hacia la educación tradicional admitida por el currículo prescrito, teniendo consecuencias inciertas que pueden ser deseadas o no. También la omisión de contenidos, correspondiente al currículo nulo, contribuye a la ambigüedad y ambivalencia en los significados de las acciones. De manera que la normatividad del currículo se justifica por el hecho de que hay experiencias de aprendizaje que no pueden obtenerse de la vida cotidiana con una educación informal, sino que requiere de experiencias

controladas y dosificadas, debido a que incorporan conocimientos científicos y técnicos, los cuales requieren de un especialista.

A partir de esto, se puede establecer qué relación tiene la función narrativa con los currículos concurrentes, devenidos en dimensiones y precedidos por una dimensión más amplia denominada currículo vivido. La función narrativa es una operación que vincula el proyecto curricular y sus fases de desarrollo, implantación y evaluación a la vivencia de los actores implicados, siendo una pre-comprensión de las acciones que posibilita la creación de los perfiles curriculares, a partir de la ejecutoria de la imaginación. Al tiempo, que permite valorar el impacto que el currículo prescrito tiene en la realidad, al mostrar las expresiones simbólicas que éste genera en su implantación. Con ello se evidencia que el currículo parte de la vida y vuelve a ésta cambiándola, a través de la imitación creativa.

Además, el currículo al ser abordado desde la hermenéutica simbólica y con una lógica de doble sentido, se transforma en conceptos indeterminados debido a la ambivalencia, ambigüedad y relativismo al que está sometido el prescrito cuando es implantado. Esto significa que las dimensiones del currículo, dependen de lo que acontece, es decir, los sucesos inmersos en las etapas de desarrollo, implantación y valoración del currículo, los cuales a su vez son componentes narrativos y definen a dichas dimensiones. A partir de esto, las dimensiones del currículo se envuelven en sentidos ocasionales e ideográficos válidos solamente en las circunstancias abordadas.

A partir de lo realizado en la investigación se establece la siguiente teoría curricular: El currículo es una realidad simbólica que requiere de operaciones de interpretación para develar sus sentidos ocultos relacionados al sentido literal del currículo prescrito u oficial, cuando éste es implantado. Lo que quiere decir, que el currículo prescrito es una obra discursiva con función referencial, que puede ser explicado y comprendido como documento que concibe una idea de lo que debe ser el ser humano, por tanto, tiene teleología y representa un acuerdo político establecido por la sociedad, el Estado y los organismos internacionales.

Al mismo tiempo, la realidad curricular requiere de operaciones de interpretación tanto para develar los sentidos ocultos en el currículum oficial, como para su creación, lo cual permite evidenciar al currículum prescrito como una obra discursiva y permite la existencia del currículum como un área disciplinar. Estas operaciones, así como las usadas para develar los sentidos ocultos, tras la implantación del currículum prescrito, provienen de la existencia humana, de su condición de ser ahí y de su finitud y pertenencia al mundo. Por consiguiente, el currículum como realidad simbólica es mediado por intersubjetividades cortas y largas, posibles gracias a los actos del habla, relaciones cara a cara y el texto como unidad lingüística.

Esto genera que el currículum se mueva a través de la dinámica entre la tradición educativa y la renovación de dicha tradición, de aquí que el currículum prescrito pueda ser creado a partir de la comparación entre perfiles de egreso de otras carreras, de las necesidades de la sociedad, de los contenidos de los cuerpos de saber que componen los planes de estudio, de las capacidades de profesionales que ya se encuentran en el campo laboral y de los relatos de dichos especialistas, comunidad en general y diseñadores curriculares. De esta manera, el currículum se mueve en la historia, acumulando sentido y es por esto que representa una realidad simbólica, además de que, durante el proceso de implantación, se reviste de sentidos a través, en un primer momento, de la lectura que el docente hace del oficial o prescrito.

Las operaciones de comprensión e interpretación se basan, principalmente, en la referencia que la imaginación tiene hacia el currículum vivido a través de la función narrativa. Es gracias a la ejecutoria de la imaginación, dada en los usos del lenguaje, que se puede crear perfiles curriculares, en la cual el perfil de egreso corresponde a elementos ficticios que componen los planes de estudio y operacionaliza los fines de la educación en una carrera puntual. De aquí, la capacidad que tiene el currículum prescrito para transfigurar la realidad educativa, a través de la imitación creativa de las acciones humanas que, en un principio, se dan mediante la elaboración de tramas, las cuales transforman las vivencias en componentes narrativos que conforman una historia completa con inicio, desarrollo y final.

Sin embargo, esto significa que el currículo prescrito es una dimensión a la cual le precede otra dimensión previa y más amplia, denominada currículo vivido. En el desarrollo del círculo hermenéutico, cuando se está creando un currículo que luego será oficial, la función narrativa aporta el contenido semántico que formará parte del perfil de egreso de dicho currículo. Aunque el perfil de egreso, como se mencionó anteriormente, pueda redactarse a partir de los contenidos, de las capacidades profesionales que históricamente ya están establecidas en otras carreras o de las necesidades de la sociedad, todo esto inicia en la vivencia de los actores implicados en la creación de la carrera, ya que todas esas capacidades, contenidos o necesidades sociales están mediadas por las vivencias de dichos actores, las cuales se exteriorizan a través de la función narrativa.

De la misma manera, la dimensión del currículo vivido esta durante el proceso de implantación del currículo prescrito, cuando el prescrito es implantado se dan dimensiones relacionadas a éste, como son: operativo, nulo, oculto y adicional, con excepciones en cuanto al adicional. A partir del currículo vivido y la función narrativa, se abstraen las demás dimensiones u horizontes significativos que se generan cuando el prescrito es implantado, en otras operaciones, con la lectura e interpretación de que el docente hace de éste. La variedad de horizontes significativos genera ambigüedad, ambivalencia e incertidumbre en la praxis educativa, pero también representa la oportunidad y única forma de tener perfiles de egreso en un currículo oficial y de que pueda ser a la vez superado y perfeccionado.

Todo currículo está sometido a una lógica de doble sentido, en la que se construyen y concretan propuestas educativas a partir de la imitación creativa de las acciones humanas, el cual se devela lo que podemos llegar a ser, por medio de la escolaridad y la sociedad en general. Así que los perfiles curriculares son elementos ficticios que re-describen las acciones ya presentes, propiciando otras que transfiguran la realidad educativa. Estamos en presencia de un proceso complejo de interpretación, mediado por intersubjetividades cortas y largas, las cuales inician en las corrientes vivenciales y termina en ellas, pero produciendo nuevas expresiones simbólicas que hacen avanzar o retroceder a la sociedad.

Por último, las dimensiones del currículo prescrito, por ser relativas y contextualizadas, representan conceptos indeterminados que adquieren contenido semántico a partir de lo acontecido en las corrientes vivenciales de los actores implicados en el currículo que se considere. En este sentido, esta teoría curricular, aun sin neologismos, trató de generar elementos para una filosofía del currículo que especificará, en el marco del círculo hermenéutico, las operaciones de comprensión e interpretación que hacen posible la creación, desarrollo e implantación de una carrera. Desde esta perspectiva esta teoría está en sus inicios apenas y representa una teoría curricular que parte de una filosofía reflexiva y una concepción antropológica, que partió de la fenomenología hermenéutica como corriente de pensamiento.

REFERENCIAS

- Agüero, J. (2015) *El Mundo de la Vida en Trabajo Social*. Tesis de Doctorado en Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata: La Plata.
- Amadio, M., Operti, R. y Tedesco, J. (2015) *El Currículo en los Debates y en las Reformas Educativas al Horizonte 2030: Para una Agenda Curricular del Siglo XX*: UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf [Consulta: 2016, noviembre, domingo]
- Aristóteles (1990) *Poética*. (Trad. Cappelletti, A.). Caracas: Monte Ávila Latinoamérica, CA.
- Arráez, J., Alpízar, J., Casadiego, E., Fernández, M., Camacho, E., Silva, L., Indriago, R. y Sánchez, J. (2016) *Programa Analítico de la Unidad curricular Pedagogía y currículo*: Cátedra Pedagogía y currículo Universidad de Carabobo. FACE
- Beneitone, P. y Otros. (2007) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en américa latina*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Disponible en: file:///C:/Users/Roberto/Downloads/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espanol.pdf[Consulta: 2016, septiembre 26].
- Blumenberg, H. (2013) *Teoría del mundo de la vida*. (Trad. Mársico, G.) Buenos Aires: FCE.
- Buber, M. (1993) *Yo y Tú*. (Trad. Díaz, C.). España: Caparrós Editores S. L.
- Champin, D. (2014) *Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: El caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos*. Tesis de Doctorado del Programa de Doctorado Administración y Dirección de Empresas Departamento de Organización de Empresas. Universitat Politècnica de Catalunya: Barcelona España. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283577/TDCM1de1.pdf?sequence=1>
- Coll, C. (1994) *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Constitución de la República (No 5908). (2009, febrero, 19). [Transcripción en línea] Disponible:<http://pdba.georgetown.edu/Parties/Venezuela/Leyes/constitucion.pdf> [Consulta: 2016, Noviembre 6]
- Delors, J. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. [libro en línea]. UNESCO: SantillanaEdiciones.Disponible:http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.S.PDF [Consulta: 2016, septiembre 25].
- Díaz, F., González, M., Pinzón, D., Dayán, E., y Drummond, S. (2007) *Metodología de diseño curricular para educación superior*. (7ª. ed.). México D. F.: Trillas.
- Durant, M. y Naveda, O. (2012) *Transformación curricular por Competencias en la Educación Universitaria bajo el Enfoque Ecosistémico Formativo*. Venezuela: Signos, Ediciones y Comunicaciones, C.A.
- Heidegger, M. (1951) *Ser y tiempo*. (Trad. Gaos, J.) Buenos Aires: FCE.

- Husserl, E. (2011) *La idea de la Fenomenología*. (Trad. Escudero, J.). Barcelona: Herder Editorial, L. S.
- Husserl, E. (1996) *Meditaciones cartesianas*. (Trads. Gaos, J. y García, M.). (2ª. ed.). México: FCE.
- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación Venezuela (2005, Julio 12). [Transcripción en línea]. Disponible: [http://www.uc.edu.ve/uc_empresas/LOTI C.pdf](http://www.uc.edu.ve/uc_empresas/LOTI_C.pdf)
- Leyva, G. (2012) *La Hermenéutica Clásica y su Impacto en la Epistemología y la Teoría Social Actual*. En De la Garza, E. y Leyva, G. (Comp.) Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales. México: Universidad Metropolitana, FCE.
- Merino, J. (propietario) *Neuronas espejo y Empatía*. [video en línea]. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=09EwTBukLyY> [Consulta: 2016, noviembre, martes]
- Morín, E. (2000) *Los Siete Saberes necesarios a la educación del futuro*. (Trad. Vallejo, M.) Caracas: UNESCO.
- Morín, E. (2009). *El Método I: la naturaleza de la naturaleza*. (8ª. ed.) (Trads. Sánchez, A., y Sánchez, D.). Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1977)
- Oviedo, Y. (2010) *Diseños Instruccionales y tecnologías de información y comunicación: Una visión del docente de la UPEL-IPB*. Tesis de Doctorado del programa Doctorado en Educación, Mención Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pereira, M. (1981) *Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente del currículo. Tesis de Doctorado en Educación, Formación y Desarrollo*. Universidad de Toulouse: Le Mirail.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículum*. (3ª. ed.). (Trad. Arango, G.) Colombia: McGraw-Hill/Interamericana de Colombia.
- Ricoeur, P. (2003). *El Conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. (Trad. Falcón, A.) Buenos Aires: FCE. (Trabajo original publicado en 1969)
- Ricoeur, P. (2010) *Del Texto a la Acción: ensayos de hermenéutica II*. (2ª. ed.). Buenos Aires: FCE. (Trabajo original publicado en 1986)
- Sánchez, M. y Plá, L. (1981) *Elementos para una filosofía de la Metáfora: En torno a la metáfora Aristotélica. Tomo I*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad de Carabobo. Valencia.
- Stabback, P. (2016). *Qué Hace A Un Currículo De Calidad. Reflexiones en progreso N° 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*: UNESCO Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/0024> [Consulta: 2018, enero, jueves]
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suarez, G. y Otros (2011) *Código de Ética para la Vida*. Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias.

- Tobón, S. (2005) *Estrategias para mejorar la calidad de la educación en Colombia desde el enfoque de las competencias*. Tesis de Doctorado en Modelos Educativos y Políticas Culturales. Globalización e Identidad en la Sociedad del Conocimiento. Universidad Complutense: Madrid.
- Tobón, S. (2006) *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Universidad Complutense: Madrid. Disponible en: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Vasilachis, I (2013) *Investigación Cualitativa: Metodologías, Estrategias, Perspectivas, Propósitos* En N. K. Denzin e Y. Lincoln, (comp.) *Manual de Investigación Cualitativa Vol. III*. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005) *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica investigación acción*. Córdoba- Argentina: editorial brujas.
- Zubiría, M. (2004) Introducción a las pedagogías y didácticas contemporáneas. En Zubiría, M. (Comp.) *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

ANEXOS

E L	IC1 Lugar: Universidad de Carabobo Fecha: 10/02/2018. Hora: 11:00AM a 11:17 AM.	SUB-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	<p><u>José:</u> ¿Cuéntame sobre cómo te fue en el verano? <u>Albani:</u> Ok... bueno al entrar al verano tenía pocas expectativas de lo que significaría la materia o ¿qué significaba pedagogía currículo? eh...pero...eh a medida que comenzamos la clase nos fuimos dando cuenta, el profesor nos fue enseñando o impartiendo de sus conocimientos acerca de lo que significaba la materia, nos hizo entender los contenidos, comenzamos por lo que era las ciencias agógicas, lo que era la pedagogía, la paidagogía, la heutagogía, la andragogía y las ciencias auxiliares, son la hebegogía y las otras. eh...hicimos un breve repaso, o el profesor en realidad nos enseñó, nos hizo dar cuenta del panorama ...eh...eh ...en la realidad que estamos viviendo...lo que estamos siguiendo en el país, personas que se están yendo sin pensar si quiera que es lo que van a hacer afuera ni nada...eh...nos dio un poco de lo que era el currículo es ciertos países del mundo, lo que necesitamos para homologar y o hacer, o hacer la reválida, cosa que no sabíamos o no lo teníamos muy en cuenta, no le parábamos a eso. eh... vimos...nos enseñó claro, recuerdo, claro lo, nos enseñó mucho hacer lo que era el fundamento epistémico, cosa que ni siquiera tenía muy en cuenta, no sabía, no estaba muy claro y vimos un breve repaso acerca de las teorías de aprendizaje, de Piaget, de Vigotsky, de Skinner, hablamos lo que ellos nos quería, lo que, la propuesta que tenían estos teóricos, que hicimos un breve repaso ya que esto lo vimos en psicología de la educación, y luego seguimos con lo que era la didáctica, eh y el currículo, teníamos un concepto, bueno, o por lo menos yo tenía un concepto erróneo de lo que era la didáctica, pensé que era poner, a hacer a los niños ciertas actividades y ya, pero no, es más que eso es la enseñanza, es cómo voy a enseñar, cómo voy a aplica la..los temas de...de</p>	<p>significado de la materia igual a contenido</p> <p>repaso de contenidos vistos crisis del país emigración del país</p> <p>contenidos vistos</p>	<p>currículo operativo</p> <p>currículo operativo currículo oculto currículo oculto</p> <p>currículo operativo</p>

<p>27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57</p>	<p>una planificación, cosa que también vimos en las clases. Eh... nos puso, me puso más clara con lo que era el currículo y eh... la intencionalidad de lo que... lo que usted, pausa, bueno la didáctica pone en práctica lo que el currículo nos quiere decir, eh... pausa... recuerdo también haber visto los tipos de...pausa... los modelos pedagógicos, pasamos por los modelos hetero-estructurantes, vimos por lo que está compuesto, lo que significaba la... los... la, lo que es la etimología de las palabras, de ciertas palabras, eh nos enseñó por cada modelo pedagógico, lo que es el...pausa.. este, la posición del docente, la el... <u>José</u>: el rol. <u>Albani</u>: lo que era el rol del docente, el rol del estudiante, el... pausa... el tipo de enseñanza que tiene cada uno. <u>José</u>: Y de todas las actividades ¿cuál fue la que más te gusto? <u>Albani</u>: la que más me gusto...risas... fue haber hecho el cuadro de las ciencias agógicas que recuerdo que dure hasta las 3 de la mañana haciéndolo, porque era extremadamente largo, pero creo que... es algo loco, pero en esas horas de las 11 a las 3 de la mañana, me encontraba al fin bajo la tranquilidad para enfocarme a hacer lo que era este trabajo, sacar el fundamento epistémico que fue lo que más me costó, pero usted nos enseñó, nos puso más claro, lo que era a veces cómo hacerlo. También recuerdo lo que era el cuadro del hexágono de cómo enseñar, cuando enseñar, por qué enseñar, cómo enseñar. Este... recuerdo también que estos modelos, que, de estos modelos pedagógicos, los manda una actividad de lo que es lo mente-factos, cosa que ni sabía que existía, y... <u>José</u>: ¿Cuál fue la actividad que más se te dificultó? <u>Albani</u>: la actividad que más se me dificultó es la que no he terminado...risas... el trabajo final. <u>José</u>: ¿El trabajo final? <u>Albani</u>: el trabajo final donde teníamos que incluir lo que es la evolución del currículo, analizar el currículo nacional bolivariano, el currículo, lo que es la malla curricular, no recuerdo muy bien como es la palabra. <u>José</u>: el pensum. <u>Albani</u>: el pensum, este...además de la ponencia que vimos en la clase con el profesor Adrián. <u>José</u>: ¿Qué te atrajo más de esa ponencia del profesor Adrián? <u>Albani</u>: de esa ponencia me llamo mucho la atención, la estadística, lo índices de</p>	<p>discriminación entre estudiantes de otras carreras</p>	<p>currículo oculto</p>
---	--	---	-------------------------

<p>58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88</p>	<p>cómo ha bajado el, o como ha decaído la educación, como cada vez, más jóvenes desertan de lo que es la educación, aparte de que me sensibilizo en el momento que hablo acerca de, de que nosotros mismos no le damos valor a lo que hacemos, a lo que estamos estudiando. eh... nos preguntan en la calle, qué estudian y tú dices no bueno educación, porque te da pena, porque para la sociedad es una carrera que esta denigrada, esta, a no, a los profesores no cobran como médicos, entonces son menos que ellos, pero ¿qué pasa?, ¿quién enseñan a los médicos?, ¿Quiénes enseñan a los ...a los abogados? a los economistas del país, o sea cómo ellos llegan a asumir esas..esas profesiones, esos cargos, Eh si no es por un docente, o sea si no pasaron por un docente ¿cómo es que se construye una sociedad? ¿cómo es que se construye un país? si no hay enseñanza, y no bien sea pura la académica sino la formal o también está la informal, la transferencia de conocimiento, y bueno me sensibilizo mucho eso y el darme cuenta de...de lo bonito que es mi carrera y lo hermoso que es y...el poco valor que yo le estaba dando, yo misma la sentía por debajo de... de cualquier otra... me gustó mucho...me llamo mucho la atención eso. Ahora me siento un poco...un poco no, me siento, de verdad, más orgullosa de lo que estudio y de que quiero seguir echando palante con esto que estoy haciendo y con esta carrera que tan bonita <u>José</u>: ¿Qué crees tú que le hizo parte al verano de Pedagogía y currículo? <u>Albani</u>: ¿qué le hizo falta al verano de Pedagogía y currículo? <u>creo que en las evaluaciones se pudo haber incluido un poco lo que era el tipo de evaluación oral o las expositivas, por nos enfocamos mucho en todo lo escrito, en todo lo era si evaluaciones... José</u>: ¿argumentales, de argumentos, de pruebas escritas? <u>Albani</u>: exacto, solo fueron instrumentos de pruebas escritas, creo que podría haber sido bueno hacer algunas exposiciones, aunque el profesor tomo, nos puso mucho entre la espada y la pared, cuando nos ponía, nos preguntaba ciertas cosas, que no.....que las decimos por decir y ni siquiera el significado de ellas; nos hizo concientizar un poco más de...de eso, y creo que esa es también una</p>	<p>connotación negativa de la educación en Venezuela acto de rebeldía</p> <p>critica a la forma de evaluar</p>	<p>currículo oculto currículo oculto</p> <p>currículo oculto</p>
---	---	--	--

<p>89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119</p>	<p>forma de trabajar la oralidad de los estudiantes. <u>José</u>: y de todo lo que viste ¿dónde te sientes aun que te hace falta en cuanto al contenido de la asignatura? <u>Albani</u>: en el contenido de la asignatura me hizo falta entender un poco más acerca de currículo nacional bolivariano pausa... y acerca de los enfoques... los enfoques de las didácticas contemporáneas, un poco más siento que me faltó, a mí, personalmente o particularmente eh... entender un poco más lo que era la didáctica problémica o sea re...cómo diría reforzarlo más, lo que fue la didáctica problémica, la estructuración de eso... de las didácticas contemporáneas, para mí fue lo que más me faltó, un poco más. Aunque una de las evaluaciones, nos puso en prueba eso, de las didácticas. Eh si eso prácticamente, fue lo que más, lo que siento que pudo haber resultado, para mí, un poca más, las didácticas contemporáneas. eh... <u>José</u> ¿Tú crees que es mucho contenido para el verano, o no debería? <u>Albani</u>: si es bastante contenido para el verano, creo que eh de verdad, se pudo haber visto, diría yo que hubiese sido bueno verla en el semestre completo. Aunque quizás viéndolo en el semestre completo no le hubiese tomado en cuantas tantas cosas que vimos aquí en esta seguidilla de día a día, es diferente. De repente, digo yo que hasta pude haber tenido menos conocimiento, si la curso... <u>José</u>: Si la cursas en el semestre regular. <u>Albani</u>: si la cursas en el semestre regular, yo creo que a mí me pareció bastante bueno haberla visto en el verano. Aunque es MUY EXTENSA, hay muchas cosas que aprender, hay demasiado contenido, cosas por leer que...que le pasamos por encima y a pesar de todo eso, de verdad que me pareció una excelente, una excelente lección al momento de elegir una materia para cursar en el verano. <u>José</u>: de las lecturas que se tuvo durante el verano ¿cuál te atrajo más?, ¿cuál? <u>Albani</u>: la que me atrajo más, eh... la educación encierra un tesoro eh. <u>José</u>: ¿Qué te impacto de la educación encierra un tesoro? <u>Albani</u>: mee...los pilares fundamentales de la educación, eh plantea Delors, lo que era el aprender a ser, el aprender a convivir, el aprender a hacer, el aprender a conocer, fue lo que más me llamo la atención y en lo</p>	<p>poco énfasis en los contenidos de didáctica</p> <p>contenido de la materia es extenso</p>	<p>currículo nulo</p> <p>currículo oculto</p>
---	--	--	---

<p>120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150</p>	<p>que usted más se enfocó, lo que el profesor se enfocó en las clases, de pedagogía. <u>José</u>: de las didácticas trabajadas ¿cuál te atrajo más, de todas las didácticas? <u>Albani</u>: de las didácticas trabajadas la que más me llamo la atención fue pausa...yo pondría en práctica, la estructuración cognitiva, la didáctica, aprendizaje basado en problemas <u>José</u>: ¿Te gusto más el aprendizaje basado en problemas? <u>Albani</u>: si porque, porque es lo que... de colocarle el problema al estudiante, podría este ...<u>José</u>: resolverlo. <u>Albani</u>: resolverlo, y así buscando resolver... puede tener mejor aprendizaje <u>José</u>: ¿Cuáles serían las debilidades que tú tienes todavía, que sientes que no has consolidado, en cuanto a habilidades cognitivas, habilidades? <u>Albani</u>: la comprensión lectora, eh el distraerme mucho cuando estoy leyendo, al momento de leer, por ejemplo, cuando vimos lo que era el libro de...<u>José</u>: la cabeza bien puesta. <u>Albani</u>: la cabeza bien puesta, me costó mucho la lectura porque es bastante hermética, palabras que no conocía, tenía que tener casi que al lado un diccionario para ir viendo que significaba cada palabra, y entonces en eso de que pasaba al diccionario, ya perdía el hilo de risas... <u>José</u>: de la lectura. <u>Albani</u>: de la lectura, me desconcentraba y para mí, la comprensión lectora es lo que me, mi mayor debilidad, el pasarle por encima, y ni siquiera te diste cuenta de que lo leíste. <u>José</u>: ¿cómo si no hubieses leído nada? <u>Albani</u>: como si no hubiese leído nada, y creo que necesito reforzar eso. <u>José</u>: Y según la vivencia que tuviste ¿qué es lo más significativo de la materia para el resto de de los semestres? <u>Albani</u>: naguara, totalmente...risas...tiene bastante significancia, porque si no sabemos, o si no conocemos lo que son este tipo de modelo pedagógico, lo que son las ciencias agógicas, cómo vamos a ir ...cómo vamos a ir después a un salón de clases a implantar un conocimiento, si no estamos claros cómo hacerlo, o sea si no tenemos claro lo que son esto de la didácticas, cómo enseñar, cómo...cómo...hacer...cómo o sea desde pausa, desde esas teorías eh ya te encierra hipótesis, no acerca de ciertos estudiantes, de los tipos de aprendizaje que ellos pueden tener, y entonces aquí, en esta</p>	<p>debilidades cognitivas del estudiante</p>	<p>currículo nulo</p>
--	---	--	-----------------------

151	materia, se nos facilita además como futuros profesionales de la	la materia es base para planificación y evaluación	currículo operativo
152	educación para luego enseñarlos e impartirlo en las escuelas, cuando		
153	vayamos a nuestro campo laboral, y bueno obviamente es la base para	experiencia positiva	currículo operativo
154	ciertas materias que vemos más adelante como son la de evaluación de los		
155	aprendizajes, la planificación, planificación educativa, entre otras, o sea y		
156	es tremendamente importante ésta materia. <u>José</u> : ¿esta ha sido la primera		
157	vez que viste pedagogía o es? <u>Albani</u> : si es la primera vez que vi		
158	pedagogía y por eso, por eso tenía bajas expectativas de la materia, pero		
159	de verdad que las supero totalmente, entre siendo una persona, considero,		
160	entre siendo una persona y salgo viendo la educación de otro punto de		
161	vista. <u>José</u> : eh bueno, muchas gracias por la entrevista.		

E	IC2	SUB-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS
L	Lugar: Universidad de Carabobo Fecha: 20/01/2018. Hora: 11:00AM a 11:19 AM.		
1	<u>José</u> : cuéntame ¿cómo das tú clases en el área de Pedagogía- Currículo?	lectura del currículo prescripto	currículo operativo
2	<u>Efraín</u> : Bueno la planificación ¿todo? <u>José</u> : Planificación, ¿Qué logras dar		
3	durante el periodo? ¿Qué no se puede dar? ¿Cómo te gustaría darla, pero	organización de los contenidos en el tiempo	currículo operativo
4	no, no llegas a darla de esa forma? los inconvenientes, todo eso. <u>Efraín</u> :		
5	bueno, yo parto del programa de la asignatura, trato de cumplir con todos		
6	los contenidos que están planteados en la asignatura, tomando en cuenta		
7	las dimensiones del ser, del hacer, y del convivir. Ciertamente la		
8	asignatura es bastante extensa, entonces trato de organizar los contenidos		
9	de manera de que se puedan, se puedan profundizar durante todo el		
10	semestre (Pausa) y todos los contenidos que están plasmados en el		
11	programa, a parte del estudio de las lecturas que están sugeridas como		
12	obligatorias en el programa. Entonces, por lo general, de las 16 semanas.		
13	Dedico, eh, lo divido en tres partes, verdad, de las 16 semanas, dejando		
14	una semana al principio para, conocimiento, establecimiento de contrato		
15	de aprendizaje, plan de evaluación, y la última semana para entregar notas		

<p>16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46</p>	<p>y hacer algunas evaluaciones... que estén pendientes por ahí. Entonces se divide en tres partes, la unidad número I que es la parte de ciencias agógicas y didáctica, que es una de esas terceras partes, la otra parte, es la parte de currículo, todo lo que es la teoría curricular y el desarrollo curricular, y, por último, las de las tendencias, que se dedica bastante tiempo para que ellos preparen su visita y puedan hacer toda esa investigación documental y de campo que se requiere de acuerdo al programa. Ciertamente, a veces, hay situaciones que ameritan que uno vaya haciendo cambios en la programación porque, que si hay un paro, que si hay una situación, que si no se pudo dar la clase, entonces, en cuanto, de todas maneras para mí la planificación es una herramienta flexible que me va a permitir a mí, dependiendo de lo que se vaya haciendo, ir re-planificando, precisamente para ir adaptándonos a todas esas situaciones, tampoco es que la planificación es una camisa de fuerza ahí que se... entonces por lo general siempre trabajo con todos los contenidos, eh, hay contenidos que de repente se desarrollan un poquito menos, sé, por ejemplo, que la parte de lo que es la evaluación curricular, la evaluación de los aprendizajes quisiera, este, como dedicarle un poquito más de tiempo que como eso ya es casi lo último de la unidad II, entonces no se trabaja así como quisiera... igual que la lectura, yo quisiera que, por lo menos, la educación encierra un tesoro, los siete saberes para la educación del futuro y la cabeza bien puesta, se trabajarán con mucho mayor profundidad, sobre todo porque el nivel de los muchachos es bastante bajo, en cuanto a vocabulario, en cuanto a síntesis, análisis, entonces, a veces, por dar los contenidos, no se le dedica el tiempo requerido a eso, no, aunque siempre insisto en relacionar los contenidos con las lecturas, irlos viendo como de manera paralela, pero si hace falta como dedicarle tiempo a esas lecturas; inclusive de leerlas en clases, de reflexionarlas en clases, de analizarlas en clases y entender lo que quiere decir cada uno de esas lecturas a uno, en pro del alcance de los contenidos que se están desarrollando, eso es a nivel general. Ahora, ¿cómo yo</p>	<p>forma de dividir los contenidos del programa</p> <p>crisis del país</p> <p>planificación flexible</p> <p>contenidos menos tocados</p> <p>debilidades cognitivas del estudiante</p>	<p>currículo operativo</p> <p>currículo oculto</p> <p>currículo operativo</p> <p>currículo nulo</p> <p>currículo nulo</p>
---	---	---	---

<p>47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77</p>	<p>organizo una clase? yo tengo mi distribución, eh, establezco que contenidos voy a desarrollar en esa clase, trato entonces, siempre de iniciar con una lectura reflexiva, eh, siempre me ha gustado esa estrategia porque es una manera de... como que si estamos formando profesor, estamos formando educador, tiene que ser desde lo humano, pues, entonces la lectura reflexiva, me permite a mí como manejar un poquito el tema, relacionándolo con la... con el contenido pero desde la reflexión, pues. Entonces, son lecturas que tiene sus parábolas, sus... son... distintas fabulas que tienen su parte de enseñanza y bueno se abre la participación de todos, entonces, siempre, todos dan su punto de vista y siempre cerramos, relacionándolo con el contenido que se va a desarrollar, ese sería el inicio de la clase. Cuando se puede, se realiza una actividad dinámica, eh, que también está relacionada con el...con el ...con el contenido, que pueden ser ejercicios meta-cognitivos como la estrella del saber, o líneas de precisión visual, o alguna dinámica. Por ejemplo, cuando yo trabajo los modelos didácticos, eh, yo, juego enano gigante, no, pongo a ellos a jugar enano gigante y entonces le digo que así no se juega, entonces que así es como se debe jugar entonces voy diciendo como se debe jugar, entonces hay varias maneras de ir, van viendo las diferentes maneras como el profesor puede desarrollar una clase, entonces ahí se van introduciendo los modelos, cada uno de los modelos didácticos que trabajamos de acuerdo a Zubiría. Con la atención puesta allí entonces si entramos de lleno con el desarrollo, que es entonces, este, eh... pausa... la explicación de los contenidos participativos, eso sí, por lo general siempre les digo en la clase anterior que vamos a ver en esta clase para que ellos lean, busquen, indaguen un poco sobre eso, algunos si lo hacen, algunos no lo hacen, eh, eso no tiene ningún peso en la evaluación, pero ellos saben que es importante esa prospectividad y esa participación en la clase, y eso se toma en cuenta siempre, pues, en algún momento de la evaluación. Entonces ahí bueno se van explicando los contenidos, por lo general se explican los conceptos, se definen bien los conceptos, de</p>	<p>estrategias vistas</p>	<p>currículo operativo</p>
---	---	---------------------------	----------------------------

<p>78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108</p>	<p>acuerdo a un autor, siempre digo que autor estoy utilizando, que autores estoy utilizando en la clase que estoy desarrollando, entonces una vez que se definen los conceptos, se consigue siempre un mapa conceptual, o se consigue un mente-facto, o se consigue una red conceptual, alguna de estas estrategias, para entonces relacionar todos estos conceptos y así ir desarrollando el tema, eso sería el desarrollo de la clase. Y el cierre entonces siempre es un conversatorio sobre lo que conversamos en la clase y una actividad que se manda a hacer que si es evaluativa dentro del portafolio que tiene que estar relacionada con el tema. Entonces siempre se manda a hacer alguna producción escrita, se manda a hacer un cuadro sinóptico, una línea del tiempo, dependiendo del tema, un mapa mental, un mapa conceptual, una infografía, cualquiera de esas estrategias que ellos van a ir, van a ir haciendo, y van a ir acumulando, y al final de cada unidad van a entregar entonces todas actividades para ahí yo ver todo el progreso en cuanto a los contenidos y eso le sirve también para la preparación para la prueba que se realiza al finalizar cada unidad, eh, que está, pues, por supuesto, relacionada con lo que se viene haciendo. Con excepción de la última unidad que es la visita que ellos realizan en la investigación documental y de campo, que entonces la prueba, yo digo que es una prueba oral, que no es una exposición, sino una prueba oral donde ellos defienden su punto, explican su tendencia, eh, describen como les fue en su visita, eh, institucional y entonces establecen análisis comparativo entre lo que investigaron documentalmente y lo que existe en la... en la práctica y entonces hacen su análisis comparativo y lo socializan con sus compañeros, eso es lo que yo desarrollo más o menos en la clase. Dime tú si hace falta algo más y yo te puedo. <u>José</u>: Dime ¿qué inconvenientes tienes tú cuando vas a aplicar el programa a la práctica, lo que es currículo institucional? <u>Efraín</u>: Bueno ciertamente el programa es muy... muy extenso, aunque a mí me gusta todo y trato de traerlo todo, quisiera dedicarle más tiempo a algunas cosas, este, pero hay puntos que si quisiera desarrollar... por lo menos las corrientes didácticas, a mí me</p>	<p>contenido de la materia es extenso extensión de la materia igual a superficialidad</p>	<p>currículo oculto currículo oculto</p>
--	--	--	---

<p>109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139</p>	<p>gustaría dedicarle más tiempo a cada corriente, no solamente verlas así como muy groso modo sino de repente, inclusive, hasta hacer prácticas, de hacer simulaciones, ver la diferencia entre cada una de las corrientes para que ellos lo vean en la práctica y así puedan asimilar un poquito más, aunque yo los mando a ellos a observar a un docente y decidir qué tipo de docente es, si es heteroestructurante, interestructurante, auto-estructurante, que modelo está utilizando y eso les sirve a ellos como...como práctica, pero no como práctica real de ellos en cuanto a pedagogía. En cuanto a la visita de la última unidad el inconveniente ahí es que, si ellos se dividen en grupos, cada grupo entonces, este, estudia una tendencia, entonces se enfocan en esa tendencia y no aprenden sobre las otras, entonces, bueno si un grupo trabaja con tecnología, entonces se enfocan en tecnología y solamente conocen de las otras tendencias en la socialización final, que en realidad es una socialización informativa, entonces no profundizan sobre esos temas, eso habría que revisarlos a ver si se puede hacer de otra forma, no, <u>José</u>: ¿otra forma de gestionarlo? <u>Efraín</u>: si, más bien se podría hacer que visiten a la institución y esa institución vea si las diferentes tendencias se aplican, de repente esa sería una opción. <u>Efraín</u>: a ¿Qué más, no sé si te hace falta algo más? <u>José</u>: eh, sobre lo que tú esperas de los estudiantes, más o menos ¿cuál sería a groso modo, lo que tú esperarías de un estudiante para que tú digas, no si esta, puede cursar el sexto semestre? <u>Efraín</u>: hay ciertas competencias que tiene que demostrar, lo que pasa es que el nivel que estamos recibiendo ahorita en el quinto semestre esta tan bajo, sobre todo a nivel de lectura, no de decodificación de signos sino de interpretación, hay estudiantes que me dicen que no entienden cuando leen Morín, o cuando leen la educación encierra un tesoro, no entienden lo que quiere decir el documento, entonces, ahí, hay que trabajar, entonces, el uso del diccionario, es decir, una serie de cosas que no debería trabajarlas, o sea darles como esas herramientas para que no la trabajen, pero asea hay ciertas competencias básicas que ellos deberían, bueno no básicas,</p>	<p>le gustaría hacer simulaciones</p> <p>Lo esperado por el docente</p>	<p>currículo operativo</p> <p>currículo operativo</p>
--	--	---	---

140	fundamentales, que ellos deberían, por lo menos, en el nivel.. en la		
141	unidad I reconocer cada una de las ciencias agógicas, entender que cada		
142	una de las ciencias agógicas tiene su campo de acción. eso es importante		
143	que lo reconozcan a nivel conceptual, la importancia que tendría cada		
144	ciencia agógica dentro del contexto educativo, mi criterio, trato de que		
145	ellos decidan, en caso de que ellos pudieran decidir en su futura práctica		
146	educativa en cuales de las ciencias agógicas podrían trabajar, si, que ellos		
147	digan me gustaría ser andragogo, por esto...por esto, me gustaría ser		
148	pedagogo. Pero con argumentaciones válidas, entonces, el nivel de		
149	argumentación para mí es bien importante, o sea la capacidad de		
150	argumentación que tenga el estudiante porque de qué me vale de que él		
151	sepa qué es andragogía, ah, él puede definir qué es andragogía pero si él		
152	no sabe cómo se aplica la andragogía, o si él quisiera trabajarla algún día		
153	qué principios tendría que aplicar, entonces eso no me sirve, entonces esa		
154	capacidad de argumentación es bien importante para mí, si un estudiante		
155	no argumenta, para mí no ha aprendido, eso en cuanto a la primera		
156	unidad, así también con la didáctica, con los modelos didácticos. En		
157	cuanto a currículo, yo lo que busco es que ellos, lo que aprendan en		
158	currículo lo apliquen al currículo que se está utilizando actualmente. Por		
159	lo menos yo ahorita estoy trabajando currículo, verdad, entonces yo llevo		
160	el currículo bolivariano, entonces, vamos a ver los fundamentos, ah bueno		
161	aquí en los fundamentos aparece esto, esto, y esto... entonces que ellos		
162	aprendan a analizar, a lo mejor ellos cuando salgan, ojala, no va estar este		
163	currículo pero por lo menos ya tienen la competencia, de cómo analizar,		
164	de cómo, qué elementos debe tener el currículo, cómo deben ser los		
165	fundamentos, que dimensiones debe tener el currículo, cuales son los		
166	tipos de currículos que se pueden presentar en una práctica educativa, por		
167	lo menos que desarrollen esa capacidad analítica en cuanto a lo qué es un		
168	currículo, eso para mí es bien importante también. Entonces, por eso esa		
169	prueba de currículo es más... la primera prueba es teórica la segunda es		
170	más teórico-práctica. Y en cuanto a las tendencias, que ellos se		

<p>171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201</p>	<p>sensibilicen sobre lo que esas tendencias que actualmente nosotros proponíamos o que están ahí vigentes actualmente en los centros educativos, ellos reconozcan que están, que todo currículo debe considerar estas tendencias y que todo profesor debe trabajar con las tecnologías, debe tener la diversidad, debe conocer lo que es competencia, debe, este, conocer lo que es las políticas de educación no formal y bueno los PNF como una opción que el gobierno está presentando ahorita como una propuesta a nivel universitario. Entonces, si ellos saben diferenciar estas tendencias y logran entender cómo se logran aplicar al proceso educativo, para mí eso es suficiente, es un nivel bastante alto, sobre todo ellos consideran que es un nivel bastante alto, por lo general salen mal en las primeras evaluaciones y después ellos van agarrando el ritmo y al final logran aprobar, y el que no, bueno simplemente no aprueba y ...<u>José</u>: ¿y de las asignaturas previas a pedagogía y currículo donde crees tú que están más débiles, más faltos?. <u>Efraín</u>: fíjate tú, ellos ven historia de la educación en el cuarto semestre y de verdad pareciera que ellos no, no....saben nada de eso pues. <u>Sobre todo a nivel de o sea de personajes relacionados con la educación, ellos no conocen, cuando uno les habla de Comenio, parece que es primera vez, que hablan, que escuchan a Comenio, eso es en la parte de historia, uno le habla de trivio y cuadrivio, me imagino que en historia de la educación se debe ver eso, y ellos no saben nada de eso, hay mucha, o sea considero que hay mucha fallas, no sé si es que esa asignatura de trabaja de otra manera, no sé qué ven ellos ahí pero no hay no..no, no tienen una idea pues, de la secuencia histórica de la educación en muchos aspectos. En cuanto a las teorías psicológicas que ellos ya debieron haber estudiado en psicología, pues no saben, saben mucho de conductismo, bueno saben que es estímulo-respuesta, saben quién es Watson, Pablov, pero no saben la aplicación, cómo se aplica eso realmente a los procesos educativos, no saben nada de constructivismo, a veces no saben quién es Piaget, ni Vygotsky, ninguna de esa gente, sobre todo cuando hablamos de la parte</u></p>	<p>debilidades cognitivas del estudiante</p>	<p>currículo nulo</p>
--	--	--	-----------------------

<p>202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232</p>	<p>del constructivismo, hay muchas fallas en cuanto a eso que..que si nosotros queremos que ellos conozcan, por ejemplo, ¿cuáles son los fundamentos psicológicos del currículo? Pues, entonces tenemos que hablar de todas esas teorías y pareciera que muchos no conocen nada de eso, no, eh otra falla que veo es que ellos no tienen esa capacidad de...de...de... de resumir, eh, una clase, ellos por lo menos uno copia algo en la pizarra, un mapa, voy a hacer un mapa y ellos van copiando exactamente igual lo que uno está copiando, entonces yo les digo a ellos, o sea en el mapa están las ideas clave, pero todo lo que se ha conversado, todo lo que se ha, eso no está en el mapa. Entonces muchas veces ellos se limitan a copiar eso y ya. Igual que uno tiene una presentación en power point, entonces te copian exactamente la presentación, este, y no.... y no.... prestan atención a la...al contenido. Para mí es importante eso. O sea, yo digo que el contenido cuando se socializa, se conversa, se hace un debate, se discute, se sepan las posiciones que son contrarias, ahí se está generando el conocimiento. Entonces muchos no tienen esa capacidad porque creen, están acostumbrados a eso, al apunte, al apunte, al apunte, y entonces, por supuesto, unas evaluaciones de esas, entonces no entienden, cuando uno les pregunta este, eh, ¿cuál es, cual es la diferencia entre, no sé, la enseñanza para la comprensión y la didáctica problémica? entonces ellos no entienden, ellos se hacen que es enseñanza para la comprensión, que es enseñanza problémica y creen que te están haciendo la diferencia pero resulta que no te están estableciendo ninguna diferencia, en esa parte, hay muchas fallas, fallas encontradas, por eso hay muchos aplazados . <u>José</u>: ¿y la alta deserción, en lo que es caso de los NC? <u>Efraín</u>: <u>Mira hay muchos estudiantes que ni siquiera se aparecen</u>, yo por lo menos tengo una sección que tengo 42 estudiantes y solamente hay, eh, 30. La otra sección tengo también como 30 y solamente se han aparecido 18. y aparte de eso, algunos se van retirando, no...no siguen viniendo, sobre todo si salen mal en las primeras evaluaciones, a pesar de que él tiene chance, este, ellos deciden abandonar. Otro por los múltiples problemas</p>	<p>deserción escolar</p> <p>estudiantes que nunca aparecen</p> <p>estudio versus trabajo</p>	<p>currículo oculto</p> <p>currículo oculto</p>
--	---	--	---

233	que está atravesando el país, eh, tienen que trabajar, tienen que dedicarse		currículo oculto
234	a comprar sus cosas y entonces abandonan, pero la mayoría, es que ni		
235	siquiera se aparecen en todo el semestre, esos NO CURSO que siempre		
236	hemos tenido que nunca los conocemos, o se aparecen a mitad de		
237	semestre, mire que no pude venir que estaba trabajando entonces no, ya		
238	esas, por menos, ayer se me apareció una estudiante con un reposo, bueno		
239	yo le dije a estas alturas no, tienes hablar con Rosa, pero no sé si Rosa le		
240	va a dar permiso. José: y ¿cómo ha afectado los conflictos de autoridad en	separación de la actividad de	currículo operativo
241	la facultad con respecto a las clases de pedagogía? Efraín: ¿de las	aula de las autoridades	
242	autoridades de la facultad? José: sí de las autoridades administrativas o		
243	¿no tienen ningún incidente al cómo das clases? Efraín: no, yo creo que		
244	no, una cosa es lo que se desarrolla en el aula y otra cosa es los problemas		
245	que pueden estar pasado en la autoridad. Bueno decidieron reprogramar el		
246	semestre y eso cambio totalmente la situación, se tenía una planificación		
247	hasta el 19 de agosto y estaba todo cuadrado para terminar y luego		
248	decidieron hasta el 5 y volvimos en septiembre, entonces fue simplemente		
249	fue cuestión de reprogramar así no estuvimos de acuerdo con eso, pero de		
250	verdad a mí no me afecta eso. José: Bueno, muchas gracias. Efraín:		
251	espero que te sirva. José: si, gracias.		

E	IC3		
L	Lugar: Universidad de Carabobo Fecha: 25/01/2018. Hora: 11:00AM a 11:42 AM.	SUB-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS
1	José: bueno profe, este discutiendo sobre la parte del diseño curricular		
2	basado en competencias, eh en la facultad de educación ¿por qué se ha		
3	dejado en stand by la... la reforma... el diseño curricular, la		
4	transformación al diseño curricular por competencias? Doctora Durant:		
5	Fíjate que al hablar de, primero agradecida por esta conversación tan		
6	importante, a la par que nosotros, eh, estamos conversando, digo a la par		
7	de los escenarios el termino denominado, en los escenarios en los cuales		

<p>8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38</p>	<p>nosotros estamos interactuando, eh, su complejidad, su dinámica, y la misma postura paradigmática de la sociedad líquida como lo señala muy bien Bauman, verdad, esa sociedad de la inmediatez, esa sociedad de dar respuestas inmediatas, esa sociedad más de sobrevivir que...que vivir. Entonces se le van dando espacios a lo que sobreviene y lo que está intentando construir lo deja en suspensión. Entonces, ¿qué ocurre? un poco hago esta relación para intentar dar alguna respuesta respecto a lo que tú me planteas en relación ¿por qué se ha detenido la transformación curricular en la facultad? Muchos factores, un primer factor estaría allí, verdad, con todos estos elementos dentro de una sociedad sumamente compleja y en emergencia y de inmediateces que coadyuva se suspenda tal vez lo prioritario para darle paso a lo que le tengo que dar respuesta, aunque no sea lo más importante, eso sería un elemento, eh para nadie escapa la realidad país, la agenda educativa del país y la realidad de la universidad. Junto a los escenarios están eh, más que críticos yo diría un caos que debe llevarnos a una nueva universidad. Otro elemento podría estar vinculado a la misma dinámica de, eh, desarrollo de la metódica que se propone para esta transformación curricular. Esta metódica de transformación curricular involucra eh, profesor José, un cambio paradigmático. Y todo cambio paradigmático genera resistencia al cambio. Entonces, generar espacios de cambio no es sencillo porque hay una..., y esto por la misma naturaleza neuro biológica del ser humano, el cerebro por su propia naturaleza, en su estado primitivo se resiste a lo novedoso. Entonces yo insisto en hacer neuro sin tu educación. Sí, tenemos que educar al cerebro para que enfrente realidades cotidianas de manera distinta y no como él está acostumbrado a hacerlo. Entonces el cerebro por su propia naturaleza actúa de manera primitiva desde lo que ya conoce y tiende a recorrer el mismo camino frente a la realidad o a las diferentes realidades. Por eso tú ves una imagen tal y se me asemeja y estoy viendo, no, es que tu cerebro está viendo la imagen que ya construyo, aunque lo que está allí no tenga nada que ver. O sea, esa</p>	<p>crisis del país</p>	<p>currículo oculto</p>
---	--	------------------------	-------------------------

<p>39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69</p>	<p>resistencia solo podemos vencerla cuando educamos a nuestro cerebro para que se abra a nuevas posibilidades de conexiones y cree en sus propias posibilidades de dar respuesta. Si no tú te consigues no se puede, no queremos, entonces. Eso podría ser otro factor, la resistencia al cambio y este es un enfoque que rompe...rompe, fractura, quiebra, posturas convencionales ante el conocimiento. Y hoy más que nunca es necesario generar esas rupturas, pero sabemos que no es sencillo lograrlo. Otro elemento clave es que hay personas que piensan que, eh, para generar procesos de reflexión profunda necesitan tiempo. Y la dinámica de los tiempos actuales, o sea, están de manera paradójica en contradicción con esa noción de tiempo que tenemos. <u>José</u>: y es que a toda velocidad debe estar lista la propuesta, debe estar lista...entonces eso también es un problema. <u>Doctora Durant</u>: Exacto entonces ¿qué pasa? si no actuamos desde la dinámica de los tiempos, nos desfasamos, el tiempo nos devora. <u>José</u>: se va quedando allí. <u>Doctora Durant</u>: Eso, sigue en suspensión, continua en suspensión. Entonces, ¿qué implica? que nosotros tenemos que exigirnos actuar en tensión. <u>José</u>: ir en contra de eso. <u>Doctora Durant</u>: sí...sí, por eso tú ves que, en muchas organizaciones altamente te dicen que tenga competencias para manejarse en escenarios de tensión. ¿Por qué? porque tú tienes que dar respuestas y respuestas tan rápidas como te lo está exigiendo la misma dinámica de los tiempos. O sea, el conocimiento avanza de una manera vertiginosa, la ciencia, la bioética, la nanotecnología, la biotecnología van a pasos agigantados y así está toda la educación. Entonces la educación se sigue quedando rezagada en relación a la dinámica, verdad, de transformación y cambio de los tiempos. Porque no estamos interpretando los signos de los tiempos. Entonces mientras yo te estoy diciendo a ti dame tiempo. Los escenarios no te lo pueden dar, no te lo están dando, ni pueden dártelos, por esa dinámica. Entonces ¿qué ocurre? podríamos nosotros en la facultad de educación consolidar un proyecto curricular excelente, porque no vamos a decir perfecto, porque ningún proyecto curricular lo es, porque el hombre</p>		
---	---	--	--

<p>70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p>	<p>tampoco lo es o sea tenemos esas insuficiencias, verdad, lo dice muy bien Kant, pero maravillosamente lo dice Karl de que la grandeza del hombre no está en ser, eh, una persona perfecta, sino que es el único ser que es capaz de reconocer sus debilidades. <u>José</u>: que es perfectible. <u>Doctora Durant</u>: que es perfectible, o sea que realmente la grandeza del ser humano está en su posibilidad de reconocerse imperfecto, de reconocer sus debilidades y poder emprender esas transformaciones. O sea que el hecho de ser débiles y reconocerlo es lo que nos hace grandes, entonces esa gran paradoja que te da la vida. Entonces podríamos reconocer en este momento que terminamos o cuando lo culminemos ya va a estar desfasado. <u>José</u>: porque los tiempos van más adelantados que la propuesta. <u>Doctora Durant</u>: ¡claro! entonces mientras yo termino de consolidar una, surge otras. Entonces no hay ese tiempo. O sea, dame tiempo, verdad, es un ruego que no se corresponde con la lectura que debemos hacer de los signos de estos tiempos. O sea, y que, estoy convencida, no quiere decir que este... que esta sea la verdad, eje, es de lo que estoy convencida de sinónimo... no son sinónimos, o no hay sinonimia entre profundidad y lapsos de tiempo <u>José</u>: el hecho de que haya más tiempo, no significa que lo estén haciendo con profundidad, la reflexión <u>Doctora Durant</u>: ¡Excelente! eso es. porque yo puedo construir contigo en un minuto, lo que otros tarden toda una vida también en no construir. <u>José</u>: y una simple idea puede generar toda una teoría completa en un minuto. <u>Doctora Durant</u>: y eso no es algo que tú estás sacando como el mago, verdad, de su sombrero, o de su manga, sino que la lectura que has hecho de los tiempos a lo largo de la historia, los grandes descubrimientos se han dado de manera, si se quiere, irreverente, violenta, agresiva, dependiendo como asumamos nosotros, verdad, esas concepciones, pero la agresividad en cuanto al ímpetu. O sea, solamente esa gente impetuosa, ha logrado ver y luego sistematizar esos grandes cambios. <u>José</u>: y de hecho algunos son sistematizadores, mientras otros son los que crean la idea. <u>Doctora Durant</u>: así es, porque el creador de la</p>		
--	---	--	--

<p>101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131</p>	<p>idea no se detiene a sistematizar, porque es una luz y la luz es un relámpago, si tú no lo capturas, es una estrella fugaz, paso y ya. Yo de hecho le dije a muchas personas, este. mira pon... ten una libretica al lado de tu mesita de noche, risas. <u>José</u>: porque en el mínimo momento se te ocurre algo <u>Doctora Durant</u>: se supone, si tú esperas después lo anoto ¡mentira ¡<u>José</u>: después se va y no vuelve <u>Doctora Durant</u>: no va, no vuelve, la musa... la musa, la inspiración, el hombre es un ser intuitivo, como ser humano, infinitivo como animal, pero yo creo que debemos ir progresando en esa eh. consolidación de esa capacidad intuitiva que el hombre por su propia naturaleza tiene e irlo progresivamente transformando en un dominio, que es lo que nosotros entendemos como competencia, no.... no sé si eso responde a tu pregunta. <u>José</u>: no, mucho. Profe, y ¿a qué hace referencia el enfoque ecosistémico con competencia? <u>Doctora Durant</u>: Fíjate que hay algo importante aquí eh... este es el único enfoque de competencias que tiene una argumentación epistémica. Eh... de hecho cuando nosotros presentamos, hubo una oportunidad el año pasado en que vino una comisión de la universidad autónoma de Madrid porque ellos han tenido un gran desarrollo a nivel de lo que es proyecto de aprendizaje, transformación curricular y competencias, pero en la educación primaria, eh. el vicerrector nos pidió a nosotros que le hiciéramos una presentación de la... .de lo que estamos haciendo nosotros del enfoque, de hecho, con humildad porque si no, no tendría sentido el conocimiento, con humildad hicimos la presentación y realmente fue un tanto hermoso porque nos dicen, ustedes van más avanzados que nosotros por qué, por el enfoque que hemos asumido. De hecho, ellos dicen que es el primer enfoque por competencia que tiene argumentación epistemológica. Si tú revisas el libro, que sé que lo has revisado te das cuenta que en la segunda parte del libro está todo el desarrollo del enfoque sobre 9 ejes epistémicos. O sea, esos 9 ejes son los argumentos para decir nosotros estamos proponiendo un diseño, sustentado en competencias, pero ¿a qué denominamos un ser competente? O sea que es</p>	<p>único proyecto curricular con fundamentación epistémica</p> <p>crítica a las competencias de corte neo-conductual</p>	<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p> <p>fundamentos teóricos del currículo basado en</p>
--	---	--	--

<p>132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162</p>	<p>para nosotros, verdad, un ser competente que no es el enfoque de competencias conductista, ni funcionalista, que es el que priva desde la misma concepción de Tuning y desde la misma concepción europea y las concepciones que se están manejando a nivel de MERCOSUR y Latinoamérica. <u>José</u>: como la propuesta de Tobón, por ejemplo. <u>Doctora Durant</u>: que es la propuesta de Tobón, que es el enfoque, verdad, donde yo te permito a ti, o favorezco escenarios, o propicio escenarios, verdad, desde la academia o la escolarización para que tú desarrolles competencias que te permita ir a un campo laboral y ser efectivo. O sea, hay un reduccionismo de lo que es el trabajo, hay un reduccionismo de lo que es ser profesional y un reduccionismo de lo que es la naturaleza compleja y multidimensional del ser humano. Esto fue...eso fue lo que nos lleva a nosotros, a la doctora Naveda y a mi desde la experimenta porque este enfoque nace desde la investigación curricular, que es otra debilidad que vemos en otros enfoques que nacen desde una necesidad del otro, pero no una necesidad del ser mismo. O sea, una necesidad de las organizaciones que implique un profesional con competencias que le permitan la productividad. <u>José</u>: una institución respondiendo a una necesidad social. <u>Doctora Durant</u>: ¡Eso!, ya, que también es un reduccionismo porque yo puedo decir bueno... y bueno la pertinencia social. De hecho, te lo está diciendo la directora de extensión. Donde mi día a día es que la medida de la universidad está precisamente en esa pertinencia social pero cuidado, entendiendo la pertinencia social desde entender al ser mismo, al hombre, al ser humano, desde su complejidad, pero no yo puedo decir que soy pertinencia social porque logro que tú tengas mayor poder adquisitivo, o porque logro que tú tengas mayor acceso a la educación, no, porque eso es seguir desde el paradigma economicista y el paradigma desarrollista. <u>José</u>: que es el funcionalista <u>Doctora Durant</u>: que es el funcionalista. Entonces nos planteamos una. un enfoque que es un enfoque, verdad, de desarrollo y transformación del currículo para que responda realmente a los fines de la educación desde</p>	<p>competencias</p> <p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p> <p>concepción del ser humano</p>
--	---	---

<p>163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193</p>	<p>esa visión compleja del ser humano en esos 9 ejes y lo primero que decidimos, es el ser humano, su complejidad relacional. <u>José: comunicativa. Doctora Durant:</u> comunicativa, pero desde el enfoque neurológico, el hombre, el ser humano por su propia naturaleza neuro-anatómica-funcional es un ser llamado a la relación, por eso es que definimos las neuronas espejo. Ok desde Lacan y desde eh... Jung, verdad, y qué ocurre aquí, desde todas las que son las teorías neuro científicas, desde la bio-psicología, desde la neuro-biología, verdad, desde la neuro-psicología ¿qué ocurre con esto? el ser humano tiene en su cerebro unos sistemas neuronales denominados, neuronas espejo y es por eso que el hombre nace para vivir en empatía, en la relación porque mis neuronas espejo y las tuyas se miran, sin comprenderse pero se miran, se imitan, se vinculan, es como cuando tú te tomas un espejo y te ves. Igualmente, tú. Yo me estoy viendo en ti, tú te estás viendo en mí, es decir, que nacimos para vivir con el otro. O sea, yo existo porque me veo en ti y tú existes porque te ves en mí. <u>José:</u> primeramente, que nosotros mismos en el espejo. <u>Doctora Durant:</u> exacto. <u>José:</u> primero que, a otra persona, pues. <u>Doctora Durant:</u> Entonces, un enfoque ecosistémico que sustenta, verdad, en esa realidad relacional de ser en ti y para ti y con, porque está en ti, esa relación como mi realidad íntima, para sí, esa relación que está dada como teórico asumimos, uno de los teóricos asumimos a Martín Buber, verdad, que desde... verdad, desde la dimensión y la teoría filosófica responde a que esa relación yo-tú, o sea ese transferir mi realidad a ti, esa transposición de mí en ti, o de ti en mí, o sea que sin eso no existiría una realidad humana. O sea hay una realidad intersubjetividad y de ahí viene todo lo que significa los diferentes ejes de interculturalidad, de pluriculturalidad, de transversalidad, de integración de saberes o sea porque todo ello es solo una respuesta a la realidad esencial del ser humano que por su propia naturaleza es trans-complejo, al tener un cerebro con más de cien mil millones de neuronas, al tener un cerebro que puede verse en el otro y construir con el otro, está en... en</p>	<p>concepción del ser humano</p> <p>integración de saberes</p>	<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>
--	---	--	--

<p>194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224</p>	<p>Paulo Freire, en esa realidad dialógica transformacional del ser que se transforma y transforma, y tanto transforma, en esa dialógica permanente. <u>José</u>: En esa dialéctica permanente, en esa crítica del sujeto <u>Doctora Durant</u>: ¡eso! en esa dialéctica, verdad, que ese acuerdo de contrarios que no buscan solo hacer síntesis sino aceptar esa diversidad. Entonces allí estaría eh... José, esa argumentación que hice ante el enfoque ecosistémico, porque el ser es relación, el ser consiste en una realidad ecológica- ambiental de coexistencialidad. <u>José</u>: Y ¿ese enfoque estaría dentro del paradigma de la complejidad, o es algo que responde a la complejidad, o ha superado a la complejidad porque he escuchado mucho a usted decir que, porque es trans-complejo, ya de alguna manera ha superado el modelo de la teoría de la complejidad de Morín, por ejemplo? <u>Doctora Durant</u>: Excelente, fíjate que hay muchos elementos, eh, argumentativos en Morín desde la complejidad, no como paradigma porque yo estoy convencida también de que la complejidad es una manera de pensar, no es un paradigma. Porque desde el mismo momento en que yo la encierro en un paradigma deja de ser complejo. O sea, yo...yo asumo la complejidad desde la misma realidad, verdad, del ser humano en cuanto a su estructura neurológica. O sea, el hombre desde su neurobiología es complejo; un cerebro, imagínate con la complejidad del de nosotros que podemos pensar, sentir, y actuar de manera en distintas direcciones, que establecemos conexiones neuronales en milésimas de segundo. O sea, desde esa realidad, lo señala muy bien desde la... el enfoque estructuralista, este, Edgar Morín, esa realidad physis, pero desde la physis neurobiológica que es el elemento que yo le agrego que no está allí. <u>José</u>: Ok. <u>Doctora Durant</u>: ¿me entiendes? entonces ahora vamos más allá porque ahora vamos a un contexto que también lo es, porque un contexto reestructura mucho el yo desde nuestra complejidad. <u>José</u>: Por eso no es paradigma, porque la realidad se desborda. <u>Doctora Durant</u>: Se ¡DESBORDA! excelentemente interpretado. <u>José</u>: OK. <u>Doctora Durant</u>: se desborda, entonces yo no puedo pensar, paradigma me indica unos</p>	<p>ontología de la competencia</p> <p>paradigma igual parámetros</p> <p>pensar sin paradigma</p>	<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>
--	--	--	--

<p>225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255</p>	<p>parámetros. <u>José</u>: si, encierra todo en una racionalización. <u>Doctora Durant</u>: el paradigma encierra. Por eso es que Rigoberto Lanz, al cual sigo admirando y respetando, ya estará siguiendo y ganando, luego... estaba construyendo un... desde pensar sin paradigma. Has leído a ¿Rigoberto Lanz? <u>José</u>: sí. <u>Doctora Durant</u>: Rigoberto Lanz se proponía eso. y yo he llegado a la convicción de que si se puede pensar sin paradigma. De hecho, este enfoque va hacia allá. Nosotros insistimos, es que es pensar desde la complejidad del ser humano y el hombre por su propia naturaleza es más que complejo, es como dice Morín es más que todo. <u>José</u>: si, porque hay totalidades emergentes. <u>Doctora Durant</u>: porque eres una totalidad, pero ¿Cuál totalidad? ¿Qué es la totalidad? ¿Es la totalidad que conocemos, o es la totalidad que no conocemos? por eso es que entonces la transcomplejidad tampoco es un paradigma. La transcomplejidad es solo una manera de hacer las cosas, porque para mí transcomplejidad es metódica. <u>José</u>: ¿Qué implica un camino? <u>Doctora Durant</u>: un camino, exacto. O sea, para mí la transcomplejidad es metódica, es una metódica que nace del mismo poder que tiene el ser humano de hiper-relacionarse, de trans-relacionarse, de la simultaneidad de los puntos de vista, eh... de los encuentros y desencuentros que en él entran, de la misma paradójica que él encierra, entonces desde allí la transcomplejidad, pero fíjate que la transcomplejidad no es que yo la impongo al ser humano, es que la descubro desde el ser humano. <u>José</u>: ¿Es por eso que el modelo es onto-epistémico? <u>Doctora Durant</u>: Eso, porque va a la naturaleza <u>José</u>: al ser como tal <u>Doctora Durant</u>: al ser, perfecto y estupendo desentrañarlo. Y la naturaleza de ser, del ser humano y de la cosa. <u>José</u>: del mundo <u>Doctora Durant</u>: del mundo, de las realidades. Entonces por eso esa onto-episteme, construir, pero desde el ser, no para de ser. <u>José</u>: Entonces, ¿cómo quedaría, por ejemplo, las unidades curriculares y los planteamientos de malla curricular para responder a la parte onto-epistémica, dados los argumentos del ser, del ser humano? <u>Doctora Durant</u>: Fíjate, que interesante tu pregunta, excelente</p>	<p>concepción del ser humano</p> <p>transcomplejidad es metódica</p>	<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>
--	--	--	--

<p>256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286</p>	<p>me ha fascinado, José, conversar contigo. Fíjate que, y por eso es que no es sencillo la construcción, no es, es simple, más no simplificante, ni sencillo. Recordemos la simplicidad es profundidad desde la complejidad. Que lo lleva hasta abismos muy profundos, recuérdate los puntos negros ¿no? <u>José</u>: sí. <u>Doctora Durant</u>: ok. entonces eso va allá, pero ¿qué pasa? eso implica que yo tengo que ir a navegar en mi profundidad, en mi abismo es lo primero. O sea, que si yo... jamás llegaremos a un diseño curricular desde este enfoque si no navegamos en nuestra propia profundidad primero, si no llegamos a nuestros propios abismos, si no hacemos, verdad, como el mundo de platón nos vamos a las cavernas, a nuestras propias cavernas. Fíjate que cuando nosotros hacemos la ontología de competencias nos vamos, verdad, a platón, nos vamos a Aristóteles, las hacemos allí, porque desde allí... nos vamos al código de Hammurabi, verdad, ese rey competente, ¿no? Fíjate que el rey competente en realidad nunca pidió ser competente, ¿Qué pidió David a Dios? sabiduría. No le pidió armas. Le pidió sabiduría. y ¿Dónde está la sabiduría? ¿en él que da las respuestas? o ¿él que invita a construir la respuesta? Nos lo dijo Sócrates, sabio es aquel que busca que el otro encuentre la respuesta. Entonces fíjate como implica un paradigma de ruptura, cuando se siguen los procesos de enseñanza. El docente que esta con el paradigma tradicional de la enseñanza buscará al estudiante, pero no va a hacer un ir y venir. <u>José</u>: por eso la autoridad reside en el docente, principalmente. <u>Doctora Durant</u>: si, entonces un docente que busque la respuesta, que da las respuestas, intenta trasmitirse como una antena, verdad, de transmisión, aquí hablamos de transferencia, porque el aprendizaje no es un problema de que yo te transmito, porque tú no eres un ser pasivo que recibe, tú eres un ser tan activo como yo, tan pensante como yo, o más. <u>José</u>: Entonces, ¿hablaríamos del modelo de didáctica activa? <u>Doctora Durant</u>: fíjate que habría que experimentar, y allí los invito, ya has ido a varios de los encuentros, te he visto allí, y por eso es que la invitación que hemos hecho dentro de esta ruptura paradigmática,</p>	<p>critica al modelo tradicional de educación</p> <p>ambigüedad en el enfoque didáctico</p>	<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>
--	---	---	--

<p>287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317</p>	<p>esa revisión profunda, ese navegar en aguas, ese no quedarnos en la superficie, en la playa, o sea, intentarnos irnos a navegar en el océano, verdad, sin... con la percepción de que no vamos a ahogarnos sino que vamos sobre pistas claras, verdad, a buscar sobre esas profundidades, a orientarnos en esas profundidades, que es lo que buscamos, por eso establecemos una metódica ¿Qué ocurre? que es el diálogo de pares, una metódica que es el diálogo de pares, una metódica que es la dialógica, una metódica que es la intersubjetividad, una metódica que implica salir de mí y encontrarme contigo, que es lo que realmente significa la metódica de la transdisciplina, porque la transdisciplina también es metódica. <u>José</u>: ¿es una paragogía? <u>Doctora Durant</u>: sí, sí. <u>José</u>: como un aprendizaje de pares <u>Doctora Durant</u>: sí...sí señor, así es. Entonces, fíjate que yo les he dicho a ustedes, a ciencias pedagógicas hay que crear una nueva definición de didáctica, no nos convence la didáctica tradicional desde este enfoque, no tiene sentido. Uno de los grandes encuentros que yo tuve con Rigoberto Lanz, que... con el cual tuve bueno... unos diálogos hermosos, él decía es que hay que crear un nuevo término, yo propondría enseñaje, y a mí nunca se me olvida esa expresión, él nunca llegó a desarrollarla, yo creo que fue algo que se le ocurrió allí, pero esa se dio, quedo ahí. Entonces hay que crear, a mí se me ocurrió enseñaje. O sea, que... que... como una trans...como un ir más allá que no hay inter sino una trans. O sea, un escenario que va más allá de lo que es la definición de enseñar y la definición de aprender donde crearíamos una nueva definición, verdad, que de manera trans-complejo la abarca a ambos, porque el hombre es un ser enseñante. <u>José</u>: tanto aprende como enseña y simultáneamente... son correlativos <u>Doctora Durant</u>: y el hecho... porque si yo quiero y te enseño, no quiere decir que aprende, el hecho de que nosotros tengamos... y ¿qué ocurre? la clase te dice, clases que son magistrales... y de ahí es que sales de una clase ...guao... fue mi mejor clase y resulta que cuando intentas interactuar con el otro, te das cuenta de que no hubo aprendizaje. <u>José</u>: que lo único que fue es un escuchatorio <u>Doctora Durant</u>: un</p>	<p>ambigüedad en el enfoque didáctico</p>	<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>
--	--	---	--

<p>318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348</p>	<p>escuchatorio...un escuchatorio, o sea, y un escuchatorio en el cual me escuche yo, porque ni siquiera escuche al otro. <u>José:</u> un monologo. <u>Doctora Durant:</u> Un monologo. O sea, que el habla que por su propia naturaleza debería ser un espacio para la dialógica y la dialéctica, se ha convertido en un monologo. <u>José:</u> pero es que incluso el orden del salón en fila creo que es un problema. <u>Doctora Durant:</u> ¡ahí está! favorece ese monologo. <u>José:</u> porque le ve la nuca de un estudiante al otro estudiante. <u>Doctora Durant:</u> exacto, y si quiere ver al profesor tiene que estar...<u>José:</u> si, o esquivándose o...<u>Doctora Durant:</u> exacto, y una actitud que desde la naturaleza de la comunicación no verbal no es positivo. <u>José:</u> rompe con la comunicación de todos. <u>Doctora Durant:</u> Exacto, entonces eso es... eh... no.... José, o sea irnos, y el hecho de que te estés haciendo una... una... investigación de que el análisis, desde la hermenéutica del contenido, bueno va a contribuir de una manera maravillosa a seguir fortaleciendo el enfoque, porque los enfoques se fortalecen en la medida (pausa) los enfoques se fortalecen en la medida de las discrepancias, porque pensar sin paradigma es pensar en la discrepancia, en el valor de la discrepancia por eso.... es que vamos más allá, hasta del paradigma positivista, verdad, y de los enfoques emergentes y cualitativos, mucho más de eso, porque ellos insisten en que las discrepancias, en el valor de las discrepancias, vamos más allá de la discrepancia, vamos hacia que discrepar, discrepar es propio del ser humano. Entonces comprender la discrepancia, valorar la discrepancia, incorporar el discurso de la discrepancia, sin intentar llegar al consenso. <u>José:</u> consenso ¿es la imposición de algo sobre el resto? <u>Doctora Durant:</u> claro, porque entonces iríamos siempre de la tesis a la antítesis, siempre en esa dialógica del discurso desde el empirismo dialéctico donde toda tesis debe llevar a una antítesis, y toda antítesis lleva a una tesis. Entonces, que es donde buscamos siempre centrar todos esos antagonismos y todas esas discrepancias en una tesis que implica una síntesis, pero que la síntesis se ha llevado a un reduccionismo donde hay una ideología que siempre va a imperar en esa síntesis. <u>José:</u> que trata de</p>		
--	---	--	--

<p>349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379</p>	<p>eliminar a la otra. <u>Doctora Durant</u>: sí. Entonces ir, verdad, no una síntesis sino un proceso recursivo y de ahí donde reinterpreto la recursividad de la complejidad. O sea, donde. <u>José</u>: una inter-retroacción que hay allí. <u>Doctora Durant</u>: intro-retro-acción diríamos nosotros, verdad, partiendo desde la misma teoría física que dice nada se crea, sino que se transforma... Entonces hay una recreación permanente y donde el mismo Heráclito decía, verdad, el mismo devenir de los tiempos que no significa jamás un devenir de volver a <u>José</u>: no sería vicioso, un círculo vicioso. <u>Doctora Durant</u>: eso, por lo que se ha entendido es volver a. si vuelve a un círculo vicioso. No, no.... el devenir que plantea Heráclito que no nos, vamos al mismo río...pero no nos bañaremos en sus mismas aguas. O sea, es por eso que nosotros planteamos aquí una dialéctica recursiva, es decir, vamos, pero cuando regresemos no somos los mismos. Porque si cuando regresas eres el mismo no hemos hecho nada. <u>José</u>: y si es recursivo, es infinito, ¿no? <u>Doctora Durant</u>: es infinito, es... ahí está José. <u>José</u>: que va evolucionando en espiral <u>Doctora Durant</u>: Exacto, donde el principio y el fin no se encuentran, no se encuentran, se encuentran y fíjate entonces que hay vamos a una semántica, fíjate, verdad, que también es importante, no se José. <u>José</u>: profe y los modelos, el... el con respecto a la estructura del diseño curricular, en las fases metodológicas, los módulos de qué manera pueden responder a toda esta. <u>Doctora Durant</u>: fíjate de qué manera responden, nosotros lo primero que pensamos no es en componentes sino en ejes. <u>José</u>: ¿En ejes? <u>Doctora Durant</u>: en ejes, fíjate que nosotros dentro de la propuesta que tiene, que tiene que haber propuesta, o sea, que allí no hay duda de que tendríamos que llegar... eh... a marcos, hay que llegar a marcos porque la exigencia te dice bueno tiene que haber una escolaridad y una escolaridad implica marcos. Entonces, buscamos que esos marcos sean los más flexibles, en eso es que donde buscamos que el modelo se haga factible, más como modelo, enfoque, insistimos más que modelo, enfoque. Porque modelo también enmarca. <u>José</u>: enmarcado. <u>Doctora Durant</u>: ¿me entiendes? entonces es un</p>	<p>disyunción-conjunción de unidades curriculares</p>	<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>
--	---	---	--

<p>380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410</p>	<p>enfoque, es una manera de... de... focalizar y de mirar y de abordar, por eso integrar el enfoque epistémicamente. <u>José</u>: por eso las unidades siempre van integradas. <u>Doctora Durant</u>. <u>Exacto, o sea, ya no es un saber disperso, ya no es un saber disciplinar, pero que no resta valor a la disciplina, porque es lo que se ha mal interpretado también. O sea, ser trans-complejo no significa obviar la simplicidad de realidades concretas, jamás.</u> <u>José</u>: ¿no sería una especie de eclecticismo? <u>Doctora Durant</u>: no es un eclecticismo porque no es sumar cosas, no es agregar lo bueno de cada uno, no es un híbrido donde lo junto, que tiene estas bondades lo uno con esto que tiene estas bondades y esto que tiene estas bondades, NOO... es entender que todo aquello que en su universalidad pueden integrar una nueva realidad afectando esa diversidad, es lo que trabaja Morín como la unidad-multiplex, o sea la unidad y la diversidad. <u>José</u>: ¿Eso generaría un nuevo diálogo científico? <u>Doctora Durant</u>: que la transcomplejidad, el nuevo diálogo científico y fíjate que este diálogo científico es metódico, no es paradigma. O sea, ¿cómo llego a un nuevo diálogo científico? ¿Cómo diálogo contigo? fíjate que el cómo responde a metódica. <u>José</u>: a la parte metódica. <u>Doctora Durant</u>: sí. Por eso es que insistimos en la inter y trans... o, sea, y más allá de la disciplina, pero para ir más allá de... tengo que estar consciente de que tú puedes, o sea, porque cómo hago yo transdisciplina desconociéndote. No, es un error que se ha cometido. Entonces no, no, no... es que la transdisciplina hace... no, no, es que la mejor manera de que tú te veas es aceptando al otro y es por eso que yo he estado detrás de cada uno, donde yo he colocado el ejemplo, yo he asumido este gesto muy cotidiano, que es el de la trenza, el de la crineja, ahora para tú tejer una crineja, tú tomas varios gajos y vas entretejiendo, entonces logras la unidad de la crineja, pero en esa unidad está perfectamente identificado cada uno de los elementos que lo integran, que eso es trans-complejo, eso es transcomplejidad. Y la transcomplejidad, verdad, es decir desde un todo a preguntarse qué es ese todo y darle respuesta a ese todo. ¿Entiendes? O sea, donde el todo es más que el todo.</p>		
--	--	--	--

411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441	<p>O sea, porque el hombre es un todo, pero qué entiendo por todo, qué es el todo. <u>José</u>: ahí es donde, entonces nos habla de la emergencia, surge, emerge algo, nuevo, diferente. <u>Doctora Durant</u>: y fíjate que ese... esa emergencia a la cual hacemos referencia, hay que revisarla. O sea, cómo estamos entendiendo la emergencia, cómo algo que surge circunstancialmente o algo que siempre ha estado, pero hay un momento en el que surge. Yo lo entiendo que es desde las pre-condiciones como algo que siempre ha estado y hay un momento en el que surge como yo lo entiendo. O sea, yo no entiendo emergencia como algo que circunstancialmente surge, no, no, para mí la emergencia son realidades que están pero que se van generando y descubriendo en la misma dinámica de interacción del ser humano. <u>José</u>: ¿y cómo hacer para ir deslastrando la parte eh... la competencia se ha visto desde el hacer principalmente, para deslastrarlo solo del hacer desde el punto de vista economicista, de la persona que es idónea haciendo una actividad económica en el mercado? para pasarlo a ser desde el ser ¿cómo sería? ¿cómo trabajaría el enfoque? <u>Doctora Durant</u>: fijate que en el enfoque nosotros ahora, la segunda edición del libro, planteamos los ejes transversales del enfoque en el continuo vital del ser humano, pero necesariamente eh, José, para llegar a concretar un diseño curricular que favorezca escenarios de aprendizaje, espacios de aprendizaje, que le permitan al ser humano, de manera autónoma construir su auto-realización implica que el docente tenga una nueva concepción de sí mismo y de la educación, si no lo dejamos. Porque yo, verdad como teórico, como investigador presento a la comunidad científica la posibilidad de un nuevo diálogo, tú lo has planteado excelentemente, sobre argumentos, verdad, que tienen validez por eso lo epistémico, esa validez desde su argumentación biológica, neuropsicológica, sociológica, antropológica, cultural. Ahora tú tomas la decisión de si eso es factible o no pero no así. O sea, porque ¿qué implica esto? no es la aceptación de lo que yo te presento, por una mera aceptación, porque tú eres un ser</p>		
---	--	--	--

<p>442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472</p>	<p>autónomo. O sea, es la aceptación que tú haces desde tu propia reflexión, porque esto implica pasar por procesos auto-reflexivos, por fases críticos, o sea, es navegar en tus propias profundidades, es allí donde vas a encontrar las respuestas, o sea, yo voy a formar ese ser, o sea, yo no puedo... este es la satisfacción de formar o es la satisfacción de encontrarme con un ser humano que puede autoformarse, entonces el ser nunca se queda... esto es una dinámica dialéctica permanentemente. Fíjate que cuando estamos en ese proceso de construcción, invitamos a... hacemos referencia a los módulos de competencias desde la Cátedra porque la Cátedra se perdió, la Cátedra se... hubo un reduccionismo, verdad, una aberración reduccionista derivada simplemente a horas, a profesores, a números. <u>José</u>: paso a ser una unidad administrativa. <u>Doctora Durant</u>: una unidad administrativa, pero es que la Cátedra por su propia naturaleza... <u>José</u>: es más académica <u>Doctora Durant</u>: es académica, es. Fíjate que por eso onto. O sea, la naturaleza de la Cátedra es académica, es una Cátedra, un curso académico, eso es una Cátedra. <u>José</u>: por eso las competencias se construyeron desde las Cátedras. <u>Doctora Durant</u>: ¡claro! es desde allí. Porque allí es donde está el sabio, allí es donde está el dominio intelectual pero no solo el dominio intelectual, el dominio del ser humano, desde mi propia comprensión como ser humano, o sea, yo soy emocional, yo soy espiritual, yo soy intelectual, yo soy emergencia, yo soy paradoja y soy intercultural, ese declarar, ese yo soy y detectarlo implica que, tú también lo eres, porque yo soy porque tú existes, porque cómo creo yo escenarios de aprendizaje para que tú y yo existamos en una realidad y tengamos de manera autónoma la posibilidad de existir y coexistir. <u>José</u>: Entonces ¿es un pensamiento que recrea en función de las aporías? <u>Doctora Durant</u>: si señor <u>José</u>: en función de conflictos, de ir viendo cómo... <u>Doctora Durant</u>: sí señor, entendiendo el conflicto de la postura psicosocial como una realidad innata al ser humano, el hombre es por naturaleza <u>José</u>: el hombre es por naturaleza <u>Doctora Durant</u>: por naturaleza <u>José</u>: entonces</p>	<p>modelo pedagógico interestructurante</p>	<p>fundamentos teóricos del currículo basado en competencias</p>
--	---	---	--

<p>473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503</p>	<p>es ontológico <u>Doctora Durant</u>: es ontológico y en la existencia real, verdad, está en que el conflicto es la discrepancia, es la paradoja, es el versus... Ok... es el caos pero que desde allí es como se generan las grandes transformaciones desde el aprendizaje que hace el ser humano de esas realidades y la manera en que va transformando esa realidad, en la medida en que aprende y desaprende <u>José</u>: por eso se habla de autogestión del aprendizaje. <u>Doctora Durant</u>: <u>autogestión de aprendizajes, está sustentado en la autonomía del ser humano, el hombre por su propia naturaleza, es. Y si yo quiero formar, verdad (pausa) yo tengo que respetar esa libertad, porque si hay algo que caracteriza al hombre es vivir libre, es la libertad. Entonces, si yo no educo para la libertad, para qué, si yo no formo para que el hombre se auto-reconozca en esa libertad, para qué. Entonces hay que entrar en conflicto. José: para poder, eh... también asumir lo otro que no lo tienes tú, por ejemplo. Doctora Durant</u>: ¡eso! entonces, mientras, por qué. eh... el peor error que puede existir, entonces te dicen, todo está bien, todo está estable, aquí no está pasando nada. <u>José</u>: una especie de equilibrio térmico. <u>Doctora Durant</u>: eso, (PAUSA) un equilibrio que no te va a conducir a nada, o sea, porque lo que le es propio al ser humano, es precisamente la ruptura y la reconstrucción. Y por eso, es que... los procesos de construcción, reconstrucción, construcción, no son procesos filosóficos, son procesos psicológicos. <u>José</u>: por la inercia. <u>Doctora Durant</u>: claro, porque... claro, porque el ser humano por su propia naturaleza, ya actúa así. Entonces, y por eso es que nos vamos, verdad, a esos procesos, no, desde Lacan... desde Lacan. <u>José</u>: ¿Jaques Lacan? <u>Doctora Durant</u>: exacto... porque es desde allí que tenemos que queremos revisarnos, desde ese poder autónomo, verdad, neuro-biológico-funcional que tiene el hombre para de-construir, reconstruir y construir, y se ha llevado finalmente a un discurso filosófico después. <u>José</u>: ¿se ha transformado más en retorica? <u>Doctora Durant</u>: en retórica, pero no es el hombre el que puede hacerlo. Entonces como descubro ese cómo lo llevo yo a un discurso, cómo lo transfiero, tiene que</p>		
--	--	--	--

<p>504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517</p>	<p>ser competente, cuando yo DESCUBRO lo que soy, DESCUBRO mi propio poder, lo alimento, lo nutro y lo aplico. Lo transfiero a mis realidades para transformar esas realidades y esas realidades transformadas me transforman y vuelvo a transformar. <u>José</u>: transforma el discurso en acción, en la práctica. <u>Doctora Durant</u>: aja... que no es un mero ser ok...<u>José</u>: noooo... <u>Doctora Durant</u>: que no es un mero ser y es donde nosotros hablamos del ser competente, que nos es... suspiro.... Entonces pasa primero por descubrir ese ser y ese ser en sí, con el otro, y en su contexto, verdad, entonces es el enfoque, por eso un enfoque en contra. <u>José</u>: ok, bueno muchas gracias profe. <u>Doctora Durant</u>: no, gracias a ti. <u>José</u>: y bueno, muy bueno hacerle la entrevista. <u>Doctora Durant</u>: ¿té gusto? ¿té parece productivo? <u>José</u>: si <u>Doctora Durant</u>: ¿claro? <u>José</u>: si <u>Doctora Durant</u>: estamos abierto a otro momento, verdad que me encanto dialogar contigo.</p>		
--	---	--	--



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CÁTEDRA: CIENCIAS AGÓGICAS Y CURRÍCULO



PROGRAMA ANALÍTICO
PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO

- **CARRERA:** EDUCACIÓN (TODAS LAS MENCIONES)
- **CÓDIGO:** FP1501
- **DURACIÓN:** 18 SEMANAS
- **PRERREQUISITOS:** NINGUNO
- **CARÁCTER:** PRESENCIAL
- **UBICACIÓN:**
- **FECHA DE ELABORACIÓN:** 02/08/2013
- **VERSIÓN:** II
- **AUTOR:** PROFESORES DE LA CÁTEDRA
- **PERÍODO LECTIVO:** 1º 2013
- **LUGAR Y FECHA DE APLICACIÓN:**
- **REVISIÓN FEBRERO 2016**

- **PROFESORES RESPONSABLES:**
Rosa Indriago (Jefa de Cátedra)
Ludy Silva
Efraín Camacho (Coordinador de la Asignatura)
Johnnie Alpízar
Enolina Casadiego
Maira Fernández
Jesús Arráez
José Sánchez

Asignatura: CURRÍCULO
Semestre: 5TO
Carrera: EDUCACIÓN

UNIDAD I : CIENCIAS AGÓGICAS Y DIDÁCTICA

COMPETENCIA Objetivo terminal de la asignatura	INDICADORES DE LOGRO Objetivos específicos de la asignatura	NIVELES DE DESEMPEÑO	SABERES		
			SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Interpreta el currículo y sus fundamentos desde los escenarios de administración, planificación, y evaluación curricular como instrumento organizador de la praxis educativa con carácter reflexivo.	1. Analiza la relación entre ciencias agógicas y didáctica, a través de sus distintos enfoques y tendencias como marco teórico para el estudio del currículo.		1.1.- Define: Antropogogía: Pedagogía, Hebegogía, Heutagogía, Gerontogogía, Andragogía y Androergología. 1.2.- Establece la etimología y definición de la didáctica como ciencia vinculada al currículo. 1.3.- Identifica los distintos enfoques y tendencias actuales en didáctica.	1.1.1.- Compara a través de simulaciones y ejemplos las distintas ciencias agógicas en función de su futura praxis profesional 1.2.1.- Construye una definición de didáctica a partir de la reflexión sistemática de los procesos educativos, con una actitud crítica y responsable. 1.3.1.- Identifica los distintos enfoques y tendencias presente en las prácticas educativas actuales.	Valora las diversas concepciones agógicas para ofrecer algunas sugerencias concretas que contribuyan al mejoramiento de su proceso educativo Reconoce la importancia de la didáctica como ciencia fundamental en los procesos agógicos

					Reflexiona sobre experiencias y procesos educativos actuales en vistas a su futura práctica docente.
--	--	--	--	--	--

LECTURAS:

Sevillano, L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid, España. McGraw Hill.

Ludjowski, R. (1978). *Antropogogía o la Educación del hombre*. Argentina. Editorial Guadalupe.

Picado, F. (2006) *Didáctica general. Una perspectiva integradora*. Editorial EUNED. San José de Costa Rica.

Disponible en http://books.google.co.ve/books?id=kaqmD3DezGAC&printsec=frontcover&dq=didáctica&hl=es-419&sa=X&ei=Xj_8Uau1IZDY8gTjp4D4Cw&ved=0CDIQ6AEwAQ#v=onepage&q=did%C3%A1ctica&f=false

[Consulta: Agosto 2013]

Yturalde, E. (s.f.). *Antropogogía: la educación permanente del ser humano*. Disponible en:

<http://www.antropogogia.com/>. Consulta [Consulta: mayo 2013]

Asignatura: CURRÍCULO
Semestre: 5TO
Carrera: EDUCACIÓN

UNIDAD II: TEORÍA CURRICULAR

COMPETENCIA Objetivo terminal de la asignatura	INDICADORES DE LOGRO Objetivos específicos de la asignatura	NIVELES DE DESEMPEÑO	SABERES		
			SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Interpreta el currículo y sus fundamentos desde los escenarios de administración, planificación, y evaluación curricular como instrumento organizador de la praxis educativa con carácter reflexivo.	2.- Integra el currículo y sus fundamentos como marco organizador de la praxis educativa en las transformaciones sociales.		2.1- Describe la etimología y definición del Currículo, Evolución histórica, Componentes del currículo. Elementos del currículo. Dimensiones del Currículo Tipos de currículos. Fundamentos del Currículo: Filosóficos. Sociológicos. Psicológicos. Epistemológicos. Pedagógicos y legales.	2.1.1.- Define Currículo y su evolución histórica en Venezuela 2.1.2.- Describe de manera clara los componentes, elementos, dimensiones y fundamentos del currículo 2.1.3.- Distingue los diferentes tipos de currículo en prácticas concretas 2.1.4.- Relaciona los fundamentos del currículo con la praxis educativa y las diversas transformaciones que impactan el hecho educativo.	Exhibe un comportamiento de compromiso en el desarrollo de las actividades académicas. Promueve ideas y acciones para el desarrollo efectivo de las distintas actividades académicas. Actúa de manera consistente con su sistema de valores, respetando a los demás y cumpliendo con

			<p>2.2.- Establece la relación entre didáctica y currículo con una visión crítica.</p>	<p>2.1.5.- Establece las coincidencias y diferencias entre la didáctica y el currículo por medio de sus elementos</p>	<p>los principios de equidad, y biodiversidad.</p>
--	--	--	---	--	--

LECTURAS:

POSNER, G (2005) Análisis del currículo México McGraw Hill.

USECHE, José. (2000). Currículo. Serie Azul. FEDUPEL.

GARCÍA MORA, L. (2004) Evolución histórica del Currículo en Venezuela. Universidad de Los Andes.

MORÍN, E. (2007) La cabeza bien puesta. UNESCO. FACES UCV. CIPOST

Asignatura: CURRÍCULO
Semestre: 5TO
Carrera: EDUCACIÓN

UNIDAD III: DESARROLLO CURRICULAR

COMPETENCIA Objetivo terminal de la asignatura	INDICADORES DE LOGRO Objetivos específicos de la asignatura	NIVELES DE DESEMPEÑO	SABERES		
			SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Interpreta el currículo y sus fundamentos desde los escenarios de administración, planificación, y evaluación curricular como instrumento organizador de la praxis educativa con carácter reflexivo.	3.- Sintetiza el desarrollo del currículo a partir de sus fases y sus procesos claves: planificación y evaluación, como sustentos en la práctica curricular.		<p>3.1.- Describe los niveles de Concreción curricular: Macro, Meso, Micro.</p> <p>3.2.- Reconoce las fases del desarrollo curricular de acuerdo a los niveles de concreción estudiados.</p> <p>3.3.- Diferencia la Planificación Curricular y Planificación del Aprendizajes: Evaluación Curricular y Evaluación del aprendizaje.</p>	<p>3.1.1.- Identifica los niveles de decisión en la concreción curricular.</p> <p>3.2.1.- Distingue con ejemplos concretos las diferentes fases del desarrollo curricular.</p> <p>3.3.1.- Diferencia las funciones de la planificación y evaluación curricular de la planificación y evaluación de los aprendizajes.</p>	<p>Concientiza su responsabilidad en la toma de decisión curricular según los niveles.</p> <p>Valora el desarrollo curricular como proceso que enmarca, da forma y organiza los procesos educativos.</p> <p>Asume la importancia de los roles de planificador y evaluador en su futura práctica docente en concordancia con su sistema de valores</p>

			Definiciones, funciones y tipos.		
			3.4.- Identifica las tendencias actuales de planificación y evaluación curricular.	3.4.1.- Clasifica de forma asertiva los tipos de planificación y evaluación curricular.	

LECTURAS:

Nozenko, L. (1995). Planificación curricular. Ediciones Centauro

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE Ediciones. Bogotá. Díaz B., F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill. México.

Asignatura: CURRÍCULO

Semestre: 5TO

Carrera: EDUCACIÓN

UNIDAD IV: TENDENCIAS ACTUALES EN EDUCACIÓN Y CURRÍCULO

COMPETENCIA Objetivo terminal de la asignatura	INDICADORES DE LOGRO Objetivos específicos de la asignatura	NIVELES DE DESEMPEÑO	SABERES		
			SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
. Interpreta el currículo y sus fundamentos desde los escenarios de administración, planificación, y evaluación curricular como instrumento organizador de la praxis educativa con carácter reflexivo.	4.- Comprende las diversas tendencias curriculares actuales a nivel nacional e internacional para su posible aplicación en su futura praxis pedagógica.		3.1- Reconoce el efecto de diversas tendencias curriculares actuales en la praxis pedagógica del docente de hoy: <ul style="list-style-type: none">• La Tecnología al servicio de la Educación.• Diversidad e Inclusión en el Sistema Educativo Venezolano.• Políticas educativas de inclusión a través de la Educación No formal.• Los Programas Nacionales de Formación (PNF).• Transformación curricular por competencias en la Universidad de Carabobo.	3.1.1- Participa activamente en discusiones dirigidas en torno a los avances y nuevas tendencias que impacten el currículo venezolano en sus distintos niveles y modalidades. 3.1.2- Describe la estructura y operatividad de los currículos educativos venezolanos en sus niveles y modalidades. 3.1.3- Esquematiza aspectos sobre documentos internacionales relacionados con la Educación Universitaria: Cress 2008, Alfa Tuning y UNESCO París 2009.	Aprecia las ofertas curriculares y su pertinencia en el contexto educativo y las necesidades del país, el continente y el planeta. Valora de manera crítica el currículo venezolano en sus distintos niveles y modalidades.

				<p>3.1.4.- Realiza visita para investigar sobre el uso de las diversas tendencias curriculares actuales en las instituciones educativas del entorno.</p> <p>3.1.5- Analiza comparativamente la teoría plasmada en los documentos curriculares con lo observado en la visita institucional.</p> <p>3.1.6- Difunde a sus compañeros la investigación y análisis realizados.</p>	
--	--	--	--	--	--

LECTURAS:

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2007). Currículo Nacional Bolivariano.

Naveda O. y Durant M. (2012). Transformación curricular por Competencias en la Educación Universitaria bajo el Enfoque Ecosistémico Formativo.

UNESCO (1996) La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Ediciones UNESCO.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.

UNESCO (2000). Marco de Acción Dakar. Educación para todos.

UNESCO (2006) Educación no formal.

Indriago, R. (2008). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Universidad de Carabobo.

**MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2008). Resolución N° 2963
(Programas Nacionales de Formación**

CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIONAL

Lugar y fecha: Bárbula, 25 de enero del 2018

Nombre del investigador(a): José Roberto Sánchez Velásquez

Descripción de procedencia: Cursante del Doctorado en Educación y Docente de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Pedagógicas, Cátedra Pedagogía-Currículo.

Quien suscribe, Brígida Ginoid Sánchez de Franco, titular de la cédula de identidad 4.131.482, Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Valencia, Estado Carabobo. Por la presente hago constar que el Consejo de Facultad, la Dirección de Postgrado y Comisión del Doctorado en educación tiene amplia información escrita acerca del trabajo titulado: **TEORÍA DE LA FUNCIÓN NARRATIVA: UNA HERMENÉUTICA DE LOS CURRÍCULOS CONCURRENTES** como parte de un proceso investigativo que se está desarrollando con el propósito de proponer un constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes, lo cual representa un aporte teórico porque implica una comprensión de las operaciones de interpretación que subyacen en la conformación de los currículos concurrentes.

Los resultados de esta investigación constituirán fines académicos para la Universidad de Carabobo y podrán ser publicados en revistas científicas o presentados en congresos, siempre que el investigador se comprometa a no revelar la identidad de sujetos entrevistados, previo consentimiento. En este sentido, la investigación busca la creación de un constructo teórico que parte desde la teoría de la función narrativa e implica una hermenéutica de los currículos concurrentes.

También, doy el consentimiento para que el investigador pre-seleccione los informantes clave o sujetos de estudio **en** grupos de estudiantes que hayan cursado la unidad curricular Pedagogía y Currículo, en el periodo 2016-2017, así como de

docentes adscritos a la Cátedra Pedagogía-Currículo y que estén o hayan participado en la transformación curricular que se desarrolla en dicha Facultad, en lo que respecta a la Cátedra Pedagogía- Currículo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas, quienes previamente deben dar su consentimiento informado. Asimismo, declaro que han recibido información amplia sobre el aporte que tiene esta investigación, en cuanto al conocimiento científico en el área de educación, tanto el Consejo de Facultad, la Dirección de Postgrado como la Comisión del Doctorado en Educación

Además, el investigador no está autorizado para publicar información alguna, salvo que sea autorizada por los sujetos de investigación. Así mismo, la participación no implica remuneración o retribución monetaria alguna. La investigación comprende tres entrevistas no estructuradas, de las cuales dos serán a docentes y una a un estudiante, con momentos no mayores de una (1) hora de aplicación, además del acceso tanto a las clases del curso de Pedagogía y Currículo como de los grupos focales dados en la transformación curricular. El investigador se compromete a presentar los resultados finales de la investigación ante el Consejo de Facultad de la FaCE-UC, la Dirección de postgrado y la Comisión del Doctorado en Educación quienes verificarán la información o resultados que posteriormente podrán ser publicados.

Así mismo, la información ofrecida será confidencial. No se divulgarán sus nombres y demás datos personales, a menos que el sujeto de investigación lo autorice, las entrevistas serán grabadas y en cualquier momento el entrevistado puede cesar su participación, si lo desea. Por último, al final de los consentimientos informados de los sujetos de investigación, se debe colocar observaciones y dejar el espacio por si el informante desea expresar algo que no esté en el contexto de lo escrito.

El presente consentimiento informado fue sometido a revisión por parte de la Comisión Operativa de Bioética de la Facultad de Ciencias de la Educación y cumple

con lo previsto en el Código de Ética para la Vida (2011) de la República Bolivariana de Venezuela, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, específicamente en la Parte II, Capítulo 2, que trata sobre el consentimiento informado, siguiendo lo indicado en los numerales: 1.1, 1.2, 1.4, 1.5, 1.7, 1.8, 1.9.

Decano(a)
Nombre, apellidos: _____
cédula: _____
teléfono: _____

Investigador(a)
Nombre, apellidos: _____
cédula: _____
teléfono: _____

Testigo
Nombre, apellidos: _____
cédula: _____
teléfono: _____

Testigo
Nombre, apellidos: _____
cédula: _____
teléfono: _____

Observaciones

Generales:

Otras:

Elaboración Propia (2018)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) participante

Por medio de la presente se le informa que usted ha sido seleccionado como sujeto de investigación o informante, en el marco del estudio titulado: **TEORÍA DE LA FUNCIÓN NARRATIVA: UNA HERMENÉUTICA DE LOS CURRÍCULOS CONCURRENTES** cuyo propósito general es: Proponer un constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes. La referida investigación se realiza en el marco del Doctorado en Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación FACE-UC de la Universidad de Carabobo.

La metodología del trabajo es de carácter cualitativo, consistente en una teoría fundamentada, con diseño flexible y abordaje de campo, por lo cual la principal técnica de recolección de información es la entrevista no estructurada, basada en encuentros entre el entrevistador e informantes, dirigida a la comprensión de las perspectivas que tienen respecto a la vida, experiencias emotivas y situaciones del contexto educativo, abordado desde sus propias palabras y con la intención de obtener datos “in situ” para la creación de un constructo teórico, objeto de esta investigación, de manera inductiva. Ante esto, solicitó su valiosa colaboración en aceptar la participación como sujeto de investigación. Si usted decide aceptar, debe estar informado de los siguientes aspectos:

1. Su participación consistirá en contar su experiencia vivencial como diseñadora en torno a la transformación curricular iniciada desde 2012 en la FACE-UC. La entrevista no estructurada será grabada para facilitar la transcripción.
2. El tiempo de la entrevista no estructurada no excederá de una (01) hora, a menos que esté de acuerdo con ello.

3. La información ofrecida será confidencial. No se divulgarán sus nombres y demás datos personales, a menos que el sujeto de la investigación lo autorice.

4. La participación es voluntaria, no implica remuneración o retribución monetaria alguna.

5. Si en cualquier momento decide cesar su participación en el estudio es libre de hacerlo.

6. Como investigador me comprometo a no publicar información que pueda vulnerar la integridad, bienestar e intereses de los sujetos participantes en la investigación.

7. Los resultados de esta investigación representan un aporte teórico porque implica una comprensión de las operaciones de interpretación que subyacen en la conformación de los currículos concurrentes. Para ello se ha informado al Doctorado en Educación quien aprobó el proyecto de investigación e igualmente se le ha comunicado a la Dirección de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, dependencia que ha colaborado en la realización del proyecto.

8. Los resultados serán publicados solo bajo la aprobación de los sujetos entrevistados para los fines de la investigación.

9. Usted no tiene riesgo alguno de lesiones físicas si participa en este estudio.

10. Los datos que lo identifiquen serán tratados en forma confidencial como lo exige la Ley. Usted no podrá ser identificado. Solo podrán acceder a sus datos personales quienes estén autorizados para ello.

11. En caso de que los resultados de este estudio sean publicados en revistas científicas o presentados en congresos, su identidad no será revelada.

12. Este consentimiento informado cumple con lo previsto en el Código de Ética para la Vida (2011) de la República Bolivariana de Venezuela, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, específicamente en la Parte II, Capítulo 2, que trata sobre el consentimiento informado. Luego de esta información necesaria, por favor, marque con una X la

opción de su preferencia con respecto a la aceptación o no, de participar en la investigación antes mencionada en calidad de sujeto de investigación que conforma la muestra de la misma:

Acepto participar en la investigación, por lo que doy mi consentimiento: _____

No acepto participar en la investigación, por lo que no doy mi consentimiento: _____

El Investigador: _____ Firma: _____
C.I. v- _____ Nro. Telefónico _____
Correo: _____ fecha: __/__/____

Sujeto participante: _____ - Firma: _____
C.I. v- _____ N° Telefónico _____
Correo: _____ Fecha: __/__/____

Testigo: _____ C.I: _____ Teléfono _____ . Fecha: __/__/____
Nombre y apellido

Testigo: _____ C.I: _____ Teléfono _____ . Fecha: __/__/____
Nombre y apellido

Observaciones

Generales:

Otras:

Elaboración propia (2018)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) participante

Por medio de la presente se le informa que usted ha sido seleccionado como sujeto de investigación o informante, en el marco del estudio titulado **TEORÍA DE LA FUNCIÓN NARRATIVA: UNA HERMENÉUTICA DE LOS CURRÍCULOS CONCURRENTES** cuyo propósito general es: Proponer un constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes. La referida investigación se realiza en el marco del Doctorado en Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación FACE-UC de la Universidad de Carabobo.

La metodología del trabajo es de carácter cualitativo, consistente en una teoría fundamentada, con diseño flexible y abordaje de campo, por lo cual la principal técnica de recolección de información es la entrevista no estructurada, basada en encuentros entre el entrevistador e informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen respecto a la vida, experiencias emotivas y situaciones del contexto educativo, abordado desde sus propias palabras y con la intención de obtener datos “in situ” para la creación de un constructo teórico de manera inductiva. Ante esto, solicitó su valiosa colaboración en aceptar la participación como sujeto de investigación. Si usted decide aceptar, debe estar informado de los siguientes aspectos:

1. Su participación consistirá en contar su experiencia vivencial como estudiante en el curso de nivelación y avance dado en el periodo 2016 entre los meses de agosto y septiembre en la unidad curricular de Pedagogía y Currículo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. La entrevista no estructurada será grabada para facilitar la transcripción.

2. El tiempo de la entrevista no excederá de una (01) hora, a menos que esté de acuerdo con ello
3. La información ofrecida será confidencial. No se divulgarán sus nombres y demás datos personales, a menos que usted lo solicite.
4. La participación es voluntaria, no implica remuneración o retribución monetaria alguna.
5. Si en cualquier momento decide cesar su participación en el estudio es libre de hacerlo.
6. Como investigador me comprometo a no publicar información que pueda vulnerar la integridad, bienestar e intereses de los sujetos participantes en la investigación.
7. Los resultados de esta investigación representan un aporte teórico porque implica una comprensión de las operaciones de interpretación que subyacen en la conformación de los currículos concurrentes. Para ello se ha informado al Doctorado en Educación quien aprobó el proyecto de investigación e igualmente se le ha comunicado a la Dirección de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, dependencia que ha colaborado en la realización del proyecto.
8. Los resultados serán publicados solo bajo la aprobación suya para los fines de la investigación.
9. Usted no tiene riesgo alguno de lesiones físicas si participa en este estudio
10. Los datos que lo identifiquen serán tratados en forma confidencial como lo exige la Ley.
11. En caso de que los resultados de este estudio sean publicados en revistas científicas o presentados en congresos, su identidad no será revelada.
12. Este consentimiento informado cumple con lo previsto en el Código de Ética para la Vida (2011) de la República Bolivariana de Venezuela, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, específicamente en la Parte II, Capítulo 2, que trata sobre el consentimiento informado. Luego de brindar la información necesaria, por favor marque con una X la

opción de su preferencia con respecto a la aceptación o no, de participar en la investigación antes mencionada en calidad de sujeto de investigación que conforma la muestra de la misma:

Acepto participar en la investigación, por lo que doy mi consentimiento: ____

No acepto participar en la investigación, por lo que no doy mi consentimiento: ____

El Investigador: _____ Firma: _____
C.I. v- _____ Nro. Telefónico _____
Correo: _____ fecha: __/__/____

Sujeto participante: _____ - Firma: _____
C.I. v- _____ N° Telefónico _____
Correo: _____ Fecha: __/__/____

Testigo: _____ C.I: _____ Teléfono _____ . Fecha: __/__/____
Nombre y apellido

Testigo: _____ C.I: _____ Teléfono _____ . Fecha: __/__/____
Nombre y apellido

Observaciones

Generales:

Otras:

Elaboración propia (2018)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) participante

Por medio de la presente se le informa que usted ha sido seleccionado como sujeto de investigación o informante, en el marco del estudio titulado **TEORÍA DE LA FUNCIÓN NARRATIVA: UNA HERMENÉUTICA DE LOS CURRÍCULOS CONCURRENTES** cuyo propósito general es: Proponer un constructo teórico de la función narrativa, a partir de una hermenéutica de los currículos concurrentes. La referida investigación se realiza en el marco del Doctorado en Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación FACE-UC de la Universidad de Carabobo.

La metodología del trabajo es de carácter cualitativo, consistente en una teoría fundamentada, con diseño flexible y abordaje de campo, por lo cual la principal técnica de recolección de información es la entrevista no estructurada, basada en encuentros entre el entrevistador e informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen respecto a la vida, experiencias emotivas y situaciones del contexto educativo, abordado desde sus propias palabras y con la intención de obtener datos “in situ” para la creación de un constructo teórico de manera inductiva. Ante esto, solicitó su valiosa colaboración en aceptar la participación como sujeto de investigación. Si usted decide aceptar, debe estar informado de los siguientes aspectos:

1. Su participación consistirá en contar su experiencia vivencial dando clases en la unidad Curricular: Pedagogía y Currículo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. La entrevista no estructurada será grabada para facilitar la transcripción.
2. El tiempo de la entrevista no excederá de una (01) hora, a menos que esté de acuerdo con ello.
3. La información ofrecida será confidencial. No se divulgarán sus nombres y demás datos personales, a menos que usted lo solicite.

4. La participación es voluntaria, no implica remuneración o retribución monetaria alguna.

5. Si en cualquier momento decide cesar su participación en el estudio es libre de hacerlo.

6. Como investigador me comprometo a no publicar información que pueda vulnerar la integridad, bienestar e intereses de los sujetos participantes en la investigación.

7. Los resultados de esta investigación representan un aporte teórico porque implica una comprensión de las operaciones de interpretación que subyacen en la conformación de los currículos concurrentes. Para ello se ha informado al Doctorado en Educación quien aprobó el proyecto de investigación e igualmente se le ha comunicado a la Dirección de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, dependencia que ha colaborado en la realización del proyecto.

8. Los resultados serán publicados solo bajo la aprobación suya para los fines de la investigación.

9. Usted no tiene riesgo alguno de lesiones físicas si participa en este estudio.

10. Los datos que lo identifiquen serán tratados en forma confidencial como lo exige la Ley. Salvo para quienes estén autorizados a acceder a sus datos personales, Ud. No podrá ser identificado.

11. En caso de que los resultados de este estudio sean publicados en revistas científicas o presentados en congresos, su identidad no será revelada.

12. Este consentimiento informado cumple con lo previsto en el Código de Ética para la Vida (2011) de la República Bolivariana de Venezuela, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, específicamente en la Parte II, Capítulo 2, que trata sobre el consentimiento informado. Luego de brindar la información necesaria, por favor marque con una X la opción de su preferencia con respecto a la aceptación o no, de participar en la

investigación antes mencionada en calidad de sujeto de investigación que conforma la muestra de la misma:

Acepto participar en la investigación, por lo que doy mi consentimiento: ____

No acepto participar en la investigación, por lo que no doy mi consentimiento: ____

El Investigador: _____ Firma: _____
C.I. v- _____ Nro. Telefónico _____
Correo: _____ fecha: __/__/__

Sujeto participante: _____ - Firma: _____
C.I. v- _____ N° Telefónico _____
Correo: _____ Fecha: __/__/__

Testigo: _____ C.I: _____ Teléfono _____ . Fecha: __/__/__
Nombre y apellido

Testigo: _____ C.I: _____ Teléfono _____ . Fecha: __/__/__
Nombre y apellido

Observaciones

Generales:

Otras:

Elaboración propia (2018)