

EUSCÀTEGUI, Robert y PINO, Stella. La reestructuración curricular como resultado de los procesos sociales. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio - Diciembre de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

Copyright © 2005 Revista ieRed.

Se permite la copia, presentación y distribución de este artículo bajo los términos de la Licencia Pública Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs v2.0 la cual establece que: 1) se de crédito a los autores originales del artículo y a la revista; 2) no se utilicen las copias de los artículos con fines comerciales; 3) no se altere el contenido original del artículo; y 4) en cualquier uso o distribución del artículo se den a conocer los términos de esta licencia. La versión completa de la Licencia Pública Creative Commons se encuentra en la dirección de Internet: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/>>

LA REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR COMO RESULTADO DE LOS PROCESOS SOCIALES

Robert Alfredo Euscátegui Pachón y Stella Pino Salamanca
raeusca@unicauca.edu.co, stellapino@unicauca.edu.co

Grupo Educación Popular
Red Interinstitucional y Comunitaria para la Promoción del Buen Trato
Universidad del Cauca
Popayán – Colombia

Las estructuras curriculares de las instituciones educativas se han caracterizado por estar cargadas de un marcado enciclopedismo, faltos de coherencia y claridad frente a los procesos educativos; lo que ha llevado a reducir el currículo a plan de estudios, formulación de objetivos, selección de contenidos, con estructuras cerradas que discriminan y no permiten procesos de construcción y reflexión curricular. La mirada a la forma como se ha dado el trabajo curricular, lleva implícita unas concepciones que se han ido modificando de acuerdo al tipo de persona que se pretenda formar y a los intereses políticos, sociales y económicos vigentes. Es así como en las últimas décadas surgen conceptualizaciones que tratan de dimensionar la complejidad curricular con planteamientos que tienen como eje central la persona, sus relaciones sociales-culturales, su contexto.

Pensar en currículos con una pertinencia académica y una pertinencia social lleva a centrar el trabajo en una formación más humanizante, que reivindica el valor de la formación desde la misma persona, reconociéndola en toda su dimensión pero también valorando las múltiples interacciones que desarrolla con su medio. Esta mirada curricular requerirá de concepciones diferentes de educación y escuela que permitan agenciar y recrear los procesos sociales y culturales que rodean a las instituciones educativas y los que se gestan desde su interior. Ello implica currículos con ciertas particularidades de tal manera que se logre un trabajo integrado, coherente y flexible.

Un currículo con éstas características será de construcción permanente, participativo, flexible, creativo, con un enfoque social que reconozca y dinamice en sus concepciones y prácticas los contextos en los cuales se configuran, con abordajes transdisciplinarios que permitan las transformaciones que nuestra sociedad requiere. Existen diferentes procesos sociales y comunitarios que no incluyen en sus dinámicas directamente a las instituciones educativas, es el caso del trabajo de la Red Interinstitucional para la Promoción del Buen Trato, que en su ejercicio reflexivo y práctico poco a poco va permeando la estructura tanto académica como administrativa de las escuelas, llevando a replantear el trabajo que se da al interior de las mismas; desde la articulación de los procesos curriculares con las dinámicas sociales y comunitarias que se agencian desde la Red. Es decir, que se mueven y generan procesos de reconstrucción curricular como resultado de los procesos sociales, de sus dinámicas, en un ejercicio diferente de concebir la relación escuela comunidad.

DINÁMICAS SOCIALES Y ESTRUCTURAS CURRICULARES

Este artículo surge de una primera aproximación al análisis y reflexión de todas las transformaciones escolares generadas a partir del trabajo interdisciplinario e interinstitucional que se dan alrededor de la escuela, en una dinámica social que le exige a las instituciones educativas repensar su función social y adecuar sus estructuras, especialmente las curriculares, a las necesidades y expectativas que genera dicha dinámica.

Iniciar una reflexión sobre las estructuras curriculares y los procesos sociales que se dinamizan alrededor de la escuela, implica un acercamiento a la forma como se ha presentado lo curricular, sus características, para de allí comprender la influencia y pertinencia de un trabajo educativo que reconozca su entorno, su medio social y cultural.

Las estructuras curriculares de las instituciones educativas se han caracterizado por estar cargadas de un marcado enciclopedismo, faltos de coherencia y claridad frente a los procesos educativos y su poca relación con el contexto; lo que ha llevado a reducir el currículo a plan de estudios, formulación de objetivos, selección de contenidos, con estructuras cerradas que discriminan y no permiten procesos de construcción, reflexión y transformación curricular.

Es así como el currículo ha transitado por diversas acepciones y prácticas, por ejemplo, aquellos currículos de colección o enciclopédicos, caracterizados por ser restringidos, con una educación especializada en asignaturas, alumnos homogenizados, con prácticas pedagógicas que fomentan el maltrato, la exclusión y el temor como forma de control y sumisión; pero también se ha trabajado en los últimos tiempos, sobre currículos integrados y flexibles, los cuales fomentan contenidos abiertos, donde la acción del docente es integral, las interacciones entre los participantes son más horizontales y se reivindica la importancia de la investigación y la evaluación dentro de los procesos educativos. Sin lugar a dudas las reflexiones que hoy se plantean, son el resultado del análisis de la situación vivida en la cotidianidad escolar que muestra el anquilosamiento de las estructuras académicas y administrativas, con concepciones, relaciones, prácticas y manejos no acordes con las problemáticas y expectativas que tiene la sociedad contemporánea.

En este sentido el profesor Néelson López (1995) plantea una aproximación diagnóstica de lo que ocurre a nivel curricular en las instituciones de educación superior, diagnóstico que no está alejado de lo que sucede en los niveles educativos que la anteceden, donde se presentan características como la carencia de un proyecto educativo político y cultural, cuyo proceso curricular es considerado una acción instrumental u operativa. Afirma que la actual estructura curricular es de colección, académica, enciclopédica y asignaturista, que mantiene relaciones de verticalidad, caracterizándose el desempeño del docente por ser aislado y atomizado, con un proceso de investigación que no se constituye en un elemento central de la dinámica curricular y donde la evaluación y reflexión permanentes están marginadas en las actuales estructuras curriculares.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta, es cómo la caracterización anteriormente descrita conlleva a un concepto de currículo restringido, que en muchas ocasiones se lo relaciona directa y casi exclusivamente con el plan de estudios; además de no ser

producto de construcciones propias y mucho menos abiertas y participativas, debido a que en su gran mayoría obedecen a copias poco reflexionadas o a requerimientos e imposiciones de organismos foráneos o estatales; aspectos que se agravan aún más cuando en la cotidianidad escolar son asumidos los currículos como estructuras estáticas y documentos acabados que no permiten su flexibilidad y adecuación a diferentes textos y contextos.

Dentro de las situaciones planteadas existen algunas que se evidencian más en nuestras comunidades educativas, las cuales se han distinguido principalmente por la poca pertinencia y coherencia de sus estructuras curriculares, puesto que las propuestas elaboradas han estado descontextualizadas y no son trabajadas y compartidas con la comunidad educativa.

La reducción e instrumentalización de la que ha sido objeto el currículo, ha tenido como actor principal al docente, a quien se le ha delegado la responsabilidad exclusiva de la construcción y operacionalización de las estructuras curriculares, sin entender que lo curricular es un camino de construcción colectiva, donde confluyen diversos intereses, saberes, anhelos e instancias que hacen parte del proceso educativo.

La mirada a la forma como se ha dado el trabajo curricular, lleva implícita unas concepciones que se han ido modificando de acuerdo al tipo de persona que se pretenda formar y a los intereses políticos, sociales, económicos vigentes.

Es así como el concepto de currículo ha ido evolucionando, se ha ido transformando; en 1918 cuando Bobbit en su libro *The Curriculum*, hasta los estudios más recientes, diferencian una corriente hoy denominada tradicionalista. Ralph Tyler e Hilda propusieron unos pasos para la elaboración del currículo que marcaron según Hugo Mondragón el acriticismo, negando sus posibilidades de comprender e interpretar el hecho educativo.

En los 60 Bruner, Huebner, entre otros, generaron propuestas para mejorar el sistema proponiendo resurtir a los fundamentos de la educación, es decir, retornar a la estructura de las disciplinas.

De otro lado Stenhouse, en 1981 indica que un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica, se puede observar cómo en esta conceptualización aparece implícita la característica de un currículo flexible y coherente.

Gimeno en 1988 afirma que el currículo es el eslabón entre la cultura, la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones, es decir, en las instituciones educativas se ponen de manifiesto las múltiples formas de interacción, la diversidad cultural y las dinámicas sociales, por ello el currículo se convierte en el puente que conecta la realidad social y la escuela.

En Colombia, más particularmente desde el Ministerio de Educación Nacional, se da una reforma curricular en 1978 que propone unos currículos únicos, donde ésta instancia plantea

los lineamientos a nivel nacional, luego con la Ley 115 de 1994 se instituyen los Proyectos Educativos Institucionales y los currículos son considerados procesos que se construyen al interior de cada institución de acuerdo a sus propias características, fortalezas y dificultades, estableciendo en el artículo 76 el concepto de currículo como: *"el conjunto de planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional"*, esta concepción de currículo, presenta una visión más amplia e integral, tratando de vincular a toda la comunidad educativa y de superar la instrumentalización en la cual había caído.

Todos los aspectos históricos anteriormente nombrados permiten entender cómo el concepto de currículo va cambiando, pero hoy desde concepciones más integrales, tratando de reconocer los diversos aspectos que hacen parte de la complejidad de los procesos educativos. En el contexto del trabajo de la Red Buen Trato se hace evidente cómo los cambios en las estructuras curriculares son producto de un ejercicio que se auspicia desde dinámicas interinstitucionales e interdisciplinarias y que dan como resultado la integración de esfuerzos en el procesos de formación de todos los participantes, ampliándose la cobertura y el rango de acción de la escuela hacia sectores de su área de influencia.

El currículo se empieza a considerar como un proceso, que se construye y transforma permanentemente, el cual debe tener una pertinencia académica; Rafael Rodríguez lo considera como la sistematización de un proceso de investigación en educación, concepción que pone de manifiesto las condiciones que hoy se plantean en beneficio de la calidad educativa: currículos flexibles, con pertinencia social, totalidad y realidad. Un trabajo en este sentido, es el que se motiva desde la Red como compromiso ineludible de cada uno de sus participantes, en este caso, los maestros que poco a poco van replicando este accionar en sus instituciones, re-creando las estructuras curriculares, haciéndolas más dinámicas y reconfigurándolas a partir de la reflexión de las necesidades y problemáticas de la sociedad.

En los últimos años surgen conceptualizaciones que tratan de dimensionar la complejidad curricular con planteamientos que tienen como eje central la persona, sus relaciones sociales-culturales, su contexto; propósito que es coherente con las prácticas y principios que desde la Red se motivan, en un camino que se construye y reconstruye permanentemente desde el mismo ser y que pretende lograr un trabajo que vaya más allá de los contenidos, con una visión holística de la persona.

Pensar en currículos con una pertinencia académica y una pertinencia social lleva a centrar el trabajo en una formación más humanizante, que reivindica el valor de la formación desde la misma persona, reconociéndola en toda su dimensión pero también valorando las múltiples interacciones que desarrolla con su medio.

DINAMICAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

La mirada curricular anteriormente expuesta requerirá de concepciones diferentes de educación y escuela que permitan agenciar y recrear los procesos sociales y culturales que rodean a las instituciones educativas y los que se gestan desde su interior. Ello

implica currículos con ciertas particularidades de tal manera que se logre un trabajo integrado, coherente y flexible.

En este sentido la educación no podría ser vista como el simple hecho de informar, memorizar, transmitir, tendrá que ser entendida como un proceso dinámico y permanente que tiene como objeto principal la formación humana a través de la constante interacción consigo mismo, con el otro y con el contexto. Es decir que la educación se va incorporando en la persona, propiciando procesos de construcción y reconstrucción, generando múltiples y complejas relaciones, aprendizajes, construcciones que reconocen al ser humano en su pensar, sentir, actuar y convivir.

El proceso educativo implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, entre otras. De manera que un profesional de la docencia contribuye propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas. La educación permite al individuo formarse en los cuatro pilares fundamentales que plantea Jacques Delors: aprender a aprender, que genera autonomía y capacidad de formarse con responsabilidad, en un ejercicio permanente de reflexión y autorreflexión que nos lleve a dinamizar el conocimiento aprendido; aprender a ser y a hacer, que tiene relación con las esferas de la formación humana planteadas desde lo ético y lo político, donde se promueva una educación para la decisión y la responsabilidad social y política, es decir se debe formar al ser humano para que cumpla una función social y para que tome una posición política, de tal forma que nos ayude a pensarnos como personas como una forma diferente de ser y estar en el mundo; y el último pilar es el de aprender a convivir, como posibilidad de construir, reconstruir y transformar la sociedad a través del contacto con el otro, del compartir y convivir con los demás, lo que implica unas formas diferentes de organización que privilegien las diversas formas de participación.

La educación es una condición derivada del carácter social de las personas y no se reduce únicamente a sus instituciones formales, sino mediante todos los procesos derivados de las interacciones entre las personas, las instituciones y entre las unas y las otras, de tal forma que se vea la educación como una práctica social, cultural; aspecto que es fundamental dentro de la Rico Buen Trato, pues su trabajo no se reduce a las instituciones gubernamentales y escolarizadas, sino que es a partir del proceso desarrollado por fuera de ellas que su trabajo ha logrado impactar en otros ámbitos y en otros espacios de la comunidad.

La educación como praxis social que es realizada por los diferentes actores sociales, se desarrolla de una manera intencionada o no, tal y como sucede en el proceso adelantado por la Red Rico Buen Trato, puesto que aprendemos y enseñamos en todos los momentos y espacios, con nuestros gestos, palabras y acciones, en la familia, la escuela, la calle; por ello no podemos limitarla a la estructura tradicional a la que siempre la hemos vinculado: el aula de clase, la escuela, va mucho más allá, recreando lo cultural dentro de unas condiciones de tiempo, espacio e interacciones y convirtiendo la educación en un proceso de transformación en la convivencia y en lo humano, como afirma Maturana: el ser humano se conservará o perderá en el devenir de la historia a través de la educación.

Ricardo Lucio en su texto Educación y Pedagogía y Enseñanza y Didáctica, plantea que la educación es un proceso por el cual la sociedad facilita de una manera

intencional o implícita este crecimiento; por tal razón la educación es una práctica social que tiene como objeto la cultura. Es por ello que la Red Rico Buen Trato considera fundamental en su desarrollo contextualizar el trabajo pedagógico de las acciones que realiza y contribuir en la transformación del papel del docente como agente dinamizador, siendo reflexivo, analítico, crítico de su propio quehacer y el de la colectividad, dando un nuevo enfoque a la escuela de tal manera que genere cambios en y con las comunidades educativas.

Uno de los retos de la educación escolarizada es articularse a los procesos y dinámicas sociales que se gestan en la comunidad en un trabajo concertado, crítico y propositivo que permee la cotidianidad escolar, superando el desgaste ocasionado por mantener una escuela tradicional, que se ha convertido en una barrera para lograr una educación democrática y que trabaje basada en la realidad de las comunidades.

DINÁMICAS SOCIALES Y CULTURA

El trabajo curricular desde el marco de la educación, reconoce lo social y lo cultural como aspectos fundamentales de su dinámica, permitiendo pensar la escuela desde lo cultural, su papel y la forma como se presenta, pero a la vez como se puede transformar.

Siendo lo cultural un proceso dinámico que se construye y reconstruye a través de la educación, se da un ejercicio multidireccional de aprendizaje que es interactivo, donde hay intercambio de roles y no solamente donde uno de los actores (el educando) aprende con una actitud pasiva, todo lo contrario, todos en el proceso educativo evolucionan, se desarrollan, se adaptan, o como afirma Ricardo Lucio: “La educación es el proceso por el cual la sociedad facilita de una manera intencional o implícita el crecimiento continuo entre sus miembros”.

La educación se convierte en una práctica reguladora de la cultura, pues según Rafael Avila éste es su campo de trabajo; ya que la educación articula un interés colectivo con una necesidad objetiva, cumpliendo un papel estratégico en el desarrollo nacional. Es así como “todos los procesos que configuran el crecimiento de una persona son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado” (Huberman, 1996, 14).

La mirada de lo cultural desde el ámbito educativo requiere dejar algunas premisas claras, para entender desde el enfoque en el que enmarcarían. Por ello es importante aclarar que la cultura ha sido un concepto que también se ha ido transformado, tratando las diversas conceptualizaciones de explicitar su complejidad. Para tomar algunos ejemplos del amplio espectro conceptual en el cual se mueve la cultura, podemos citar casos como el de Tylor quien afirma que la *“cultura se podría entender como oaque todo con plejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”*; desde esta concepción se entiende por cultura todas aquellas manifestaciones de la persona que se adquieren a través de las interacciones sociales. Boas dice que *“la cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad...”* (Calle y Morales, 1994, 25-28), es decir que la cultura está referida a las construcciones sociales que son propias de una

comunidad. Es tan complejo el término cultura que un solo autor, Kluckhohn, se atreve a dar diversas definiciones, tomamos algunas de ellas: *“el modo total de vida de un pueblo; el legado social que el individuo adquiere de su grupo; una manera de pensar, sentir y creer; una abstracción de la conducta; un depósito de saber almacenado; conducta aprendida...”* (Geertz, 1997, 20).

Después de ver toda esta gama de definiciones sobre la cultura, que ha sido asumida desde lo singular, habría que pensar o repensar si es preciso hablar de cultura como una cultura globalizante o totalizante, o hablar de culturas teniendo en cuenta la heterogeneidad y la diversidad de los contextos, los cuales construyen sus propios universos simbólicos, con un sentir, un pensar y un actuar particular que les permiten el reconocimiento de la diferencia y de su identidad.

La mirada de la cultura queda entonces incluida en lo educativo, puesto que éste es entendido como una práctica social, como proceso permanente de formación del sujeto, como el vehículo que permite la movilización y construcción de la cultura. Esta relación aparece explícita cuando se plantea que *“la educación no puede introducir el sujeto a la cultura sin introducir la cultura en el sujeto”* (Ávila, 2001, 15), en donde, para el caso de la educación institucional, el estudiante aprende de sus vivencias diarias, del compartir en los diversos espacios; incluso se piensa que aprende con mayor intensidad que en lo formal. Esos espacios requieren de estructuras curriculares abiertas y flexibles, donde los actores puedan expresar sus emociones, sentimientos, miedos, preocupaciones y poner en práctica lo aprendido; es aquí donde se evidencia la relación teoría - práctica.

Por ello las estructuras curriculares deben ser consideradas como un proceso que en términos de Madgenzo *“permite seleccionar, organizar y distribuir la cultura que debe ser aprendida”* (Madgenzo, 1991), en una permanente construcción y reconstrucción de ella, pero además hay que entender la cultura desde dos presupuestos, el primero es entenderla como *“el campo de trabajo de la educación”* (Penagos, 1991, 37), es decir que el currículo tiene que ocuparse de ese proceso cultural que se da en el ámbito educativo y segundo que la cultura es el resultado de toda manifestación humana.

Entendiendo así las estructuras curriculares, tendríamos que pensar en un currículo que al igual que la cultura se construya y reconstruya colectiva y permanentemente, teniendo en cuenta las características del contexto y de los sujetos que se encuentran en una constante interacción con sí mismos, con los demás, y con otros contextos. Un currículo que debe ser participativo pero sobre todo debe obedecer a un concepto de integralidad y relación tanto del sujeto como del objeto.

En cuanto al sujeto, debe concebirse como una persona donde el currículo debe potenciarle y relacionarle tres elementos: el primero es su función social y política dentro de un contexto. Se debe concebir y construir un currículo que apunte a formar individuos capaces de pensar y repensar su accionar en busca de una sociedad más justa y democrática, es decir, en palabras de Paulo Freire, la función política que debe cumplir un profesional con la sociedad, en el caso que nos ocupa, el de un maestro.

Un segundo elemento tiene que ver con lo que plantea la Profesora Eloisa Vasco, como *“la afectividad con el saber”*, en otras palabras el currículo debe estar encaminado a que el sujeto se apasione por su objeto de conocimiento, lo que lleva a una afectividad

en el saber, en cuanto le exige al sujeto mayor rigurosidad, mayor compromiso con el estudio de los desarrollos epistemológicos y las perspectivas de ese saber.

Como último elemento en la argumentación, puesto que no llevan un orden sino que se relacionan y complementan, el currículo debe propiciar la formación humana de los individuos; como *“hum anos que debem os reconocernos en nuestra hum anidad com ún y al m ism otiem po, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es hum ano”* (Morin, 2001, 49), entonces es a través del currículo que se puede promover la formación de personas con un alto grado de significación de lo humano, de los valores, de lo ético, características que están presentes o que se hacen evidentes en la interacción consigo mismos y con los demás, es por ello que el currículo no debe centrarse en el objeto de estudio, en lo disciplinar, sino que debe ir más allá, puesto que “mucho más importante que los contenidos es la formación en valores, para tomar decisiones de una manera ética y responsable” (Vasco, 1993, 30).

Ya se habló de las posibilidades del currículo en cuanto al sujeto, ahora es preciso considerar al currículo en cuanto al objeto, en este sentido el currículo debe buscar generar procesos interdisciplinarios en los ambientes educativos, de tal manera que lleven a superar modelos de currículos que privilegian lo asignaturista que jerarquiza, disgrega, segmenta y sesga el conocimiento; estas características imposibilitan el trabajo en equipo y hacen, en este caso del maestro, el único dueño de un saber.

Cuando se habla de integralidad y relación entre el sujeto y el objeto dentro del currículo, se debe entender que estas relaciones suceden en un contexto, que básicamente es el institucional conocido como la escuela. Y que una cosa es el ideal que se puede formular en un currículo y que otra cosa bien diferente son las posibilidades de operacionalización de ese ideal; por ello dos de los ingredientes que debe tener el currículo para su realización son: el que los diferentes objetos del conocimiento que se desarrollen tengan alguna aplicabilidad en el contexto, permitiendo el desarrollo de los individuos; y que haya ciertas posibilidades de participación, identidad y compromiso por parte de los actores involucrados en el proceso, de tal manera que le encuentren sentido a lo que están haciendo.

Las pretensiones mencionadas podrían nuevamente ser producto de un ejercicio teórico, descontextualizado de la realidad social que viven las escuelas, pero éstas son producto del trabajo de análisis de un proceso social y comunitario que no incluye en sus dinámicas directamente a las instituciones educativas, es decir que su propósito prioritario no era mover estructuras curriculares, pero que en su camino termina reconstruyéndolas, repensándolas; es el caso del trabajo de la Red Interinstitucional para la Promoción del Buen Trato, que en su ejercicio reflexivo y práctico poco a poco va permeando la estructura tanto académica como administrativa de las escuelas, llevando a replantear el trabajo que se da al interior de las mismas, desde la articulación de los procesos curriculares con las dinámicas sociales y comunitarias que se agencian desde la Red. Es decir que se mueven y generan procesos de reconstrucción curricular como resultado de los procesos sociales, de sus dinámicas, en un ejercicio diferente de concebir la relación escuela comunidad.

El plantear un trabajo diferente entre la escuela y la comunidad, nos recuerda cómo se han pensado las instituciones educativas hacia su interior, no se ha pensado cómo el entorno puede contribuir en los procesos educativos que se dan en la escuela,

brindando opciones y alternativas que generan otro tipo de relaciones, dinámicas, compromisos y especialmente transformaciones de estructuras mentales que permiten mover las estructuras administrativas y físicas.

Dentro de las características que poco a poco se van recreando en las estructuras curriculares a través de la dinámica de la Red tenemos:

- Un trabajo con abordaje inter y transdisciplinar
- Un proceso flexible, abierto, dinámico
- Una visión holística e integral de la persona
- La participación en sus múltiples formas como eje central del trabajo
- Un nuevo papel de la escuela, del docente, del estudiante y de la comunidad

Con estas primeras reflexiones quedan grandes inquietudes en torno a la manera como los procesos sociales dinamizan las estructuras curriculares; aspectos poco repensados desde la escuela, desde sus maestros; por ello este artículo presenta unas aproximaciones conceptuales que posibiliten argumentos a posteriores trabajos y reflexiones, convirtiéndose en la tarea inaplazable de todos continuar la praxis comunitaria como un proceso de reflexión-acción-reflexión que permita permear las estructuras educativas institucionales, de manera que desde la cotidianidad escolar, social y cultural se produzcan las transformaciones que se requieren para las personas y para la comunidad en general.

BIBLIOGRAFÍA

LOPEZ, Nelson. La reestructuración curricular de la Educación Superior: Hacia la integración del saber. Bogotá: ICFES, 1995.

HUBERMAN, Susana. Como aprenden los que enseñan: La formación de formadores. Buenos Aires: Didáctica Aique, 1996. 14 p. ISBN: 950-701-133-1,

CALLE, Horacio y MORALES, Jorge. Identidad cultural e integración del pueblo colombiano. Madrid: OEI, 1994. p.p. 25-28.

KLUCKHOHN, Clyde. En: Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997. 20 p. ISBN: 8474323339.

AVILA PENAGOS, La cultura: Modos de comprensión e investigación. Bogotá: Ediciones Antropos. Colección pedagogía siglo XXI, 2001. 15 p.

MAGENDZO, Abraham. Currículum y cultura en América Latina. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación P.I.I.E. Santiago de Chile 1991.

AVILA PENAGOS, Rafael. La educación y el proyecto de modernidad. Bogotá: Ediciones Antropos. Colección pedagogía S XXI, 1991. 37 p.

MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Editorial magisterio, 2001. 49 p. ISBN 84-493-1076-8.

VASCO, Carlos Eduardo. Currículo, pedagogía y calidad de la educación. En: Revista educación y cultura. No. 30. (Julio, 1993). ISSN: 0120-7164.