

Capítulo

2

La integración curricular: campo de acción e innovación en educación*

*Hugo Edilberto Florido Mosquera***

Resumen

El currículo es un medio para estudiar algunos problemas asociados a la enseñanza, al aprendizaje y a la comunidad que participa de estos procesos. En tal sentido, este capítulo se encarga de ofrecer una visión alternativa y crítica del currículo, desde la perspectiva de la reflexión en la acción y la innovación en educación, y desde un enfoque de construcción social, pues admite que el currículo es una entidad que puede observarse como viva, es decir, otorga dinamismo y aliento a los procesos educativos por cuanto es sistémica, compleja y calidoscópica. Argumentar pedagógicamente la integración curricular, como enfoque de valoración de la enseñanza para todos y como punto de atención al mejoramiento de la calidad de la educación en todos los ámbitos del sistema educativo, se centra en reconocer una ruta integrada y ordenada del conocimiento; es mucho más fácil procesar información cuando esta aparece de forma no fragmentada y organizada, cuando permite establecer relaciones con las problemáticas que ocurren a diario en el entorno del estudiante.

No se trata de debatir sobre la impertinencia de las disciplinas, estas son fundamentales para estudiar el mundo que nos rodea, lo que se procura es una educación que estimule el pensamiento complejo, que se enfoque en las conexiones entre disciplinas y no en las particularidades de ellas. Así lo entiende Badilla (2009), quien considera que la apuesta

* Este texto recoge algunas consideraciones desarrolladas en la tesis doctoral del autor. Universidad Santo Tomás, Bogotá (2018).

** Doctor en educación. Rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela - IED. Docente catedrático del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

de los currículos integrados debe ser la conexión entre “problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno” (p. 6), y Beane (2005), para quien la integración curricular no tiene como fin distanciarse de los saberes ya que estos son fundamentales en los procesos educativos. Igualmente, las disciplinas no son consideradas como el impedimento para la integración.

Palabras clave

Currículo, currículo e innovación, integración curricular

Introducción

El enfoque de la educación como derecho comporta cuatro características importantes, a saber: accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Esta cuarta característica se instala en el currículo escolar, pues demanda de las instituciones el diseño de currículos flexibles que atiendan una educación para todos. Este escrito argumentativo acerca de la integración curricular como campo de innovación en educación, es el resultado de una revisión del estatus del currículo en la escuela y su incidencia en la garantía del derecho a la educación de todos los ciudadanos. Es el producto de una investigación desarrollada a partir de la sistematización de la experiencia en educación inclusiva en una institución educativa Distrital (IED) en Bogotá, cuyo objetivo principal consistió en proponer los lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital.

La categoría principal de la investigación se definió a partir de la revisión de la historicidad del concepto y acción del currículo, en la que se sustentara la necesidad de la integración curricular como estrategia de reflexión, acción e innovación en educación mediante la cual se garantizan aprendizajes comunes y una educación para todos (EPT), se avanza en la consolidación de pensamiento complejo en los estudiantes y la construcción de comunidades de aprendizaje.

El diseño metodológico adoptó lo cualitativo como orientación paradigmática; lo hermenéutico y los histórico como enfoque epistemológico; la investigación-acción como método, y la sistematización de experiencias como estrategia de investigación sustentada en la cartografía social, así como los relatos y cuestionarios autodirigidos como técnicas de investigación. Una de las inferencias que se produjo en la investigación, da cuenta que el currículo es el centro dinamizador de la innovación en educación, en especial, en el enfoque de derecho y la integración curricular como una estrategia pedagógica y didáctica que permite flexibilizar lo que acontece en la vida escolar, para propiciar los aprendizajes comunes y para todos y la participación efectiva de los educandos en su proyecto de desarrollo humano. Enseguida, entonces, se presenta este escrito que da cuenta de los resultados de los posicionamientos teóricos de la investigación, en cuanto a currículo e integración curricular.

Formas de adoptar el currículo: perspectiva histórica

La reflexión y debate en cuanto a la categoría de currículo ha estado presente en un extenso periodo del desarrollo del discurso de la educación, en especial en el siglo xx, afincados en la intensidad de la producción académica y las proyecciones científicas en gran parte de los ámbitos del conocimiento occidental; esto no quiere decir que las nociones alrededor de la organización de contenidos y espacios en la escuela no existieran previamente. De hecho, desde el documento de la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio en 1630, hay una clara noción de currículo; a lo largo de sus postulados se ocupa de describir la forma, las condiciones y los contenidos que deben abordarse en la escuela. Aun así, sería desatinado afirmar que el currículo se refiere únicamente al chequeo de contenidos que hacen falta para formar en el desarrollo humano y la ciudadanía, pues solo se comprende que esta primera fase de acepción del currículo es posible como base fundante de las concepciones más contemporáneas en las que el currículo aparece como la ruta de reflexión, planeación, acción y evaluación de todo lo que acontece en los sistemas educativos en tanto y en cuanto al aprendizaje y participación de todos los integrantes de las comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje, tal como lo expone Elboj y sus colaboradores (2002), son sistemas educativos escolares que transforman sus prácticas y su entorno para favorecer el aprendizaje de todos a partir del diálogo entre saberes, conocimientos, condiciones del contexto, necesidades y capacidades, consiguiendo con ello un éxito marcado en el desarrollo humano en sus diferentes esferas, con fundamento en la participación de todos los integrantes de la comunidad.

Teniendo en cuenta la postura del mismo Comenio (1998) se podrá entrever que sus preocupaciones son curriculares en esencia, en la medida en que le dan forma a las acciones que se desarrollan en la escuela; si bien Comenio a lo largo de los capítulos que comprende su tratado, se refiere a elementos relativos a la didáctica, y en general a un proceso educativo, puede considerarse que lo de Comenio es un trabajo dedicado más al currículo que a la didáctica, o puede pensarse que Comenio comprendió, antes que muchos, la relación interdependiente entre la didáctica y el currículo. No se niega ni se desconoce entonces la aparición geográfica e histórica de estas dos categorías de forma diferencial; sin embargo, es importante destacar el papel relevante de su obra (Comenio, 1998).

A partir de la obra de Comenio, hacia finales del siglo XIX, y como consecuencia de los procesos de industrialización por una parte y, el crecimiento y expansión significativos de la ciudad por otra, se empieza a replantear el papel que debían cumplir las distintas instituciones sociales. Lo anterior produjo necesidades de asistir a sistemas educativos formales con ámbitos escolares que acogieran e instruyeran a los niños y jóvenes, es así como la obligatoriedad de asistencia a la escuela explica una mayor demanda de estudiantes.

La escuela se convierte entonces en la institución que satisface las necesidades de la sociedad industrial, además de perpetuar el orden social preestablecido: “en la década de 1890, la tradición curricular asentada, y básicamente la única, era la combinación de asignaturas de la alta cultura asociadas con el humanismo clásico” (Beane, 2005, p. 43).

Por su parte, el currículo moderno es una entidad nominal, enunciativa y obligatoria; así que las prácticas desarrolladas por el docente debían ser diseñadas por expertos y descritas en manuales y orientaciones precisas; también aparece con ello la instrumentalización

de los conocimientos derivados de la ciencia, los cuales son adoptados en la escuela de manera prolija y no como conocimiento científico escolar, pues se esperaba que la ciencia se reconociera en su absoluta extensión; es así como en la evaluación de los aprendizajes en la escuela, las respuestas de los estudiantes corresponden a libretos preestablecidos, parecen inmutables y dependen en gran medida de la precisión de los conceptos (Montoya, 2016).

Las primeras décadas del siglo xx son importantes para la definición del currículo porque en el escenario social, debido a las transformaciones fortalecidas a partir de la creciente industrialización de las principales potencias económicas, que aparte de redefinir el espacio, hace que los grupos sociales inicien unas tímidas migraciones desde paisajes eminentemente agrícolas a prístinas urbes dedicadas al desarrollo de productos. Lo anterior, condujo a la creación de establecimientos que no solo albergaron el creciente número de niños, sino que formaron y cualificaron la mano de obra que para el momento alojaba la ciudad; todo esto relacionado, además, con la consolidación de una racionalidad técnica y un discurso disciplinar frente a la educación que terminó por consolidar la idea de la escuela.

Por otra parte, en los inicios de este mismo siglo, se acentúa el pensamiento decimonónico y algunas vertientes europeas como el *asociacionismo* y el *conductismo*, los aportes de Watson y Thorndike, entre otros, permitieron emerger un enfoque de currículo funcional, una escuela que impactaría directamente en la sociedad: “durante la primera mitad del siglo, el concepto de educación se vio atravesado por nociones médicas e higiénicas al punto que la educación llegó a ser sinónimo de higienización” (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 22). Hacia los años cuarenta, muchos de los aspectos de la educación como procesos en el desarrollo humano, seguirían siendo desarrollados en los estudios del currículo, como el currículo de la experiencia y de la actividad, el último centrado en el niño, específicamente en los espacios escolares de la educación primaria y secundaria (Beane, 2005).

Para Beane (1997), el enfoque curricular a partir de la adopción de las asignaturas separadas tiene su origen en los postulados del humanismo clásico occidental; estos postulados favorecían la visión fragmentada del humano y con ello la concepción de

que la mente está dividida en compartimentos; múltiples ciencias, para estudiar múltiples ámbitos de la vida, múltiples zonas del cuerpo etc. Finalmente el conocimiento avanza en su construcción de forma fragmentada; se podría asegurar que dicha lectura sigue vigente como conocimiento oficial para la organización curricular.

Las asignaturas aisladas, y las disciplinas del conocimiento que pretenden representar, son territorios que han delimitado los académicos por sus propios intereses y objetivos. Así, el sistema de asignaturas impuesto en los centros educativos, indica que la “vida buena” se define como una actividad intelectual dentro de unas áreas estrechamente definidas. (Beane, 2005, p. 65)

A inicios del siglo xx, en el contexto educativo colombiano, la orientación y enfoque del currículo tienen una estrecha relación con modelos de racionalidad técnica y, por ende, una total dependencia cultural e intelectual con Europa, sustentada en dos eventos que aparecen casi simultáneos históricamente: La consolidación de una modernidad científicista y el innegable impacto del poder católico en la educación. Es así, como se puede interpretar cómo la Constitución de 1886 prescribe un modelo pedagógico afincado en el catolicismo derivado del Concordato; es por esto que surge desde allí lo que se denomina la Escuela Tradicional en la historia de la educación en Colombia (Montoya, 2016).

No obstante, esta orientación al logro, a la eficiencia y el enfoque curricular centrado en los planes y programas, en el transcurso del siglo xx hace emerger corrientes alternativas de concepción y acción curricular, a partir de distintos acontecimientos históricos y procesos sociales que permearon las maneras de concebir y comprender la escuela, el currículo y la didáctica; ello derivó en la concepción alternativa de educando, tan polifacética que puede asumirse el riesgo de plantear, que aún en la actualidad, no se tiene una idea clara de currículo en el sistema educativo colombiano.

Martínez, Noguera y Castro (1994) comentan que durante décadas de transformaciones y procesos sociales de importancia, los conflictos sociales, migraciones, avances científicos y tecnológicos aportan al desarrollo del concepto y las prácticas asociadas al currículo, exponiendo que:

Entre finales de los años 40 y comienzos de los 60, el campo educativo sufre una transformación radical que afecta tanto sus fines sociales como su estructura y funcionamiento, esta transformación antes que una continuidad, afianzamiento o afinamiento representa una profunda ruptura, un quiebre en el rumbo que venía siguiendo desde finales del siglo XIX. (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 21)

Los mismos autores comparten que para la década de los cincuenta se presenta un cambio radical en la estructura organizativa del sistema educativo colombiano, en especial referido al currículo, ya que éste último se centra en definir los fines de la educación anclados en criterios economicistas, dando como resultado que, “las políticas educativas pasaron de ser nacionales a ser globales, respondiendo a nuevas concepciones de desarrollo, las cuales tuvieron vigencia mundialmente” (Martínez, Noguera y Castro 1994, p. 16).

Podría asegurarse aquí que la noción de currículo es un producto de la globalización y a la vez un elemento naturalmente globalizante, y esta noción no es reciente, por cuanto los procesos de globalización, según la postura de José Pablo Feinmann (2011), iniciaron con los diferentes procesos de colonización, y en este sentido el currículo aparece como dispositivo de poder añejo que ha permeado los cambios en las estructuras organizativas sociales de América Latina, además, los sistemas educativos adquieren un carácter multinacional, empiezan a tener gran influencia de organismos internacionales como la Unesco y se da inicio a un proceso de homogeneización educativa (Martínez, Noguera y Castro, 1994).

Lo anterior condujo necesariamente a procesos de mundialización de la economía y de globalización cultural, y con ello, la implementación en educación de modelos extranjeros que se concentraron en lo que Montoya (2016) llama escuela tradicional: “una pedagogía basada en la imposición de leyes positivas, un plan sistemático enfocado en conducir la vida mediante la obediencia a las reglas y la autoridad, y el sacrificio de los caprichos y el egoísmo” (p. 12).

Posteriormente, y como respuesta alternativa a este enfoque de escuela tradicional, emerge en Colombia el modelo de escuela activa que, basado en los fundamentos de las ciencias humanas y en postulados liberales, se centra en el educando y su desarrollo; no obstante, a este nuevo enfoque de educación instalado en la escuela activa, tuvieron acceso solo las clases más acomodadas, pues la educación de la clase popular colombiana continuó siendo casi en su totalidad de carácter tradicional, a pesar que este último fue institucionalmente desvinculado a partir de 1948 (Montoya, 2016).

No obstante lo anterior, sucedieron dos eventos que hicieron que se redujera la consideración y posicionamiento de estos modelos: por una parte, este tipo de modelos progresistas fueron instrumentalizados, puede que en algunas ocasiones las escuelas intentaron innovando con su base teórica y otras simplemente redujeron su campo de acción al diseño de guías y documentos orientadores, sin ningún enfoque teórico que permitiera materializar sus propósitos; y por otra, la comprensión que se hizo de estos modelos desestimaron o desecharon los alcances que subyacen en ellos frente a la formación en la autonomía de los educandos.

La Iglesia y las personas afines al conservadurismo social y político –como los padres de familia de áreas rurales, es decir, todos aquellos que había sido educados en un modelo autoritario de la educación–, no alcanzaron a reconocer la importancia del énfasis en la autonomía del individuo, en el interés del niño, en el aprendizaje basado en la indagación, la experimentación y la exploración de la naturaleza. En resumen, la escuela activa carecía de los recursos materiales y culturales para desarrollarse. (Montoya, 2016, p. 16)

Acudiendo a lo propuesto por Montoya (2016), el periodo comprendido entre las décadas del sesenta y setenta del siglo pasado, el diseño del currículo se concentró en la planeación, considerando que este enfoque solucionaba todos los problemas atribuidos a la condición de “subdesarrollo por parte de las agencias internacionales; es así como en este periodo, las misiones educativas internacionales recomendaron que el currículo debe centrarse en la planeación, quedando por sentado tal enfoque por parte de gobiernos de la época y aportando a la consolidación de un solo modelo educativo que redundaría en el fortalecimiento de instituciones supranacionales que orientaron y direccionaron el diseño de políticas educativas con perspectivas eminentemente funcionales; a estos modelos educativos se les asignó el papel de solucionar problemas sociales y económicos” (Montoya, 2016, p. 18).

Con lo anterior, se da cita a un nuevo enfoque denominado tecnología educativa, pues cobra fuerza su perspectiva globalizante y eficientista, dando lugar a cierto tipo de instrumentalización de las prácticas al interior de las comunidades educativas; por ello, las guías y las recomendaciones inundaron los planteles, por ejemplo, “en 1972 el proyecto PNUD y la Unesco introdujeron el concepto anglosajón de *currículo* a amplia escala. Actuando bajo el paradigma del currículo, la planificación se suponía que resolvería todos los problemas educativos colombianos” (Montoya, 2016, p. 51).

Por esta misma época, los países latinoamericanos se adentraron en una serie de crisis sociales, gubernamentales y por ende educativas. Los reportes, informes de desarrollo y la literatura en general exhibían que los docentes y sus prácticas adolecían de conocimiento suficiente para atender la educación en contexto, esto catapultó la necesidad de importación de “instrumentos que la ciencia y la tecnología habían desarrollado. Uno de ellos, quizás el más importante era la teoría de sistemas. Otros se referían a la utilización de medios tecnológicos como la radio y la televisión” (Martínez, Noguera y Castro, 1994).

Para Colombia era de esperarse que las dinámicas políticas y sociales de un país influenciado por las instituciones supranacionales se combinaran con la emergencia de agrupaciones de pensamiento crítico y una comunidad científica en pleno proceso de fortalecimiento, y con ello se promoviera el surgimiento de movimientos que hicieron

frente al enfoque de racionalidad técnica del currículo, un ejemplo es el Movimiento pedagógico, agrupaciones de actores sociales que desarrollan acciones que reivindican el papel docente y el lugar de la pedagogía (Montoya, 2016).

El Movimiento pedagógico para Colombia derivó en la conformación de grupos activistas por los derechos, colectivos de trabajo y grupos de investigación, que sustentaron y pusieron en marcha la recompreensión del problema educativo. Dado que la producción académica en esta época fue basta como emergencia de una actitud analítica de la situación de la pedagogía, así como una respuesta política a la sumisión de la academia colombiana a los centros de poder central, emerge la categoría de estudio de la pedagogía como disciplina y como ciencia; con avances como el del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica cuyos análisis permitieron el reconocimiento de elementos conceptuales y prácticos, dentro de los cuales se cuenta el *saber pedagógico* como una categoría que permite pensar: “el conocimiento no científico sobre la pedagogía, puesto que la pedagogía que existe, opera e interviene dentro de la sociedad, no es una ciencia, sino otras fuerzas, formas, hechos y prácticas” (Montoya, 2016, p. 25).

Aún en la última década del siglo xx seguían instaladas las posturas progresistas de los años veinte. En Estados Unidos surge un movimiento curricular con perspectiva de estándares, que tenía como base los postulados constructivistas que intentaban solucionar problemáticas de ámbitos laborales, en las que el interés primordial es la construcción de un sistema integral del aprendizaje y la visión instrumental de la utilización de la integración curricular, para potenciar la educación democrática ante algunas problemáticas sociales (Beane, 2005).

En esta misma década en Colombia se inician una serie de transformaciones políticas; en especial la promulgación de la Constitución de 1991 define un *Estado social de derecho* y con esto, entre otras decisiones de orden social, otorga plena autonomía curricular a las instituciones educativas; y a partir de la ley general de la educación y su decreto 1860, sugiere, concede y prescribe que todas las instituciones educativas gozan de plena autonomía para diseñar y evaluar sus proyectos educativos institucionales en contexto, y con ello hacer diseños curriculares igualmente contextuados y basados en teorías, enfoques, conceptos y orientaciones filosóficas y epistemológicas de orden particular.

Con ello, se advierte que no existe una suerte de currículo nacional o regional sino autonomía de regulación curricular institucional. Con lo anterior el Ministerio de Educación de Colombia se ha ocupado desde allí de trazar lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje, concediendo a las comunidades de aprendizaje la potestad de ejercer su autonomía. Se puede afirmar que el método de control de lo que se enseña es la evaluación representada en las pruebas estandarizadas estatales (Montoya, 2016). Según lo propuesto por Montoya (2016), esta orientación favorece la autonomía de las instituciones educativas, de sus docentes y por supuesto de la formación de sus estudiantes

Ahora, cada escuela tiene autonomía para definir su propio proyecto educativo institucional. El ministerio de educación aprueba estándares y lineamientos que buscan dirigir las acciones y decisiones de las instituciones y sus asesores, pero estas orientaciones no reemplazan a los docentes en las decisiones sobre el contenido y los métodos de enseñanza y de evaluación. (Montoya, 2016, p. 38)

Por otra parte, la misma autora establece una relación directa entre los enfoques de concepciones y la adopción del currículo en Colombia con los paradigmas científico-técnicos instalados en el desarrollo a partir de la revolución industrial. Propone tres grandes escenarios de relación, uno con el enfoque alemán, en el cual se ubica la pedagogía como elemento principal de la educación; un segundo con el anglosajón, donde el currículo es más relevante que la pedagogía; y el tercero, que combina el enfoque francés y el latinoamericano a partir de los postulados de Paulo Freire, más orientado hacia la incorporación de la sociología de la educación en el currículo.

Hasta aquí se enuncia que existen al menos cuatro perspectivas de currículo desde comienzos del siglo xx hasta entrado el nuevo milenio; estas son: una eminentemente técnica de comienzos del siglo anterior, una funcional que apuntaba a la solución de problemáticas sociales y económicas, una suerte de visión posterior de formación para

el trabajo y, por último, una explosión de perspectivas preocupadas por la atención a las poblaciones y al desarrollo de habilidades y capacidades. “La teoría constructivista, enriquecida desde muy diversos puntos de vista y con gran cantidad de investigación, constituye hoy en día el más valioso soporte para las decisiones pedagógicas, empezando por las curriculares” (Ordoñez, 2006, p. 2).

Currículo como construcción social: una entidad viva y dinámica

La perspectiva crítico social de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales ha madurado posturas que comprenden que buena parte de los elementos de la sociedad se construyen socialmente, con esto es posible enunciar una suerte de *giro social* en los estudios sociales contemporáneos; es así, como hoy por hoy se comprende que ideas, representaciones y conceptos de espacio y tiempo son construcciones sociales en las que median los acuerdos tácitos acerca de las visiones de mundo y, por supuesto, la idea de currículo no escapa a este tipo de constitución.

Las etapas primarias de esta construcción social se afinan en la construcción del lenguaje. Ya Mendoza (2015) lo ha expresado al considerar que los movimientos académicos y sociales de los años sesenta que confrontaban los paradigmas empírico-analíticos, permitieron reconocer cómo el lenguaje como construcción social en colectividad ha venido delineando ideas de verdad y de realidad en construcción permanente. A este movimiento de ideas académicas y filosóficas se les denominó socio construcciónismo y aunque no tiene una sola forma ni orientación, sí prescribe y reconoce los elementos culturales que terminan dándole forma a las ideas y los imaginarios de los integrantes de un grupo.

Si el extenso conjunto de las prácticas sociales y aun los representaciones y el lenguaje que circula en las comunidades ocurren como una construcción social, difícilmente podría entenderse que el currículo se construye de otra forma, no solo en el sentido

de una idea que se cualifica a partir de los estudios y postulados científicos que de él se hacen, sino porque al ser una entidad que les da forma a las instituciones educativas, toma forma a partir de los imaginarios e ideas que tiene la comunidad académica de él. Es así como el currículo toma formas diferentes por medio de las acciones de los integrantes de la comunidad, y al mismo tiempo, estos realimentan el currículo a partir de las prácticas e ideas que allí se desarrollan.

El currículo le da forma a la institución educativa; la institución es lo que es gracias al currículo; en los distintos contextos del sistema educativo en los cuales se exhiben prácticas particulares: el cuidado, el respeto, el aprendizaje, la participación son estructuras de innovación que se relacionan estrechamente con la idea y diseño del currículo, pues cada valor, acción, concepto, teoría, habilidad que se construye en la escuela, se hace a partir del currículo, y a la vez, éstas construcciones avivan su capacidad de dar norte a las decisiones de las instituciones educativas.

En este sentido, el currículo es, además, un instrumento de innovación y de reflexión en la acción, pues asegura que en las prácticas educativas cualquier participación de alguno de los miembros de la comunidad, se ve reflejado en la transformación del currículo y por ende de las prácticas mismas, de ahí la importancia de evaluarlo y transformarlo permanentemente. Beane afirma que “el uso de un currículum centrado en el problema parte de la idea de que la vida democrática implica el trabajo colaborativo sobre temas sociales comunes” (2005, p. 26). Por otra parte, y adoptando la idea de este mismo autor:

A medida que los profesores y los alumnos organizan los conocimientos en relación con aquellos temas con los que están trabajando, es menos probable que sigan las prescripciones detalladas de alcance y secuencia que se desarrollan en los despachos a nivel de estado y de distrito. (Beane, 2005, p. 123)

Haciendo un parangón con un organismo como sistema, debe aceptarse que el currículo es complejo y dinámico, y asume características propias según el contexto y

los elementos que lo constituyen. Reflexionar e innovar a partir y a través del currículo es pensar en la multiplicidad de personas que participan de su concepción, diseño, desarrollo y evaluación: estudiantes, docentes, directivos, docentes de apoyo, prestadores de servicios, familias y la sociedad en general; de la misma forma que un ecosistema, un currículo está compuesto por elementos de bióticos y abióticos, no es simplemente una malla de contenidos.

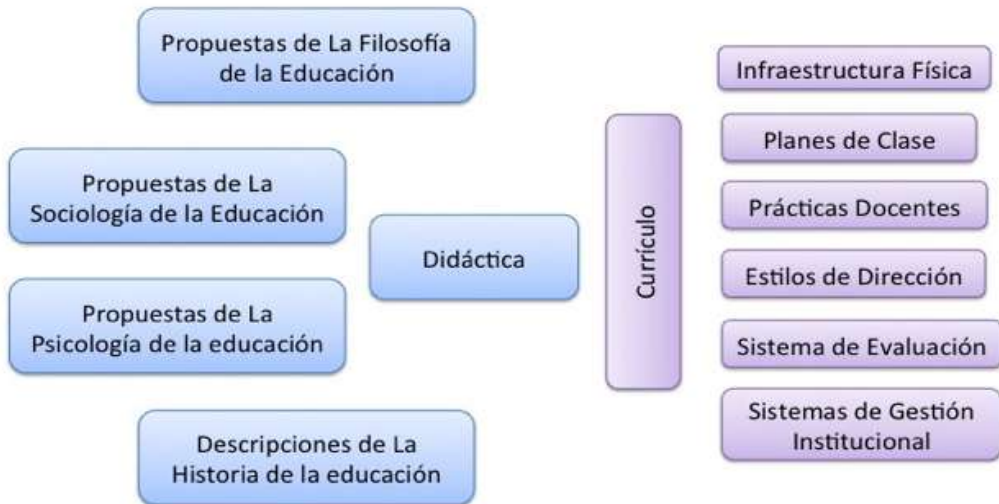
Pensar en el currículo implica inicialmente pensar en un concepto, en una estructura; pero, sobre todo, en una entidad que puede considerarse viva, una entidad multidimensional, social y caleidoscópica. Con todo, es importante avanzar en comprender el currículo más allá de la reducción conceptual, pues de su organización dependen los resultados de los procesos educativos que tienen impactos directos en los estudiantes y en la comunidad de aprendizajes en general.

Si se comprende hasta aquí que no existe una forma única de prescribir e innovar en el currículo, es de vital importancia, por lo tanto, reconocer sus particularidades, sobre todo en el ámbito de la integración curricular y, de esta forma, asumirlo como un elemento complejo. Con ello se puede explicar la multiplicidad de relaciones que para él y por él se tejen; por lo tanto, su abordaje debe ser también complejo; una mirada unidireccional ofrecerá siempre soluciones simplistas, algo que debe ser considerado un imposible para una entidad dinámica en la que hay que trabajar permanentemente. Como elemento fundante de la integración curricular es importante que el currículo se asuma como un conjunto de elementos que orientan la generalidad de las prácticas educativas; entendidas éstas como las acciones e inacciones que desarrolla la cultura para asegurar que todos los integrantes de las comunidades de aprendizaje construyan y hereden los saberes y significados que los constituyen, por lo tanto, su abordaje debe reconocer la multiplicidad de fenómenos que ocurren en la sociedad.

Aquí se puede dar el derecho de establecer una relación que permita reconocer la multiplicidad de los elementos que se relacionan con el currículo, y tiene que ver con la didáctica; para Parra y García (2011), la didáctica como ciencia se ocupa del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto por supuesto no tiene nada de nuevo; lo que asalta a la vista es la interesante ubicación que le dan a la didáctica, pues consideran que

el conjunto extenso de ciencias de la educación se canalizan por medio de la didáctica. Entonces, así mismo puede comprenderse que el currículo es la materialización de la didáctica y del conjunto de las ciencias de la educación. Observado de esta manera, el conjunto de elementos que conforman el currículo tienen un sustento teórico y, es claro que, si bien no todas las instituciones tienen teorías fundantes de su organización escolar y de sus prácticas de enseñabilidad, cuando de forma reflexiva, explícita y compleja se construye socialmente el currículo, ocurre indefectiblemente la materialización que se ha enunciado. La siguiente figura muestra la relación entre las ciencias de la educación y la didáctica como una canalizadora de todas las propuestas que derivan de ellas en los estudios de la enseñanza y el aprendizaje; muestra, además, una posible materialización de estas propuestas en cada uno de los elementos del currículo.

Figura 1. Relación currículo y didáctica (Florido, 2018)



La orientación en la adopción conceptual y epistemológica de *currículo* que se ha venido trazando hasta aquí, guarda una estrecha relación con el concepto de Iafranceso (citado por Montoya, 2016), quien lo define como un conjunto de fundamentos “antropológicos, axiológicos, de desarrollo, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos, además de los medios utilizados para implementar estos principios en un sistema educativo integral para los estudiantes” (p. 47).

Es así como los elementos epistemológicos que definen los intereses de las ciencias de la educación, que se adoptan para hacer construcción social del currículo de una institución educativa, terminan por darle forma al conjunto de elementos que reúne el currículo. No obstante, esto no es obvio ni se asegura por sí mismo, puesto que, si bien parece ser un conjunto de elementos consabido, no es del todo claro para todos aquellos que participan en la consolidación de un currículo. De ahí que la integración curricular basada en la innovación en educación debe conllevar, aparte de la complejización y flexibilización del currículo, la integración social efectiva en su construcción.

Currículos integrados: una aproximación a su relación con la innovación en educación

Comencemos por preguntarnos, con fundamento en la reflexión allegada hasta el momento: ¿cómo hacer posible un currículo integrado? Si se asume que el currículo es una construcción social, el currículo integrado debe verse como el conjunto de opciones y oportunidades con que cuenta una comunidad para aprender y participar al interior de un extenso de prácticas educativas, que incluyen aprendibilidad y enseñabilidad. Esto incluye todo lo que acontece en el ámbito escolar, de modo tal que contribuye a desarrollar todas las capacidades de los seres humanos y por ende garantiza su especial aportación en su desarrollo y de las comunidades de las que hace parte.

El currículo no puede ceñirse a unas metas e indicadores estandarizados en el aprendizaje, puesto que tal reduccionismo pierde de vista lo que cada quien puede hacer en torno al conjunto de capacidades y oportunidades con las que cuenta. El proceso de integración curricular es, entonces, un proceso dinámico y permanente que se logra no solo a partir de la configuración de un conjunto de problemas o nodos integradores de problemas, que permiten que los contenidos de las disciplinas se relacionan en el aula, sino que avanza en constituirse como proceso social en el que interactúa la comunidad educativa y que espera no solo mejor comprensión de los saberes y de los métodos para llegar a ellos, sino un cambio de perspectiva en la forma que se conoce el mundo. Tomando el riesgo, se podría aquí definir con vehemencia que la integración curricular solo tiene sentido si el currículo se construye como proceso de integración social en el contexto educativo; no se trata entonces de una malla curricular que muestra un conjunto de áreas entrelazadas, debe colarse y articularse en lo complejo desde la dimensión explícita del currículo hasta la más oculta (Beane, 1997; Duck y Loren, 2010).

Con la intención de aportar a las funciones que debe asumir cada agente educativo desde su acción reflexiva, es importante constatar que en la consolidación de un currículo integrado debe participar el grueso de la comunidad educativa; es así como, la gestión directiva en las instituciones no puede limitarse a lo organizativo, esta gestión debe estar presente y revelarse en el desarrollo del currículo en las aulas de clase, a esto se le denomina liderazgo pedagógico (Duck y Loren, 2010). Así mismo, el rol de los docentes es ante todo el dominio de la disciplina y de los saberes pedagógicos que le permitirán diseñar una malla curricular adecuada para sus estudiantes y las mediaciones, de modo tal que, les permitan a todos aprender y participar en las prácticas de desarrollo al interior de las instituciones y fuera de ellas, “en la integración del *curriculum*, el docente trabaja en primer lugar como generalista sobre temas integradores y, en segundo lugar, como especialista en unos determinados contenidos” (Beane, 1997, p. 68).

Aun teniendo cabida diferentes actores y roles fundamentales, en la integración curricular el rol del docente es de suma importancia, pues su historicidad, su conocimiento profesional de la disciplina, y los enfoques y modelos en lo pedagógico y didáctico quedan atravesados por diálogos con los fundamentos epistemológicos que se escogen,

y en los que su reflexión en la acción debe ceñirse a una suerte de sistematización que se traduce en una planificación exhaustiva en el diseño, ejecución y evaluación de tal integración que le permite construir saberes desde las disciplinas.

En la integración del currículum, la planificación empieza con un tema central y se va extendiendo mediante la identificación de grandes ideas o conceptos relacionados con el tema y unas actividades que se puedan realizar para estudiarlos. Esta planificación se hace sin considerar las áreas disciplinares, ya que la finalidad primordial es analizar el propio tema. (Beane, 1997, p. 31)

No se busca entonces un currículo multidisciplinar; este es precisamente el lugar al que llegan muchas instituciones cuando se proponen la integración y el establecimiento de unos temas comunes desde la mirada de las disciplinas. La diferencia entre la integración curricular y un currículo multidisciplinar es que la primera se centra en un problema y tema en específico, a diferencia de la visión multidisciplinar donde hay una estructura conceptual determinada siguiendo la división de disciplinas o asignaturas (Beane, 1997).

Para construir un currículo es necesaria la visión sistémica; no es posible pensar en un currículo integrado sin operadores de relación, es decir, todo el extenso conjunto de ideas y conceptos que permiten articular esta sistematicidad (Badilla, 2009). Entonces, la integración del currículo necesariamente implica una lectura compleja de la realidad, también el reconocimiento de las dimensiones que componen la realidad escolar, así como los escenarios colectivos e individuales, formales e informales del aprendizaje; el currículo integrado debe ser un currículo para todos sin distingo de sus condiciones o situaciones de aprendizaje. Un elemento que debe estar en la base de todo currículo integrado es la flexibilidad, este principio permite proyectar la atención a la diversidad (Flecha, 2009; Duck y Loren, 2010).

El currículo de toda institución educativa, independientemente de la franja etaria, debe tener como propósito atender a la diversidad, esto significa atender a todos, se trata de contemplar las particularidades de cada uno de los integrantes de la comunidad.

Planificar la enseñanza para responder a la diversidad supone seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos los alumnos. (Duck y Loren, 2010, p. 7)

Teniendo en cuenta que una de las finalidades de la integración curricular es propiciar la integración social desde la idea de comunidad y la democracia, la planificación de acciones de mediación en las que prevalece el aprendizaje cooperativo debe ser un principio del diseño curricular. Esto implica una construcción dialéctica de la estructura curricular, para ello, es fundamental respetar las ideas de los estudiantes, respetar su dignidad previniendo la comisión de injusticias en la comunidad (Beane, 1997).

Por otra parte, para el diseño curricular integrado es de imperativo cumplimiento un sistema integrado de evaluación; no existe otra forma de reorientar las prácticas sino es por medio de una combinación de procesos y procedimientos validados que permiten la evaluación de lo que se hace al interior de la comunidad educativa, la evaluación de los aprendizajes, de las prácticas docentes, de la gestión administrativa, de la conexión con el entorno de la institución y todos aquellos componentes del currículo.

Hasta aquí, a manera de corolario se puede asegurar que existe una historia ineludible y comprensible: si bien el siglo xx y las dos primeras décadas del xxi muestran un considerable cúmulo de disciplinas y teóricos interesados en la orientación curricular, y en sus últimas etapas en la integración curricular como base de aseguramiento de la calidad de la educación, es muy trascendente considerar que las instituciones educativas no están listas para asumir el reto de la integración, pues aún se observan diseños

homogéneos en el currículo y dedican extensos tiempos a la evaluación y desarrollo de sus procesos curriculares no contextualizados, más aun, algunos muestran desprecio por estos elementos, así lo comparte Montoya (2016), quien considera que a pesar de que se otorga autonomía curricular, existen falencias en elementos teóricos y prácticos del currículo en los docentes, quienes prefieren adoptar currículos diseñados por otras instituciones o editoriales.

Para Beane (1997) el problema es en verdad sustantivo; a pesar del generalizado olvido del currículo como tema central en las disciplinas relativas a la educación, es el currículo el eje central de las políticas educativas “todo esto probablemente tenga más relación con la tendencia a considerar la integración del currículum solo como una técnica y no como parte de una filosofía educativa global y progresista” (Beane, 1997, p. 59).

No se puede hablar de calidad de la educación mientras la escuela siga reproduciendo un modelo de sociedad desigual, donde el sistema educativo ve a los estudiantes de manera homogénea visibilizando de esta manera la variedad en los contextos y construcciones sociales de cada estudiante (Duck y Loren, 2010).

De lo dicho hasta aquí se recoge la necesidad de seguir avanzando en la construcción de currículos hacia la educación para todos, no solamente en el contexto de instituciones que se proponen explícitamente atender a población con aprendizajes diferenciales, sino en cualquier marco y contexto. Este reto debe ser asumido de forma compleja y quizá, basados en los elementos teóricos aquí aportados acerca de la educación colaborativa y cooperativa, también con los principios del diseño universal en los aprendizajes, pero ante todo, estos currículos deben ser antecedidos por la reflexión acerca de la necesidad de emprender procesos de formación y pensamiento sobre las premisas de la complejidad.

Una de las vías más expeditas para alcanzar estos procesos de formación y construcción de los currículos debe procurar el diseño, implementación y valoración permanente de orientaciones curriculares con el fin de alcanzar acuerdos que permitan la atención de las diferentes poblaciones, garantizando de esta forma el desarrollo de la autonomía y atención a la especificidad de los diversos contextos con el fin de potenciar las capacidades diferenciales para aprender y participar de todos los educandos.

Referencias

- Badilla, E. (2009). Diseño curricular. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13. Recuperado de <https://bit.ly/2UGwNvd>
- Beane, J. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic*. Nueva York: Teachers College Press.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Buenos Aires: Porrúa.
- Duck, C. y Loren, C. (2010). *Flexibilización del currículum para atender la diversidad*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Feinman, J. (30 de junio de 2011). *Filosofía aquí y ahora* [recurso audiovisual en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2Hqp4wM>
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Florido, H. (2018). *Lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital* [tesis de doctorado]. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1994). *Curriculo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Polis*, 11(1), 83-118. Recuperado de <https://bit.ly/2ZkU4cw>

- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ordóñez, C. (Septiembre del 2006). *Currículo: la necesidad y la forma de cambiar*. Ponencia presentada en el II Encuentro Pedagógico Ecuatoriano, Universidad Técnica de Manabí, Manta, Ecuador.
- Parra, J. y García, R. (2011). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

