



1. Hacia una definición de currículo en una institución superior de educación adventista

Una revisión crítica de diferentes posturas curriculares

[Towards a Definition of Curriculum at an Adventist Higher Education Institution. A Critical Review of Different Curricular Positions]

[Rumo a uma definição de currículo em uma Instituição de Ensino Superior Adventista. Uma revisão crítica de diferentes posturas curriculares]

Wilson Arana Palomino

Resumen

El constructo currículo ha sufrido tantos cambios como formas de concebir la escuela ha habido, puesto que este dinamiza los procesos escolares y da sentido al quehacer educativo. El presente escrito se constituye en una revisión crítica de algunas posturas curriculares representativas a partir de una investigación documental, con el fin de aportar una mayor visibilidad desde la cosmovisión adventista a algunos principios fundamentales para la construcción de una concepción de currículo en el caso de la educación universitaria.

Palabras claves

Currículo — Institución — Educación — Escuela — Constructo

Abstract

The curriculum construct has undergone changes proportional to the amount of ways of conceiving the school that have existed, since it revitalizes the school processes and gives meaning to the educational endeavor. This document constitutes a critical review of some representative curricular positions based on a documentary research, and has the aim of providing greater visibility, from the Adventist worldview, to some essential principles for the development of a curriculum conception, in the case of university education.

Key words

Curriculum — Institution — Education — School — Construct

Resumo

O constructo currículo tem sofrido, tantas mudanças como as formas de conceber a escola, uma vez que este dinamiza os processos escolares e dá sentido ao trabalho educativo. O presente artigo constitui uma revisão crítica de algumas posturas curriculares representativas a partir de uma pesquisa documental, a fim de proporcionar maior visibilidade desde uma cosmovisão Adventista à alguns princípios fundamentais para construir uma concepção de currículo, no caso, da educação universitária.

Palavras chave

Currículo — Instituição — Educação — Escola — Constructo

Introducción

El presente escrito pretende sustentar una mirada conceptual al currículo a partir del rastreo de distintas formas de ver el currículo en algunos apartados históricos. Se abordan miradas tradicionales como las de Bobbit, Tyler y Taba; y se pasa por pensamientos de Dewey, Schwab y Stenhouse, quienes se ocuparon de vincular la planeación con la práctica escolar, cada uno desde su concepción de estado, de institución y de escuela. Se clasificarán los distintos puntos de vista con respecto a la idea de currículo, y por último se concluirá con una propuesta de definición de currículo que propicie una reflexión sobre dinámicas en instituciones educativas confesionales y que permita a las mismas iniciar procesos de transformación de la realidad social a partir de una concepción de currículo de una institución de educación superior con cosmovisión adventista.

Por último, cabe notar que el presente escrito busca una construcción conceptual de currículo desde una mirada de institución universitaria, pero que puede ser adoptada o adaptada, según sean las características contextuales, por instituciones de cualquier otro nivel educativo que puedan potenciar la presente propuesta de concepción curricular.

El desafío de la entropía escolar

Se entiende la escuela como un medio social de reproducción cultural y de formación de un tipo de ciudadano que en contexto histórico y regional la misma sociedad requiere, en palabras de Bourdieu “la

institución educativa como el contribuyente a la distribución del capital cultural”¹.

Por otro lado, las escuelas son instituciones que van más allá del lugar donde se desarrollan las prácticas, como lo mencionan Frigerio y Poggi,² se entienden como aparatos de producción de saber y aptitudes,³ lugares obligados cuyas prácticas, vivencias, subjetividades e inclusive las mismas objetividades que marcan, introyectan, imprimen una señal indiscutible en los individuos que por suerte o infortunio, hicieron parte de ella (de forma conciente o no, voluntaria o no, participativamente o no).

También se pueden pensar como espacios físicos y/o subjetivos creados y recreados por sus participantes y por la sociedad, pero que a final de cuentas son “custodios del orden establecido”;⁴ simplemente un operador de encauzamiento de la conducta o en palabras de Boudieu sobre el sistema escolar que mantiene el orden establecido a partir del gasto de energía necesaria para la separación la escogencia del capital cultural y humano.⁵

A lo anterior, se puede sumar que los sujetos que recrean, se recrean y viven en la institución (específicamente en el campo educativo) son sujetos que crecen y se forman en instituciones escolares y que ahora trabajan en ellas. Corren el riesgo de que formen una familiaridad acrítica frente a la realidad escolar —en parafraseo de Schvarstein—,⁶ entonces, para los sujetos quedan dos alternativas, a saber, asumir la institución como un ente silencioso, acrítico, naturalizante; o asumirla como herramienta social de cambio, de transformación, crítica, reflexiva y responsable frente a la realidad que la historia impone, en palabras de Trainer: “asumir la

¹ Pierre Bourdieu, *Razones Prácticas, Sobre la Teoría de la Acción* (Barcelona: Anagrama, 1997), 33.

² Graciela Frigerio y Margarita Poggi, *Las instituciones educativas: Cara y Ceca* (Buenos Aires: Troquel, 1992).

³ Michel Foucault, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión* (Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 1976).

⁴ Lidia M. Fernández, *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas* (Buenos Aires: Paidós, 1994), 36.

⁵ Bourdieu, *Razones Prácticas*, 34.

⁶ Leonardo Schvarstein, *Aportes para el debate curricular* (Buenos Aires: Dirección de Educación Superior, 2000), 5.

responsabilidad y el deber de generar transformaciones estructurales capaces de resignificar en forma constante los arduos de la historia”.⁷ En otras palabras, una distribución uniforme del capital cultural, de equidad, de “equilibrio”, de transformación, que en últimas es lo que da sentido al término entropía.

La escuela y el currículo

Por lo anterior, se plantea la posibilidad de reflexionar sobre el currículo escolar como herramienta vinculante de las instituciones educativas y como una excusa que les permite a los docentes el ejercicio de la crítica en la realidad institucional.⁸

A continuación, se hará un recuento de la evolución de las formas de plantear al currículo y se llegará a una propuesta que permita a la dinámica institucional replantearse, reflexionar y autocriticarse, que incluya la colaboración docente en los distintos procesos, entendida la participación en ideas de Marcos Antunéz⁹ como una intervención en los procesos gestores de la escuela.

Se hace evidente que el currículo evoluciona, tanto como evoluciona el concepto que se tiene de la escuela. A manera de ejemplo se puede citar una de las primeras organizaciones del conocimiento que se dio en la antigua Grecia con el *Trivium* (Gramática, Retórica y Lógica) y el *Quadri-vium* (Aritmética, Geometría, Astronomía y Física), las cuales preparaban al hombre para la política, mientras que en Esparta se orientaba la enseñanza a la formación físico-atlética y se preparaba al hombre para la guerra, que era lo que “la sociedad espartana requería en ese momento”¹⁰. De esta manera, se dio una de las primeras separaciones entre la educación

⁷ José Alberto Trainer, “Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del Siglo XXI”, *Revista Educación* (Universidad de Costa Rica) 37, n.º 1 (2013): 168.

⁸ Fernández, *Instituciones Educativas*, 7.

⁹ Serafín Antunéz Marcos, *Gestión institucional* (San Salvador: Dirección Nacional del Desarrollo Educativo, 2003).

¹⁰ Regino Hoyos, Enrique Santander, Paulina Esther Hoyos Regino y Horacio Alfredo Cabas Valle, *Currículo y Planeación educativa* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004), 10.

mental y la educación física, del intelecto y el arte, una división de la formación humana y una estratificación de las dimensiones del estudiante en la educación.

Luego, la organización del conocimiento se aproximó a una organización de contenidos. Más adelante esta evolucionaría en conceptos más elaborados que se transformarían, a su vez, en unas polisémicas y polimorfas concepciones de currículo. Se puede citar entonces, que más adelante en la historia, en la Edad Media, surgieron programas superiores como el Derecho, la Filosofía y las Letras, y se avizoró lo que emergería en los siglos XVI y XVII, términos como *studium* e instituto para aludir al ordenamiento de la enseñanza según lo afirma Hoyos, Hoyos y Cabas.¹¹ Es tan solo en 1663 que aparece, según Kemmis,¹² el *currículum* en la Universidad de Glasgow y en Leiden, según Morelli,¹³ como *sistematizador* de los procesos educativos en el control de la formación de pastores calvinistas.

Por otra parte, Francisco Díaz Alcaraz,¹⁴ citando a Fernández, establece dos ejes para clasificar las concepciones del currículo (ver figura 1):



Figura 1. Concepciones curriculares según Fernández

¹¹ *Ibíd.*

¹² Stephen Kemmis, *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (Madrid: Ediciones Morata, 1993).

¹³ Silvia Morelli, "Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa", *Revista La Trama* (Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario) 10, (2005): 142.

¹⁴ Francisco Díaz Alcaraz, *Didáctica y Currículo: un enfoque constructivista* (La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla, 2002), 78.

Otra clasificación de diversas apreciaciones sobre la concepción del currículo es la que hace Kemmis,¹⁵ que se puede resumir en la figura 2:

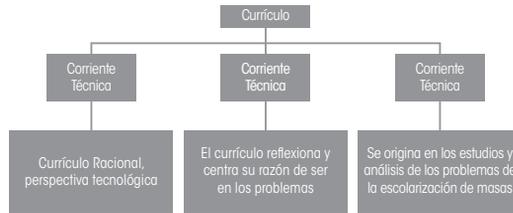


Figura 2. Clasificación de concepciones curriculares según Kemmis

Existe además, otra clasificación que aporta una visión diferente a la revisión de las concepciones de currículo anteriormente citadas, al que Albarrán Gómez define como un “proceso interactivo entre los propósitos educativos iniciales y la práctica resultante en el que intervienen alumnado, profesorado y variantes contextuales”.¹⁶ Igualmente, este mismo autor clasifica las concepciones acerca del currículo, tal como aparecen en la figura 3:

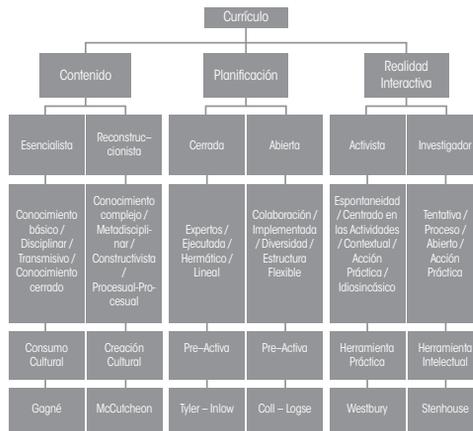


Figura 3. Análisis de las concepciones sobre currículo según Albarrán

¹⁵ Kemmis, *El Curriculum*.

¹⁶ José Manuel Albarrán Gómez, “Análisis del término currículum”, *Revista Digital: Reflexiones y Experiencias Innovadores en el Aula*, n.º 6 (marzo 2009): 9.

Además de las anteriores, el presente escrito se relaciona con la clasificación que hacen Gimeno y Pérez,¹⁷ esquematizada en la figura 4.

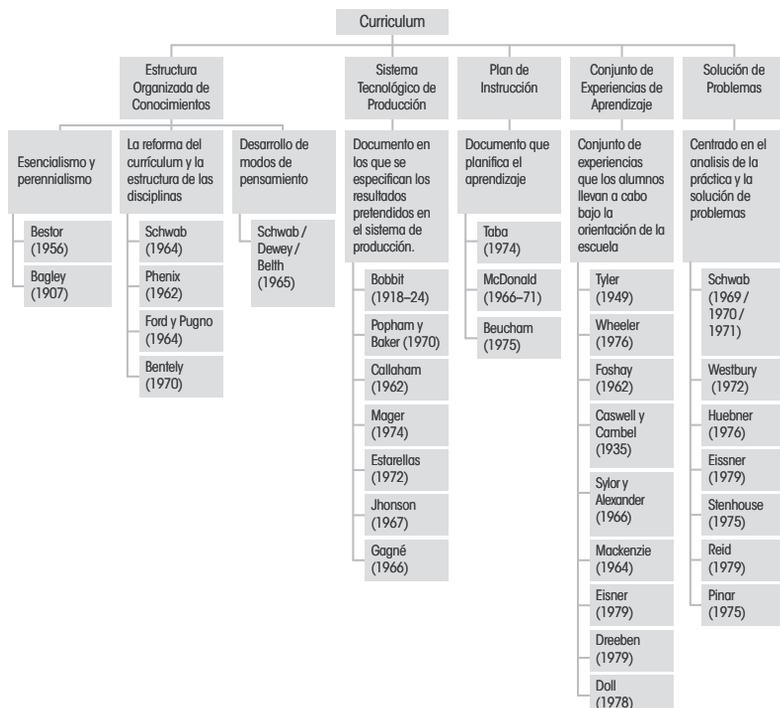


Figura 4. Clasificación de currículum según Gimeno Sacristán

En este documento, se analizan las concepciones curriculares a partir de la clasificación de la figura 5.

La figura 5 sintetiza el desarrollo que a continuación se realiza a partir de un rastreo bibliográfico y la reflexión desde la postura confesional adventista con respecto a la concepción estudiada.

¹⁷ J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Madrid: Akal S.A., 2008), 191-195.

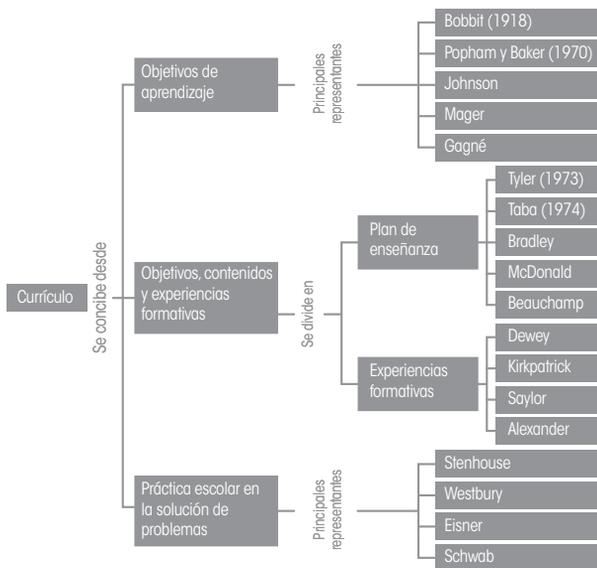


Figura 5. Esbozo del presente escrito

El currículo concebido desde los objetivos de aprendizaje

En 1918, Franklin Bobbit publicó la obra *The Curriculum*, considerada uno de los primeros trabajos que abordó al currículo desde una mirada sistémica y como objeto especial de estudio para dar respuesta a una gestión eficiente en el sistema educativo. Se cuestionó sobre lo que la escuela debía enseñar. Según Sanz,¹⁸ Bobbit, influenciado por la psicología conductista de Thorndike y la visión de Frederick Taylor del trabajo en la industria, “en donde la eficiencia y la calidad de los resultados, visibles en el comportamiento de los alumnos”¹⁹ son la norma para evaluar al currículo, y sin desconocer las jerarquizaciones que se dieron de las ciencias y la

¹⁸ Teresa Sanz Cabrera, “El Curriculum. Su conceptualización”, en *Curriculum y Formación Profesional*, eds. Miriam González Pérez, Adela Hernández Díaz, Hermina Hernández Fernández y Teresa Sanz Cabrera, 3-18 (La Habana, Cuba: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, 2003), 7.

¹⁹ Martha Casarini Ratto, *Teoría y Diseño Curricular*, 3.ª ed. (México: Trillas: ITESM, 2013), 21.

supremacía del pensamiento científico en el hallazgo de la verdad, trató de aplicar conceptos de control, eficacia y racionalidad científica a la escuela. Como resultado de su trabajo, la obra mencionada planteó la elaboración de un currículo práctico, que se desprendiera del análisis de las actividades del hombre contemporáneo y de las deficiencias sociales y, por supuesto, de las demandas de los empleadores.²⁰ Aportó de este modo la tecnología para desarrollar currículos basados en las actividades vitales (análisis *behaviorista*), y la identificación de objetivos y habilidades a desarrollar en la escuela, pensando en productos y objetivos de producción.

Por su parte, McGill²¹ afirmó que los razonamientos filosóficos estaban sobre los valores, el desarrollo del carácter y el desarrollo del individuo. Bobbit señaló que la meta de la educación se definía desde los objetivos y las habilidades con miras a suplir las necesidades sociales en cuanto a mano de obra calificada.

Este primer vistazo al *curriculum* como objeto de reflexión abordaba la concepción del estudiante y el proceso educativo con una mirada de producción industrial, en otras palabras, la educación era un proceso que transformaría al estudiante en un producto útil para la sociedad con métodos industriales de producción. Lo anterior fue posteriormente reforzado, según Ángel Díaz B.,²² por el desarrollo de la psicología científica, la sociología funcionalista y el pragmatismo.

En general, se puede afirmar que el aporte más importante de Bobbit a la reflexión sobre el currículo fue, según Salinas,²³ “la serie de supuestos que plantea y que se han mantenido hasta nuestros días y que constituyen una forma de racionalidad a la hora de pensar y actuar en la enseñanza”. Además, para la construcción de un *curriculum* se debía tener en cuenta

²⁰ Franklin Bobbit, *The Curriculum* (Cambridge/Massachusetts: The Riverside Press, 1918), 19.

²¹ J. McGill, “The Sloth and the Pace of Curriculum Development”, *Independent School*, 64, n.º 1 (2004): 74-80.

²² Ángel Díaz Barriga, *El Currículo Escolar. Surgimiento y Perspectivas* (Buenos Aires: Aique Grupo Editores, 1996). Citado por Sanz, Teresa, *Curriculum y Formación Profesional* (La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, 2003), 7.

²³ Dino Salinas, “La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?”, en *Teoría y Desarrollo del Currículum*, coords. J. Angulo y N. Blanco, 135-160 (Málaga, España: Ediciones Aljibe 1994), 8.

el diagnóstico social, el desempeño profesional, las deficiencias en la aplicación de un saber determinado y las formas psicológicas en las que un sujeto aprende. El plan de estudios estaría encaminado a suplir las necesidades de las labores realizadas en la vida adulta y la formación de ciudadanos ejemplares que respondieran a las expectativas de los empleadores.

A la visión de Bobbit de tratar al currículo como una selección de contenidos, es decir, una selección organizada del conocimiento que es relevante según las necesidades observadas en la sociedad, se unieron Popham y Baker, Johnson, Mager, y Gagné. Según Geimenéo y Pérez,²⁴ el currículo se visualiza como un sistema tecnológico de producción. Además, Gagné afirmó: “Un currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad puede ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas en las unidades anteriores y que han sido dominadas por el alumno”.²⁵

Entonces se hace indispensable detallar algunos puntos de vista sobre currículo, partiendo desde Bobbit como motivador para el inicio del presente escrito, puesto que —y concordando con Magnolia Aristizabal²⁶ de la Universidad del Cauca (Colombia)—, a principios del siglo XX la educación, en general, comenzó a virar hacia la capacitación para el empleo y la inserción de los estudiantes en un mundo laboral, y partes de la visión de Bobbit se muestran solapadamente en distintas visiones curriculares contemporáneas.

²⁴ Hoyos Regino, Santander Enrique, Paulina Esther Hoyos Regino y Horacio Alfredo Cabas Valle, *Currículo y Planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004): 16.

²⁵ Citado en Hoyos, Santander, Hoyos Regino y Cabas Valle, *Currículo y Planeación educativa*, 16.

²⁶ Magnolia Aristizabal, “Aproximación crítica al concepto de Currículo”, *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1, n.º 2 (Enero-Junio 2005); disponible en <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf>

El currículo desde los objetivos, los contenidos y las experiencias formativas

En 1903, nació Ralph Tyler. Se autodescribió como un “adicto a la enseñanza”. En 1949, publicó el libro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Este autor se planteó cuatro preguntas fundamentales que, según él, describían un currículo escolar. No fue su objetivo dar respuesta a estas preguntas, sino más bien estudiarlas.

En el libro mencionado se pregunta: (a) ¿qué fines desea alcanzar la escuela?, (b) ¿cuáles son las experiencias educativas que ofrecen mayores posibilidades para alcanzar estos fines?, (c) ¿cómo se deberían organizar estas experiencias?, y (d) ¿cómo comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?²⁷

De esta manera, Tyler asumió un método racional para estudiar los interrogantes precedentes como problemas del currículo y la enseñanza. Para este autor, el currículo estaba dado por la planificación del programa de enseñanza que estaba sujeto a revisión y mejora constantes. Para lograr una adecuada planificación, se debía partir desde un claro planteamiento de objetivos (que también llama “metas”). La institución debía contar con una filosofía educacional que fundamentara la redacción de objetivos válidos en el contexto y que estuvieran lejos de las “preferencias personales y los juicios de valor de las autoridades docentes”.²⁸ Los objetivos planeados direccionarían los criterios de selección del material de estudio, la estructuración de los contenidos del programa, la elaboración de los procedimientos de enseñanza, la preparación de las pruebas y de los exámenes. En otras palabras, era la institución la encargada de señalar los planes de estudio y los métodos para alcanzar el conocimiento o la información.

El papel del estudiante era pasivo, ya que Tyler entendió la educación como “la modificación de la conducta humana”.²⁹ Para él, esta comprendía la conducta que abarcaba sentimientos, pensamientos y acciones. Estos

²⁷ Ralph W. Tyler, *Principios básicos del Currículo*, trad. Enrique Molina de Veida (Buenos Aires: Troquel, 1973), 2. La versión en inglés se titula *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949).

²⁸ *Ibid.*, 3.

²⁹ *Ibid.*, 4.

podían ser modificados por la escuela a partir de una planificación basada en una filosofía que, a su vez, debería estar fundamentada en la información y el conocimiento en el campo educativo. En definitiva, los objetivos de la escuela serían producir cambios de conducta. En este sentido, para Tyler, los objetivos se enmarcaban dentro de los conocimientos, las actitudes, las habilidades y demás, que pudieran aportar a la resolución de las necesidades físicas, sociales e integrativas. Estas últimas apuntaban a una filosofía de vida. Ruiz Larraguivel³⁰ afirmó que, para Tyler, el currículo se centraba en la selección de unos contenidos que aportaban al cumplimiento de unos objetivos. Estos, a su vez, aportaban a la idea que tenían los administradores y, por último, la idea que el Estado tenía de la escuela y sus estudiantes.

Se puede resumir el pensamiento tecnológico del currículo, que influyó la visión escolar de la primera mitad del siglo xx, en cuanto a la eficiencia y la calidad de los resultados, a partir de la figura 6, inspirada en la síntesis que hizo Gimeno Sacristán³¹ en concordancia con Casarini³² y Posner.³³

Por otro lado, Hilda Taba³⁴ afirmó:

El currículo es, en esencia, un plan para el aprendizaje... Planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

³⁰ Estela Ruiz Larraguivel, *Cuadernos del CESU. Propuesta de Evaluación Curricular para el Nivel Superior. Una orientación cualitativa* (México, D.F.: Universidad nacional Autónoma de México, 1998), 21.

³¹ José Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (Madrid: Morata, 1990), 20.

³² Casarini Ratto, *Teoría y Diseño Curricular*, 21.

³³ George J. Posner, *Docente del Siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva* (Bogotá: McGraw Hill Interamericana), 2001.

³⁴ Citada en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 193.

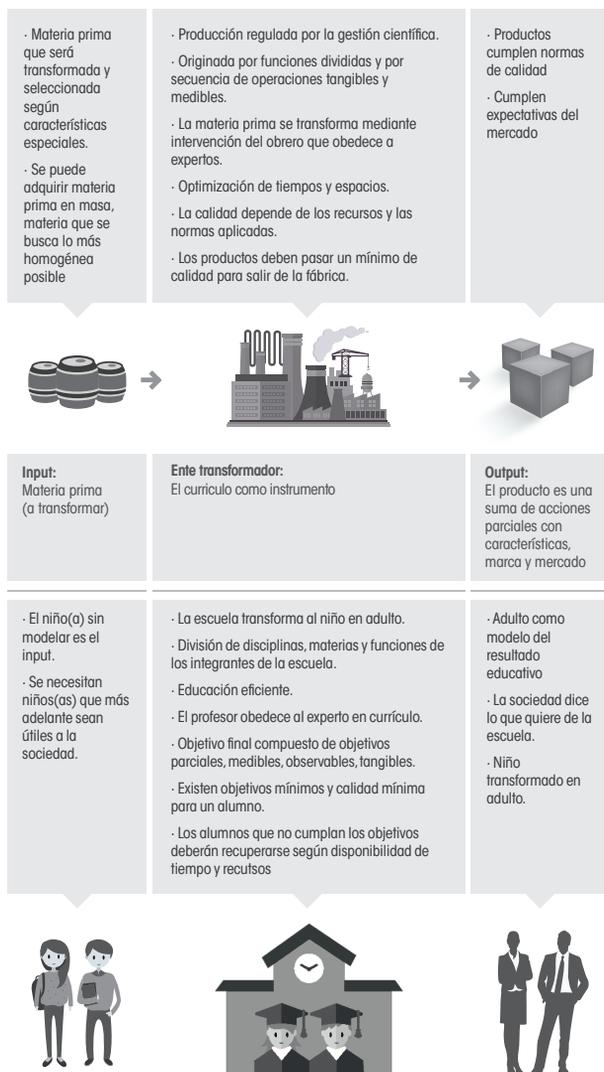


Figura 6. Visión escolar bajo el pensamiento tecnológico de eficiencia y calidad.
Fuente: Elaboración propia en base a Gimeno Sacristán³⁵

³⁵ Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos*, 20.

Además, lo anterior implica: “Investigar las demandas y los requisitos de la cultura y la sociedad del presente y del futuro... saber sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes... y conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas”.³⁶

Entonces, para Taba, el currículo es una realidad interactiva, donde se establecen relaciones entre conocimiento, cultura y sociedad.

Además de Taba, se encuentran relacionadas con la visión Tayleriana de currículo Bradley J. Macdonald y G. Beauchamp, quienes afirmaron que es “un documento escrito en el que se representa el alcance y la organización del programa educativo proyectado para una escuela”.³⁷

Hasta aquí se ha abordado el currículo desde dos miradas. La primera, como organización de contenidos que apuntaban al cumplimiento de unos objetivos. Este se explicita en un documento modelo en donde se avizoran los aprendizajes deseados y los objetivos expresados en conductas observables y medibles, asociando la idea de currículo a un plan de estudios. La segunda mirada al currículo es la que, además de tener en cuenta los objetivos y los contenidos, dará cuenta de las experiencias de aprendizaje, que incluyen la especificación de los contenidos y los lineamientos pertinentes para las labores de enseñanza.

En estos dos puntos de vista, el currículo está íntimamente relacionado con los contenidos y los objetivos de aprendizaje. En los dos casos, están influenciados por el proceso de producción que responde a necesidades del mercado o la sociedad. La disciplina en la escuela es una evidencia del orden y del logro de lo propuesto en la planificación escolar, y se evidencian abiertamente en palabras de Foucault³⁸ en “técnicas de individualización del poder”; se controla, se vigila la conducta, los comportamientos, las aptitudes, y se pretende el mejoramiento de las habilidades

³⁶ María Elizabeth Hernández Díaz, *Elementos básicos para el Diseño Curricular. Documento de trabajo* (Montería: Universidad de Córdoba, Universidad de Ciego de Ávila, 1999), 3.

³⁷ Citados en Hoyos, Santander, Hoyos Regino y Cabas Valle, *Currículo y Planeación educativa*, 17.

³⁸ Foucault, *Estética. Ética y Hermenéutica* (Buenos Aires: Paidós, 1999), 243.

para capacitarlo en la producción y el aporte social. Foucault lo llamó “la disciplina”.³⁹

Surge, paralelamente a estas visiones, una perspectiva diferente en la forma de ver los procesos educativos. Desde 1900, se avizora una forma distinta de ver el currículo (época de Dewey, llamado el padre de la psicología progresista). El currículo debía estar íntimamente ligado a las experiencias relacionadas con las expectativas del estudiante, es decir, el currículo se centró un poco más en el estudiante y se definió desde las experiencias formativas que la escuela debía planear y las oportunidades que el estudiante tenía para formarse en la escuela.

A diferencia de la visión anterior, Dewey estaba convencido de que la ciencia podía ir más allá de una mera búsqueda de control, de poder. La búsqueda de la verdad, que en última instancia se planificará en el currículo, podía tener una intención creadora, realizadora y liberadora.

Para Dewey, el currículo se orientaba a las necesidades presentes de los educandos y no tanto a las necesidades que se puedan presentar en la vida adulta. Este pensamiento, que fue fortalecido por los aportes de la nueva escuela, además debía considerar el contexto del estudiante, sus problemas, sus necesidades y orientar el proceso educativo para la resolución de estas dificultades. Es así como nació el método del problema. Por lo tanto, el currículo se abordó desde los impulsos naturales del niño a investigar, a expresar ideas y sentimientos propios, y no desde unas disciplinas orientadas a satisfacer la demanda emergente del mundo laboral. Entonces, el currículo se organizó desde el planteamiento de problemas, actividades colectivas, talleres, en donde las materias se sustituyen por el interés y la exploración individual. Es decir, se pretendió hacer de la escuela una microsociedad, como lo afirmaron Gvirtz y Palamidessi.⁴⁰

Como lo expresó Cazarez,⁴¹ para Dewey “el individuo se desarrolla en la interacción con el contexto, y el papel de la educación es hacer que los

³⁹ *Ibíd.*, 443.

⁴⁰ Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, *EL ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza* (Buenos Aires: Carrera Docente, c.f), 12.

⁴¹ Marisa Cazares, *Una reflexión teórica de currículum y los diferentes enfoques curriculares* (Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional, 2008), 12.

individuos organicen sus experiencias”, y entendió la educación como la “reproducción cultural basada en valores liberales, donde el individuo es el centro”. Entonces el currículo no solamente debía atender las disciplinas del conocimiento, sino también la estructura psicológica del proceso de aprendizaje del alumno. De esta forma lo explicó en su libro *Child and the Curriculum*.⁴²

La perspectiva de un currículo basado en el conjunto de experiencias formativas, no solo aparece en John Dewey, sino también en J. Kirkpatrick, J. G. Saylor y V. M. Alexander.

El currículo desde la concepción de la práctica escolar como un proceso de solución de problemas

A finales del siglo XX, emergió Lawrence Stenhouse, quien aludiendo a los conceptos anteriormente vistos, afirmó que

nos encontramos ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículo. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas.⁴³

En contraste, para este educador inglés, el currículo “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.⁴⁴

Según lo anterior, Stenhouse planteó al currículo como un campo de estudio y de práctica que buscaba relacionar la escuela y su realidad, las teorías y las prácticas, y el contexto en que se da la práctica. Este pensamiento fue apoyado por Reid, Schwab y Walker, quienes razonaron sobre el currículo como una apuesta desde la práctica. Esta apuesta, como proyecto global, permitió la participación del estudiante y apuntó a un desa-

⁴² Jhon Dewey, *Child and the Curriculum* (Toronto: The University of Toronto Press, 1902).

⁴³ Lawrence Stenhouse, *Investigación y Desarrollo del Currículo* (Londres: Morata, 2003), 29.

⁴⁴ *Ibid.*

rollo continuo del profesor tanto en la disciplina como en los métodos empleados para los procesos de aprendizaje.

Apreciaciones desde la perspectiva educativa adventista

El estudiante como agente activo de la planeación curricular

Se puede afirmar que según lo visto hasta aquí, Bobbit, Tyler y Taba concibieron el currículo como una respuesta a los intereses de la sociedad y del estado. Son profesionales expertos los que conciben la planeación curricular para la escuela. Los docentes aplican estas instrucciones, es decir, el fin del currículo radica en la respuesta a las demandas sociales y estatales a la escuela, razón por la cual son agentes externos quienes dirigen mayormente la planeación escolar, dejando una menor participación al docente y una participación casi nula al estudiante en dicha acción curricular. Sin embargo, para la visión adventista el estudiante debe participar de la planeación y ser consciente con respecto a las normas escolares y el rumbo de la educación de la que él es participante. Esto se deja ver en lo expresado por White:

Tanto en la escuela como en el hogar debe haber sabia disciplina. El maestro debe hacer reglas para guiar la conducta de sus alumnos. Estas reglas deben ser pocas y bien estudiadas, y una vez hechas, hay que hacerlas cumplir. Deben presentarse al alumno todos los principios que estas entrañan para que se convenza de su justicia. Así sentirá la responsabilidad de cuidar de que se acaten las reglas que él mismo ayudó a formular.⁴⁵

La cita anterior trata de una disciplina en concordancia con el orden que en la escuela de Bobbit, Tyler y Taba buscaban en la planeación escolar. Sin embargo, desde la cosmovisión adventista, la participación del estudiante en la planeación curricular es de vital importancia, dado el sentido de pertenencia y la colaboración en la puesta en marcha del currículo escolar por parte del educando y esto dado desde la niñez, que es cuando empieza su ciclo de escolarización. Este sentir también se verá reflejado en

⁴⁵ Elena de White, *Consejos para los maestros* (Silver Spring: Ellen G. White Estate, 1971), 144.

la educación universitaria, puesto que el principio expuesto de participación escolar se mantiene toda vez que el ser humano se concibe como una criatura inteligente y racional.

En otro apartado, White señala la importancia del trabajo conjunto entre el maestro y el joven para llegar a una formación desde el amor y la simpatía, y no como una imposición lejana a la vida cotidiana del estudiante.

Los instructores encontrarán muy ventajoso el participar desinteresadamente en el trabajo manual con los alumnos mostrándoles cómo trabajar. Cooperando con los jóvenes de esta manera práctica, los maestros pueden ligar a sí mismos los corazones de los alumnos con las cuerdas de la simpatía y del amor fraternal. La bondad y sociabilidad cristianas son factores poderosos para ganar los afectos de la juventud.⁴⁶

Por lo anterior, en la construcción curricular, son importantes tanto las autoridades escolares como la participación activa de los docentes y los estudiantes. Esta acción dará sentido de pertenencia a la labor educativa por parte de los agentes involucrados en la misma. Me refiero especialmente a los estudiantes y docentes, quienes como seres humanos son menesterosos de una relación con Dios de manera activa.

La perfectibilidad humana, el servicio y la integralidad en el currículo

También se reconoce la valía que tiene la planificación con metas claras que guíen el proceso escolar. A partir de la conceptualización de Bobbit, dentro de una organización de contenidos previo al análisis contextual y a una propuesta de objetivos que busquen el cumplimiento de las exigencias que el contexto demanda, como lo dijo Ralph Tyler, se hace evidente que la institución “sirve a públicos y está ubicada en un ambiente físico y cultural”.⁴⁷

⁴⁶ Elena de White, *La Educación Cristiana* (Mountain View, California: Publicaciones Interamericanas, 1975), 216.

⁴⁷ Raquel B. de Korniejczuk, “El currículo de una universidad Adventista”, *Apuntes Universitarios*, n.º 1 (2012): 25.

En las instituciones educativas adventistas, además de responder a la iglesia, el servicio se enmarca en un contexto influenciado por las tendencias globales, el mercado laboral, las políticas y las normativas vigentes, la sociedad y el desarrollo académico. Este contexto se da en cada una de las disciplinas del conocimiento, en concordancia con Tyler. Sin embargo, existen otros aspectos que inciden en el currículo, tales como los recursos, la oferta académica, las necesidades de los estudiantes (detectadas por la escuela, la iglesia, el contexto escolar y el estudiante mismo), los docentes y las expectativas del contexto general de la institución. Esto hace que un currículo impuesto sea hoy obsoleto. Por lo tanto, se busca un currículo construido, participativo, inclusivo, que tome en cuenta todos los aspectos anteriormente mencionados.

Además, los autores analizados hasta el momento concuerdan en que el currículo debe ser pertinente en el contexto y debe aportar a las exigencias sociales y estatales de la escuela. Sin embargo, existe una instancia más elevada a la que debe apuntar, una instancia que exige, dentro del propósito último de la perfectibilidad humana, que las acciones emanadas particularmente dentro del ámbito educativo busquen alcanzar el “desarrollo pleno de la conciencia activa, crítica e inclusiva”.⁴⁸ Esta búsqueda guía el currículo escolar, puesto que se desea construir un documento incluyente, que forme una disciplina mental, fortalezca la dimensión física y el carácter, y que capacite para el servicio a la sociedad, lejos de los fines egoístas y los intereses temporales.

Así mismo, el estudiante puede buscar soluciones a problemas contextuales dentro de su ámbito de formación, pero la solución de estos problemas no es el centro del quehacer educativo como lo pretendía Stenhouse (puesto que como se mencionará posteriormente, el fin último es el fortalecimiento de la relación del hombre con Dios, la restauración y la salvación). Sin embargo, en la etapa formativa dentro de la institución,

⁴⁸ José Alberto Trainer, “Educación para la emancipación. notas para pensar [para qué educar], en contextos de despersonalización y desarticulación social (Rosario, Argentina, tras la gran crisis de 2001)”, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, número especial América Latina (2012), disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/americalatina2012/josetranier.pdf>

cada contenido, cada experiencia, cada actividad programada deberá estar contextualizada y apuntar a la búsqueda de sensibilización en cuanto a los problemas y las necesidades del contexto para que sean abordados desde los diferentes programas, tal como lo sugirió Schwab, Stenhouse y Walker, en concordancia con lo que expresa White al hablar del estudiante que

obtiene un flaco tesoro de información sobre muchos temas que le son de poco valor, un saber limitado de muchas cosas que nunca empleará, cuando podría obtener conocimiento que le sería de mayor servicio en la vida práctica, y que sería un tesoro de sabiduría del cual podría sacar recursos en tiempo de necesidad.⁴⁹

Denota que el conocimiento debe tener un sentido práctico en la solución de problemas de la vida, y este conocimiento incluye dimensiones cognitivas, experimentales, emocionales, relacionales, intuitivas y espirituales.⁵⁰

Además de lo anterior, Rasi et al.⁵¹ señalan como agentes educativos el hogar, la iglesia, la escuela, y exhortan a que el currículo promueva la excelencia académica e incluya “las materias básicas que el estudiante necesitará para desempeñarse como ciudadano responsable dentro de su cultura y también los cursos de formación espiritual que lo guiarán en la vida cristiana y contribuirán a elevar el nivel social de la comunidad”.⁵² Inclusive, declara que la instrucción debe favorecer la participación activa del estudiante para darle la oportunidad de poner en práctica lo que aprendió, y ser aplicada a la cultura en que vive.

Y es que, por un lado, dada la condición humana actual, se requiere de una educación que forme desde y para la integralidad del estudiante, que se aleje de la propuesta divisoría relatada al inicio del presente escrito, que presenta supremacía en alguna de las dimensiones humanas, sea la física, la mental, la espiritual o la social. Esto fue planteado desde los orígenes del *Trivium* o el *Quadrivium*, donde la mente se privilegiaba sobre lo fisi-

⁴⁹ White, *Consejos para los maestros*, 378.

⁵⁰ Humberto M. Rasi, Paul Brantley, George Akers, John M Fowler, Goerge Knight y John Mathews, *Declaraciones sobre la filosofía adventista de la educación* (Berrien Springs, MI, EE. UU.: Conferencia General de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, 2003).

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*, 3.

co. Por otro lado, también es necesario que esa formación integral se vea reflejada en el servicio al otro, una conciencia sensible a las necesidades del otro y una proactividad encaminada a la práctica de la bondad altruista. Estas premisas se encuentran claramente registradas en los escritos de Elena de White sobre educación. Un ejemplo de esto se encuentra en la siguiente declaración:

Nuestro concepto de la educación tiene un alcance demasiado estrecho y bajo. Es necesario que tenga una mayor amplitud y un fin más elevado. La verdadera educación significa más que la prosecución de un determinado curso de estudio. Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser, y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero.⁵³

En otro apartado y acerca de la labor del docente, la misma autora afirmó: “Su ambición es inculcarles principios de verdad, obediencia, honor, integridad y pureza, principios que los conviertan en una fuerza positiva para la estabilidad y la elevación de la sociedad. Desea, sobre todo, que aprendan la gran lección de la vida, la del servicio abnegado.”⁵⁴

Por lo tanto, al concebir el currículo, se debe tener en cuenta que este ha de superponerse a una división o supremacía de unas dimensiones humanas sobre las otras al momento del acto educativo. Es pertinente que se apunte a una educación holística, es decir, integral e integrada, no para fines egoístas de lucha por la supervivencia sobre las necesidades del otro, sino una educación que apunte a un servicio altruista y abnegado, que se interese por las necesidades sociales, lejos de una visión industrializada, de *input* y *output*, de materia prima y conversiones a estándares propios del mercado.

Lo anterior se torna una visión de educación muy particular y supone una resistencia para algunos sectores de pensamiento académico que menosprecian la religión, puesto que “la verdadera educación es religión”,⁵⁵

⁵³ White, *La educación*, 13.

⁵⁴ *Ibid.*, 98.

⁵⁵ White, *Consejos para los maestros*, 104.

y la verdadera religión se expresa en la Epístola de Santiago 1,27: “La religión pura y sin mácula delante de Dios el Padre es esta: Visitar a los huérfanos y a las viudas en sus tribulaciones, y guardarse sin mancha del mundo”.⁵⁶

El texto concuerda exactamente con el servicio altruista vinculado con la formación implícita en la expresión “guardarse sin mancha”, a lo que la escuela en cualquier nivel apunta. White expresa: “La educación superior es un conocimiento experimental del plan de la salvación, y se la obtiene por el estudio fervoroso y diligente de las Escrituras. Esta educación renovará la mente y transformará el carácter, restaurando la imagen de Dios en el alma”.⁵⁷

Por tanto, ese “conocimiento experimental de la salvación” es un resultado de la permeabilidad de las Escrituras en el currículo, experimentación que está estrechamente ligada al servicio abnegado, como se mencionó anteriormente.

Un currículo permeado por la Escritura

Con lo anterior, se propone un currículo que conciba una estructura que medie por contenidos que propicien experiencias de aprendizaje, formativas y significativas para el docente y los estudiantes; que se torne en un currículo de corte “paido-sociocéntrico”⁵⁸ al tener en cuenta al estudiante como un hombre perfectible, multidimensionado (dimensiones física, mental, espiritual y social).

Un estudiante como ser humano con afectos, ilusiones, sueños, necesidades contextuales, como lo señala Dewey, y potencialidades que pueden ser desarrolladas, que se desenvuelve en un contexto social y por ende, con relaciones sociales y personales; por tanto participa de acciones comunicativas, valóricas y que además impactan su entorno social y su

⁵⁶ Version Reina Valera 1960. Santiago 1,27 se puede comparar con Isaías 1,17 para mirar la continuidad de la orden educativa en el tiempo del Antiguo Testamento y del Nuevo Testamento.

⁵⁷ White, *Consejos para los maestros*, 104.

⁵⁸ Javier Panqueva Tarazona y María Eugenia Correa Olarte, *Relaciones entre concepciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares* (Bogotá D.C.: Ediciones Grancolombianas, 2008), 197.

realización personal. Es el estudiante quien, como ser humano imperfecto, necesita de una relación restauradora con Dios, quien es perfecto y fuente de salvación y restauración.

Para las escuelas adventistas, la relación de salvación y restauración se encuentra en el estudio de la Biblia, que a su vez, contextualiza el conocimiento y provee un “punto focal” para la integración de todo el conocimiento, entendiendo que esta proviene de Dios, fuente de toda verdad,⁵⁹ tal como expresa White: “En el sentido más elevado, la obra de la educación y la de la redención, son una, pues tanto en la educación como en la redención, “nadie puede poner otro fundamento que el que está puesto, el cual es Jesucristo”.⁶⁰

Conclusión

Por todo lo anterior, se propone que el currículo de una institución adventista sea un constructo académico, explícito, holístico, flexible, dinámico, perfectible, de continua reflexión y crítica, y desarrollado por los participantes de la comunidad académica a partir de exigencias legales, necesidades sociales, políticas, científicas, culturales, familiares, eclesias-ticas y acorde a la filosofía institucional.

Este constructo buscaría organizar, integrar, relacionar y dar sentido a un conjunto de experiencias socializadoras en la institución, tales como la selección de los contenidos, las condiciones para que se dé el proceso socializador y las elecciones de experiencias de aprendizaje, que hacen parte del proceso formativo de los integrantes de esta comunidad académica. Todo esto se dará desde una visión cristocéntrica de las Sagradas Escrituras, que permeabilizarán todo quehacer escolar. Estas experiencias son las que, intencionadas o no por la institución, aportarán a la estructura desde un análisis previo, un diseño curricular, una aplicación y una evaluación del currículo, orientado a contribuir a la perfectibilidad humana de los

⁵⁹ George Knight, *Filosofía y educación* (Miami: Asociación Publicadora Interamericana, 2002), 230.

⁶⁰ White, *La educación*, 29.

participantes, al servicio altruista del educando y, en última instancia, a la restauración de la relación del estudiante con Dios.

La anterior propuesta se puede ilustrar conforme a la figura 7:

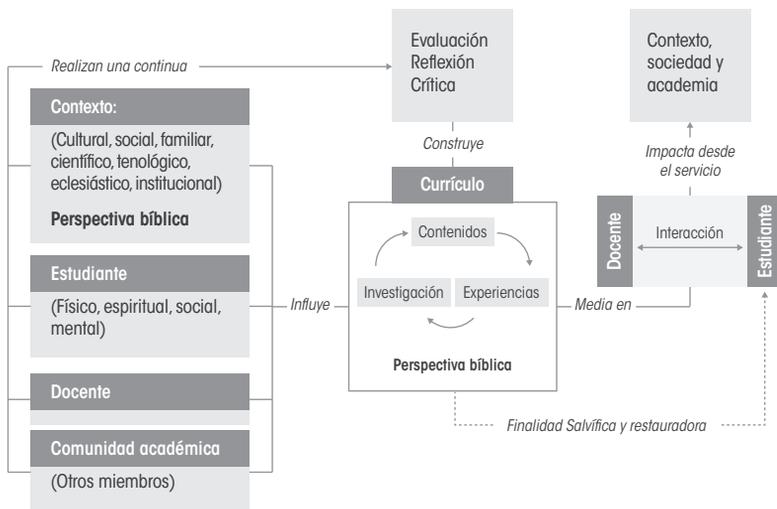


Figura 7. El currículo en una institución adventista. Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, cabe notar que se espera dejar una puerta abierta al debate en el campo curricular, sobre todo para instituciones educativas confesionales adventistas, que por naturaleza se sentirán motivadas a reaccionar por las ideas planteadas aquí. De eso es que se trata la academia, de un continuo crecimiento desde la reflexión y la crítica fundamentada.

Wilson Arana Palomino
 Corporación Universitaria Adventista y director de UNAC Virtual
 E-mail: unacvirtual@unac.edu.co

Recibido: 30/9/2015
 Aceptado: 20/3/2016