

CAPÍTULO 4.

EL CURRÍCULO Y LO CURRICULAR: POSIBLES IMPLICACIONES SOCIOCÓNICAS

William Alberto Valencia Rodríguez⁴¹
José Edwar Escobar Mejía⁴²

El currículo no es un recetario prescrito, tampoco puede reducirse a plan de estudios ni a la organización de conocimientos, sino que siempre es proceso formativo, posibilidad por realizarse, acompañado de su razón, de su sentido.

(Campo y Restrepo, 1999)

⁴¹Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Magíster en Educación, con énfasis en Currículo y Evaluación. Actualmente, es docente y coordinador de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Investigador Grupo SER (Servicio Educativo Rural). Líneas de investigación: educación e investigación para el desarrollo humano, educación y didácticas específicas, calidad de la educación (currículo, autoevaluación y acreditación, autoformación y capacitación docente). Correo electrónico williamuco@gmail.com - wvalencia@uco.edu.co.

⁴²Estudiante de doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Filosofía Contemporánea de la Universidad San Buenaventura y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. En la actualidad, es directivo docente del colegio Germán Arciniegas IED y docente investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Líneas de investigación: hermenéutica, Educación Religiosa, pedagogía y didáctica. Correo electrónico: josedward@gmail.com - joseescobar@ustadistancia.edu.co.

INTRODUCCIÓN

A través de la historia, una de las preocupaciones que asaltan las mentes de los sujetos y de los colectivos sociales gira en torno a la educación y la formación de maestros. Los Estados y gobernantes coinciden en que, efectivamente, es la educación uno de los ejes medulares, por no decir que el más importante, para el apalancamiento del crecimiento y del desarrollo humano y social. Pero, también, ha sido la formación, cualificación y desarrollo de los maestros sobre la que recae una serie de retos, tensiones y tendencias relacionadas con el mundo globalizado y la sociedad del conocimiento; además de ser uno de los pilares que condicionan o determinan la calidad, pertinencia y relevancia del servicio educativo. Esta realidad no es ajena para los docentes o responsables de orientar la formación religiosa o espiritual en las instituciones educativas, debido a que su función educativa está enfocada a la transformación social y al intercambio de experiencias de vida que permiten construir comunidades de conocimiento.

Es, por ello, que este capítulo se centra en la reflexión sobre las implicaciones de la estructuración de currículos críticos, tomando como punto de partida las declaraciones de los profesores Gustavo Adolfo Mahecha y Víctor Hugo Serna (2019), expuestas en el cuarto capítulo del libro denominado *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*. En esta publicación, es claro que los docentes, al realizar el abordaje sobre una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar, asumen algunas posiciones respecto del currículo. En este sentido, es evidente que, a lo largo del capítulo, emerge una concepción crítico-social del currículo. Además, que hay una apuesta comprensiva a la hora de curricularizar (intencionar) el área de Educación Religiosa Escolar. Desde esta lógica, el proceso curricular posibilita su desarrollo, diseño y experiencia para la transformación de las prácticas educativas, pedagógicas, docentes e investigativas, así como las prácticas formativas y de construcción de conocimiento de los distintos sujetos del aprendizaje.

Mahecha y Serna (2019), desde los autores que referencian cuando se remiten al currículo, identifican tres concepciones en particular. La primera de ellas se puede ubicar en la perspectiva de la reconstrucción social, con énfasis en la solución de temáticas y problemáticas abordadas desde los estándares propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia; y desde los intereses de los estudiantes, centrados en la dimensión espiritual, el

fenómeno religioso y el hecho religioso. En esta concepción, la educación y el currículo están condicionados por aspectos temporales, circunstanciales e históricos.

La segunda se dirige en la perspectiva de la concepción práctica del currículo. Esto implica una interpretación consensuada y negociada de los imaginarios, visiones y representaciones que, sobre la formación, la educación, la enseñanza y el aprendizaje se puedan tener. Esta criticidad favorece un grado de independencia, autonomía y corresponsabilidad entre los agentes educativos, con el propósito de posibilitar la calidad educativa y formativa. Esta sería una apuesta curricular concebida como proceso-trayecto, en el cual docentes y estudiantes interactúan, para pensarlo, diseñarlo, ejecutarlo y evaluarlo, dándole sentido a los saberes, conocimientos y acciones que se generan (preestablecidas o emergentes).

La tercera, desde una perspectiva holística del currículo, de tipo integrativa, interdisciplinar y transversal. Dicha concepción, centrada en el desarrollo humano como principio generador, propicia la potenciación de proyectos individuales y colectivos, apalancando las propuestas de acción e intervención pedagógica, más desde las potencialidades que desde las carencias; es decir, encuentra en las problemáticas una alternativa para crecer y aprender. Bajo tales circunstancias, el estudiante se empodera del proceso de aprendizaje, se hace protagonista de la transformación, mientras el docente se convierte en el facilitador-mediador de ese aprendizaje como proceso.

Ahora bien, resulta necesario ubicarse frente al currículo desde una postura que supere lo instruccional (planes de estudio). Esto es muy importante, en tanto, el currículo desborda los planes y toca con las experiencias, las relaciones, las interacciones, entre otros aspectos de orden formal e informal. Desde aquí, el currículo determina lo que pasa tanto en los procesos escolarizados como los no escolarizados, en el aula y en otros ambientes educativos, entre los docentes y los estudiantes, en la comunidad y colectivos educativos. De ahí que pueda pensarse en currículos para la vida y para vivir, para la formación y la transformación personal y social.

En esta lógica, ubicar y empoderar el currículo educativo, en general, y el de ERE, en particular, es posible desde un lugar distinto a lo instruccional y meramente normativo. Para no dejar a los actores involucrados en el proceso (profesores y estudiantes) sin alternativas para re-significar y de-construir los trayectos formativos y educativos.

En su libro *La deconstrucción curricular*, López Jiménez (2001) hace una invitación no solo a nombrar y conceptualizar de otras maneras el currículo, sino que también se da a la tarea de inquietar a los lectores educadores para que se efectúen cambios y transformaciones profundas, centradas en apuestas sociales, que le den un cambio o giro epistemológico y pedagógico a las prácticas tradicionales que han caracterizado las formas de pensar, diseñar, ejecutar y evaluar las propuestas curriculares. En este sentido, la re-significación implica encontrar nuevas alternativas para nombrar el currículo y su diseño desde la perspectiva tradicional de la identificación, selección, organización, transmisión y evaluación de temas y contenidos; para hacerlo a partir de las problemáticas y disyuntivas disciplinares o del conocimiento. Por su parte, la de-construcción implica develar el currículo y su práctica desde otras alternativas de configuración, lo cual conlleva movimiento, circularidad, transversalidad, interdisciplinariedad. Sin olvidar que no es consecuente socialmente concebir un currículo estático, individualista y excluyente. Es decir, estos dos procesos remiten a un cambio paradigmático en lo epistemológico y praxeológico del currículo.

Para comprender estos dos procesos, un referente de obligada revisión a nivel nacional se encuentra en Nelson Jiménez (2001), quien no solo ha teorizado sobre las apuestas curriculares en Colombia, sino que acerca a lógicas diversas y dialogantes a la hora de hacer cambios significativos en las prácticas educativas y pedagógicas. Este autor permite la comprensión de un currículo como proceso participativo e investigativo, donde el eje medular se centra en la formación vista y asumida desde nuevos lugares vinculares entre los sujetos, los contextos, las instituciones y los conocimientos.

El hecho de partir de estas breves enunciaciones hace fundamental presentar un acercamiento básico al concepto y desarrollo del currículo, a manera de línea de tiempo, con el fin de inferir sus transformaciones e identificar implicaciones de curricularización para la escuela y la formación. Para luego explicitar, junto con las declaraciones o apuestas que las universidades participantes en esta investigación plantean sobre y desde los procesos curriculares, posibles implicaciones para el abordaje del currículo desde una perspectiva socio-crítica.

ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

Para alcanzar los objetivos, intencionalidades y principios del acto educativo, es necesario ubicar-se, contextualizar-se y afirmar-se desde lógicas relacionales vinculantes, tanto a nivel social, cultural, político, económico y familiar, así como en el reconocimiento del papel de humanización del ser humano. Esto debe ser objeto de reflexión permanente y llevar al establecimiento de interconexiones con las dimensiones del desarrollo humano (miradas desde las capacidades, los deberes y derechos, la satisfacción de necesidades, las potencialidades y la ecología humana, entre otras), con el fin de apalancar procesos educativos que materialicen las diferentes apuestas por una educación inclusiva, diversa y de calidad.

La afirmación anterior lleva a pensar que el currículo es y debe ser siempre objeto de reflexión, debate, estudio, análisis y confrontación por parte de los docentes –desde y a partir de la pedagogía–. De no ser así, difícilmente se le podrá conceptualizar, comprender, aplicar y de-construir. Además, es necesario posibilitar la ubicación del diseño y desarrollo curricular institucional y del sistema educativo desde apuestas epistemológicas, dialógicas y complejas. Si la educación se asume como experiencia para encontrarse y des-encontrarse, no se puede pensar en un currículo crítico que evada o sea esquivo ante las preguntas, las dudas, los cuestionamientos y las confrontaciones mismas.

Ahora bien, estas preguntas que asaltan a quienes intentan abordar el currículo se pueden ver entrecruzadas por las tensiones, resistencias, perspectivas o apuestas que sobre la educación y el currículo mismo se han suscitado a lo largo de la historia. Aspectos que son el fruto de las percepciones, imaginarios, visiones y prácticas que han condicionado y determinado el diseño curricular, pues dichas prácticas, casi siempre, han sido dirigidas por sistemas capitalistas e industrializados; aspectos que llevan a instaurar la educación como un asunto instrumental y tecnicista con múltiples y nefastas implicaciones en torno a la transformación de valores, de manera especial, construyendo políticas curriculares en contra de las relaciones espirituales y del sentido a favor de la humanización.

En virtud de lo anterior, se tienen interrogantes fundamentales: ¿cómo se concibe el currículo? Y ¿qué es lo curricular de la educación? Para ello, se intenta construir una línea de tiempo que permita la identificación de

conceptos, paradigmas, fuentes y fundamentos, elementos y características que son propias del currículo; eso sí, sin desconocer las tensiones, tendencias y perspectivas desde las cuales se puede configurar e incorporar en la escuela y en las dinámicas institucionales. Por otro parte, sin olvidar que son tantas las concepciones, polisemias y definiciones que existen sobre el currículum que, en última instancia, habría que aceptar que está íntimamente relacionado con las concepciones sobre la educación, el ser humano, la sociedad y la cultura, en un contexto sociocultural determinado. En otras palabras, si bien es cierto que el currículo no lo es todo en la vida de una institución, sí tiene que ver con todas sus dinámicas, relaciones y procesos institucionales y educativos.

A continuación, se presenta un breve recorrido por diversos conceptos que se han construido acerca del currículo. Para tal efecto, se toma como referencia y se complementa el esquema o línea de tiempo elaborado por Piedad Gil y Sonia López (1999).

Autores como Franklin Bobbit (1918), Caswell y Campbell (1935), Ralph Tyler (1949), Wheeler (1967), hacen un acercamiento al currículo como *conjunto de experiencias*. Bobbit (1918) definió el currículum de dos maneras: una, como el rango total de experiencias, dirigidas o no, comprometido en desarrollar habilidades del individuo; la otra, como la serie de experiencias de entrenamiento conscientemente dirigidas que las escuelas emplean para completar y perfeccionar ese desarrollo. Por su parte, Caswell y Campbell (1935) lo asumen como conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela. Mientras que Tyler (1949) lo propone como todas las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales.

Desde otra categoría, en la historia del desarrollo curricular, se puede identificar este con el concepto de *programa*. En este orden de ideas, puede ser programa de conocimientos válidos y esenciales que se transmiten sistemáticamente en la escuela para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia (Bester, 1958); también es una declaración de metas y de objetivos específicos que indican alguna selección y organización del contenido, implican o manifiestan ciertos patrones de aprendizaje y enseñanza y, finalmente, incluyen un programa de evaluación de los resultados (Hilda Taba, 1962); o desde los planteamientos de Robert Gagné (1967), quien concibe al programa como una secuencia de unidades de contenido arreglada de tal forma que el aprendizaje de cada unidad puede ser realizado como un acto

simple, siempre que las capacidades descritas por las unidades específicas precedentes (en la secuencia) hayan sido ya dominadas por el alumno. Sin perder de vista la apuesta de Johnson (1967), como una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. El currículo prescribe –o por lo menos anticipa– los resultados de la instrucción; también se puede referir el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas (el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela) (Zabalza, 1987).

George Posner (2005) brinda elementos curriculares que pueden llevar a una mejor comprensión del currículo como programa. En este orden de ideas, enuncia y desarrollo aspectos como: alcance y secuencia, programa de estudio, esquema de contenido, estándares, libros de texto, rutas de estudio y experiencias planeadas.

El currículo como *aprendizaje* es algo más que el conjunto de las experiencias del aprendizaje. Se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza, y especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente. De esta manera, hace referencia a los fines como resultado del aprendizaje y sostiene que el currículo no establece los medios –es decir, las actividades y los materiales – sino los fines (Johnson, 1970). A esta categoría se pueden vincular autores como Young (1980), Heubner (1983) y Arrieta (1994), identificando elementos como: el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente (la naturaleza del saber impartido por la escuela se sitúa como uno de los problemas centrales a plantear y discutir); la forma de acceder al conocimiento, de forma dinámica y en contacto con la cultura; y la expresión de los estudiantes debe hacer y experimentar para desarrollar habilidades que lo capaciten para decidir asuntos de la vida adulta.

Ahora bien, abordar el currículo de la perspectiva de las *prácticas educativas y pedagógicas*, lleva a pensar en *procesos formativos* debidamente intencionados y secuenciados. Es así como Paulo Freire (1972) afirma que toda práctica educativa supone un concepto de hombre y del mundo. Al respecto, las prácticas educativas y el currículo son un conjunto de ellas, no existe aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Stenhouse (1981) lo define como 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. Bernstein (1980), por su parte, lo considera como el conocimiento válido, las formas pedagógicas, aquello que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento. Así mismo, Díaz Barriga y Figueroa (1981), lo propone como un proceso dinámico de adaptación al cambio social, en general, y al sistema educativo, en particular. Lundgren (1981), refiere que el currículum es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado. Por su parte, Magendzo (1986), lo incorpora como el resultado de un proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad y su aprendizaje, con un propósito deliberado, como manifestación de la formación y el desarrollo de los escolares.

Como *proceso de planificación*, expone Walker (1973) que los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las cuales el currículum es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor.

En tanto *proyecto*, el currículum es un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad a ser traducido en la práctica concreta instruccional. El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1975). Elementos que pueden estar en la línea de lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), cuando dispone el currículum como conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral, así como a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Esto puede deber implicar: análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; definición de los fines y los objetivos educativos, especificación de los medios; y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y

organizativos, de manera tal que se logren los fines propuestos. De igual manera, en tanto proyecto, toda ruta curricular precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución (Coll, 1987).

Como alternativa abierta a la discusión y reflexión, se pueden plantear algunas cuestiones del currículo articuladas a la *categoría social, cultural y transformativa*; definiéndolo como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad. Así mismo, Gimeno Sacristán (1988) lo ve como el eslabón entre la cultura y 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 la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones; y como elemento de referencia para analizar lo que la escuela es, de hecho, como institución cultural, que se dedica al diseño de un proyecto alternativo. Por otro lado, Grundy (1991) aporta que el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural; es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparente de y antecedente a la experiencia humana. Mientras que, desde autores como González (1999), Gil y López (1999) y Nelson Jiménez (1996), se puede resaltar que el currículo se concibe como registro del trayecto y proyecto de vida del hombre, las tensiones entre los problemas del mundo de la vida y la formación que facilita el mundo de la escuela para las personas que lo habitan; los escenarios de negociación cultural (sentidos, búsquedas, prácticas, contenidos, recursos, de la comunidad educativa) para la configuración de proyectos significativos pedagógica, social y epistemológicamente: Estos autores también incluyen en el currículo los cambios para la transformación, creatividad y una adecuada autonomía en los procesos y actores que armonizan los requerimientos del desarrollo cultural, político, científico y tecnológico, la creación de creación de sentido, en los cuales la pertinencia social y académica son avales fundamentales de su construcción. En estos aspectos, el desarrollo curricular da respuesta a las exigencias que la escuela debe abordar como institución. Dicha concepción curricular pide la de-construcción de la actual escuela, para que adquieran sentido conceptos como: contextualización y recontextualización; objeto a transformar; propósitos de formación; núcleo temático y problemático, etc.

A manera de cierre de este recorrido o línea de tiempo, se presentan las apuestas de Rafael Rodríguez (1999) y Giovanni Iafansecó (2015). Estos

autores asumen el currículo como procesos investigativos, inteligentes y estratégicos. El primero afirma que es un proceso de investigación, cuyo diseño y desarrollo se lleva a cabo por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa, de manera participativa. El segundo, al hacer referencia a los elementos o medios que se articulan al currículo y lo curricular, manifiesta que es necesario considerar los espacios y tiempos, los proyectos, la gestión estratégica, la estructura y organización escolar, los planes de formación, los agentes educativos, los programas y contenidos, la evaluación de los procesos, así como las estrategias didácticas.

Desde las construcciones y acuerdos colegiados de la Universidad Católica de Oriente, el currículo es la representación de proceso sistémico-investigativo-transversal y de desarrollo permanente. Es, por lo tanto, una acción intencional, es decir, tanto constituyente como constitutiva de sentido, que será posible desde los aprendizajes, los reaprendizajes y los desaprendizajes que han de caracterizar a los profesionales formados bajo este modelo. El currículo es un acontecer, una realidad dinámica, participativa, crítica y creativa que se materializa cuando el estudiante confronta sus vivencias en el ambiente académico, para desarrollar un universo significativo para él, para su núcleo familiar, para su comunidad, su región y su nación. Ello evidencia la articulación y transversalización de las diversas dimensiones del ser humano y sus implicaciones en el desarrollo y formación holística del sujeto. Además, deja reorientar el ser, el hacer, el conocer, el convivir y el aprender del sujeto educativo. Todo esto permite, a su vez, establecer nuevas relaciones vinculantes desde dinámicas marcadas por tendencias contemporáneas –como la globalización– sin perder el norte de la transformación cultural, investigativa, social y académica en perspectiva humanocristiana (UCO, 2003).

Ahora bien, queda claro desde esta gama de concepciones que el currículo no ha sido una estructura estática y que ha evolucionado en el tiempo y desde las dinámicas institucionales. Esto es importante tenerlo en cuenta, con el fin de dar respuesta a las apuestas de los sistemas educativos y las tensiones propias que se han instaurado frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la intensionalidad de permitir a los participantes del proceso educativo apropiarse significativamente los conocimientos necesarios para comprender y, si es posible, transformar la realidad natural y sociohistórica en la que les ha tocado vivir. Es decir, intentar hacer una justicia curricular, donde se pueda poner en diálogo las experiencias de los sujetos, los fenómenos y los contextos con el diseño, la acción y la evaluación de un

currículo llevado a buen término, en los ambientes de aprendizaje, y que permitan hacer una autocrítica y una reinterpretación de la realidad ya juzgada. Al respecto, *Justicia curricular* es una categoría que se extrae del autor Jurjo Torres (2006), que la define de la siguiente manera:

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto a personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático (p. 11).

Estos cambios y movibilidades en la concepción curricular marcan un cambio en los procesos educativos y formativos, además de ser quizás uno de los mayores retos a lo que se debe enfrentar la escuela y el maestro. Ello, pues exige el paso de una comprensión transmisionista, de contenidos y asignaturista de la educación como proceso de enseñanza-aprendizaje, a una en la que el desarrollo de las capacidades básicas del ser humano, con vista a la adquisición y perfeccionamiento de competencias (básicas, generales y específicas), en contextos novedosos, es lo esencial. Entiéndase la competencia alejada de la concepción capitalista e industrializada. Cuando se refiere este término, se asume como la capacidad inteligente de los sujetos enseñantes y aprendientes para plantear y analizar problemas; elegir esquemas de actuación eficaces y eficientes para resolverlos; planear estratégicamente las acciones; así como ser ética y política responsables con el conocimiento y cuidado de la casa común. Lo anterior implica una combinatoria constante de conocimientos, procedimientos y actitudes que, al conjugarse, sincronizarse y armonizarse, permiten actuaciones consecuentes con la formación y la transformación personal y social.

Esta tarea requiere de agentes educativos y sistemas empoderados desde nuevas lógicas de saberes, paradigmas y prácticas, capaces de generar transformaciones sustanciales en los currículos, en los ambientes de aprendizaje y en la institución. Cambios que deben luchar paralelamente con los desafíos del mercadeo globalizado, que fortalecen economías de los estados y permiten configurar políticas y desarrollos tecnológicos que van constituyendo la desigualdad, marginación y diferencia en la justicia social. Esos cambios incluidos en la construcción del currículo deben combatir con todos estos desafíos sociales que conlleva la pedagogía actual.

También es claro que el currículo se asume como una estructura heterogénea, compleja y diversa, dado que este se configura como espacio de relaciones e interacciones. Ella, la escuela y el aula, es un mundo diverso, donde intervienen múltiples factores, endógenos y exógenos y, en tal proporción, debe ser abordada, construida y valorada. Esto implica que, independiente del concepto, la perspectiva o el enfoque desde el cual se le aborde, el currículo debe ser objeto de investigación al interior de la misma institución educativa. Pues, es desde la investigación que se le puede edificar sobre problemas, dimensiones y posibilidades pluri e inter diversos, para convertirse en experiencia para la transformación personal, social e institucional.

Todo lo dicho se concibe en clave dialéctica del conocimiento, en donde se ejerce una hermenéutica de corte crítica que cuestiona la realidad con lo establecido. En un currículo así concebido, el docente no es solo reproductor y transmisor de contenidos, sino que él – respondiendo al encargo social que le corresponde – se piensa, recrea y transforma como sujeto de saber pedagógico, cuestiona su práctica, la confronta con teorías y la modifica. Además, es un acompañante del proceso de autoformación de los educandos; es decir, que se hacen conexiones con las intencionalidades y acontecimientos formativos. Adicionalmente, todo el currículo y lo curricular es una realidad y experiencia que debe estar presente en el sistema educativo y en los debates académico-pedagógicos. Lo curricular, entendido como objeto de la formación y la transformación; acompañado de los sentidos o valores formativos que hacen que lo que se enseña y aprende pueda ser significativo.

Por ello, el llamado es a continuar el debate, a partir de investigaciones curriculares desde las cuales se le encuentre el verdadero lugar que debe tener dentro de todo el andamiaje educativo y formativo. Es únicamente desde esta perspectiva explicativa, comprensiva y transformadora como se puede repensar la calidad, la pertinencia y la relevancia curricular. Al vincular y relacionar estos conceptos con el currículo, es necesario inferir que todos ellos se tejen y emergen en la dinámica educativa como elementos vinculantes entre los sujetos, los contextos y los conocimientos y los saberes. Estos tres últimos conceptos son igual de complejos, polisémicos e importantes para la educación como el currículo.

Ahora bien, no se puede pensar en calidad educativa, sin un currículo pertinente y relevante; tampoco en un aprendizaje relevante, sin un currículo pertinente; menos, en una enseñanza pertinente, sin un sistema educativo de calidad y en procesos pedagógicos reconocidos socialmente por su calidad. En este orden de ideas, lo que se pretende es mostrar la relación simbiótica que existe entre estos y las prácticas educativas.

Por último y como cierre de este acercamiento curricular básico, queda claro que este debe superar los convencionalismos y formalismos concentrados en los mínimos de planes y programas de estudio, horarios, promoción y evaluación de estudiantes, desarrollos temáticos, estrategias metodológicas y didácticas; incluso, pensar el currículo debe posibilitar, en el maestro, visiones que superen las lecturas literales de los estándares y los derechos básicos de aprendizaje. Según Rafael Campo y Mariluz Restrepo (1999):

[...] no se equipara al currículo con la organización de conocimientos ya que estos los asumimos como una mediación no como un fin de la educación; en esta visión, el conocimiento tiene ante todo un valor formativo y no meramente productivo o explicativo. (p. 23).

En este sentido, el currículo va más allá; puede ser una acción envolvente que reconozca la integralidad del sujeto y de la comunidad; puede ser un currículo para la vida y para vivir, un currículo que se hace vida, en la medida que se teje de manera conjunta con toda la comunidad educadora, encontrando cada día nuevos trazos y líneas que le hacen pertinente y relevante. Pues, tal como lo afirma Elida Giraldo (2017):

Se hace necesario repensar y resignificar nuestros currículos, y con él, las concepciones que se tienen de sociedad, de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, de maestro, de formación y de institución educativa (...), el currículo define la realidad mediante prácticas de escolarización explícitas e implícitas que, al relacionarse con los actores educativos, delinean y delimitan cierto proyecto de persona y sociedad que es concretado en la institución escolar. (p. 37)

El currículo, pensado y diseñado desde diversos ámbitos, actores y momentos, debe ser el fruto de las experiencias, narrativas y experticias de todos los involucrados en el proceso educativo: docentes, directivos, destinatarios y beneficiarios, agentes educativos.

A propósito del planteamiento sobre el currículo como fruto de las narrativas de los agentes educativos, vale la pena citar a Alicia Caporossi (2012), quien afirma que:

Desde lo teórico, el papel que desempeña en la enseñanza y el aprendizaje. Ellas, han sido un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad. La importancia de las narrativas en la educación está relacionada con su condición de capacidad humana fundamental, porque al narrar se relatan actos, sentimientos que están presentes en las vidas de los sujetos que las realizan. (p. 108)

Es por ello que, para esta fase de la investigación, las narrativas curriculares de los docentes se convierten en eje medular, en tanto acercan a la comprensión de las tensiones, perspectivas, apuestas, concepciones, paradigmas, prácticas y proyecciones individuales y colectivas sobre la enseñanza de la Educación Religiosa Escolar. Por otra parte, cuando se narra el currículo se develan no solo los aspectos declarados o incorporados por los docentes y las instituciones, sino que también se van entrecruzando aspectos reales, cultos y nulos de las prácticas pedagógico-educativas configuradas, en medio de las relaciones entre docentes, estudiantes, saberes y contextos.

Es precisamente esta lógica narrativa la que permite acercarse y adentrarse en el currículo como experiencia pedagógica, para hacer énfasis en los objetos de intervención temática y problemática desde los que es narrado, reconfigurado, contrastado por todos y cada uno de aquellos que se crean y transforman desde él, con él y para él. Pero la transformación de este universo, cargado de complejidades y contradicciones, reclama el compromiso, decisión e inteligencia de colectivos sociales y académicos que, conscientes de su rol y compromiso con la educación, se den a la tarea de visibilizar nuevos trayectos curriculares a partir de los cuales se eduque para la concienciación y la liberación. Con razón afirma Caporossi (2012) que “las narrativas reflexivas son un llamado al pensamiento que surgen cuando los docentes se hacen conscientes de las prácticas desarrolladas y de las que todavía no han desarrollado” (p. 112). Se trata, pues, de procesos conscientes que facilitan o desencadenan en los sentidos curriculares, porque curricularizar implica convertir procesos en acciones con sentido; conjugar, poner en juego los diversos componentes de los procesos educativos y reorientar, mostrar caminos, partiendo de lo existente para posi-

bilitar el futuro (Campo y Restrepo, 1999). Es decir, pensar el currículo es y puede ser un proceso de imaginación, creación, innovación, proyección y transformación.

PREMISAS Y DECLARACIONES CURRICULARES INSTITUCIONALES BÁSICAS

Tal y como se plantea en diversos escenarios académicos e institucionales, el currículo se constituye en la esencia o columna vertebral de todo establecimiento educativo. Este se convierte en guía, norte o brújula del que-hacer formativo, académico, evaluativo e investigativo. Además de transformarse en herramienta para comprender las dinámicas del contexto, las apuestas educativas del país, las secuencias temáticas y didácticas, y las proyecciones evaluativas. En este sentido, el currículo condiciona y determina pedagógicamente las posibilidades de pertinencia, relevancia y calidad que se circunscriben a las funciones sustantivas de las instituciones educativas y a los trayectos formativos de las personas y los colectivos sociales.

No se puede perder de vista que el currículo va más allá o desborda la mera estructura de los planes de estudio y las políticas educativas; pues, si bien, el punto de partida en el diseño curricular se encuentra en las declaraciones macro y meso curriculares, este no se agota en ellas, sino que las supera y transforma. Por ello, el currículo debe pensarse de forma sistémica y sistemática, democrática y participativa, comprensiva y formativa.

La profesora Blanca Aurora Pita (2008) establece tres niveles en el diseño curricular. Dichos niveles se expresan en: un nivel general o macro, correspondiente a la política educativa del país; un nivel particular o meso, relacionado con las particularidades de la institución y que se reflejan en el modelo y el plan de estudio; y un nivel específico o micro, expresado en el diseño de la disciplina, la asignatura, la clase, la tarea. Ahora bien, a estos tres niveles le antecede el nivel supra, dado en términos de las medidas, estrategias y políticas internacionales establecidas para el direccionamiento de la educación (por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible). No se debe olvidar que la ubicación y lectura de estos niveles también puede variar, según el lugar desde el cual se aborde el diseño educativo.

Es desde este lugar o perspectiva donde aparece la Ley 115 de 1994, como Ley General de Educación, para organizar y trazar líneas orientadoras en

la estructuración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y, en la dinámica de este, el diseño curricular que corresponde a cada institución educativa y todo su fundamento pedagógico.

Así, se afirma que es a través del currículo que se concretiza el PEI. El currículo se configura como el corazón del PEI, en cuanto permite su concreción y materialización; haciendo posible las intenciones y fundamentos declarados en todo PEI. El Proyecto Educativo Institucional es el que especifica, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, todo ello, a partir del horizonte institucional y las políticas organizativas, pedagógicas, comunitarias.

Al respecto, la Universidad Santo Tomás expresa que:

El currículo se convierte en el fundamento o el piso en el que se crean las estrategias, metodologías y modelos generales a implementar en el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje [...mientras que...] el Proyecto Educativo Institucional responde a la perspectiva curricular y se convierte, al mismo tiempo, en la forma de concreción del currículo en la institución educativa y en el aula. [Es decir, que,] ...Currículo y Proyecto Educativo Institucional coexisten a favor de hacer veraz el proceso educativo y su objetivo final. (s. f., párr. 4)

Ahora bien, tanto el PEI como el currículo y el modelo pedagógico (propuesta), son lo que son, en la medida que se construyen colectivamente. En palabras de la profesora Blanca Aura Pita (2008), mediante el PEI cada institución puede dar al currículo su impronta, proyectar características propias, y la escuela puede integrar los aportes de la comunidad, al igual que vincularse a ella. Por su parte, el modelo o propuesta pedagógica sirve de marco para identificar y llevar a la práctica todos los aspectos que, en su conjunto, favorecen un proceso formativo y educativo. Este aspecto no es solo un decir, sino que debe ser un acto concreto y real en la institución; de ello depende que toda la vida institucional tenga sentido y trascendencia. Todas estas estructuras y procesos necesarios para el direccionamiento institucional requieren: sustento teórico y axiológico; sustento sociológico para responder a las particularidades y necesidades del contexto; rutas concretas de acción para cumplir con las metas educativas, académicas y formativas. En resumen, deben ser procesos permanentes de reflexión y re-significación (evaluados).

Con relación a los procesos curriculares, la Universidad Católica de Oriente (UCO) (2003) asume, en el Modelo Pedagógico (Acuerdo CD-008), que el currículo es un proceso de investigación y desarrollo permanente. Por lo tanto, es una acción intencional, lo que, en otras palabras, significa constituyente y constitutiva de sentido, y ello hace inteligible los procesos educativos. Se trata de un acontecer, algo dinámico, participativo, crítico y creativo que se concretiza cuando los sujetos que intervienen en el proceso formativo y educativo asumen la confrontación, el asombro, la imaginación y la creación como una alternativa para vivenciar significativamente lo que son, saben y hacer. Sumado a esto, pone los aprendizajes en continua relación y conversación con sus aspiraciones, posibilidades y potencialidades; pero, además, esos aprendizajes cobran valor, en la medida en que son puestos al servicio de la comunidad y de los grupos sociales más vulnerados y vulnerables.

En este sentido, el currículo se convierte en la vía que debe –o debería– transitar la institución con sus programas académicos, para alcanzar los objetivos y/o principios que se ha propuesto en su filosofía, en su misión y en su visión y, por ende, en los demás elementos constituyentes del PEI.

Ahora bien, avanzando en la articulación de la propuesta curricular y la fundamentación pedagógica propia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO, se considera que el currículo, como acción intencional e intencionada, se hace posible desde los reaprendizajes y los desaprendizajes característicos de los profesionales formados por la Facultad.

En tanto acontecer, el currículo no solo se materializa en las vivencias académicas significativas del estudiante, sino que también se concretiza en el establecimiento de las relaciones familiares, sociales y culturales (locales, territoriales, nacionales). Aquí se evidencia la formación holística de los universitarios y la generación de relaciones vinculantes, sin perder el norte de la transformación cultural, investigativa, social y académica en perspectiva humano-cristiana (Salazar y Valencia, 2010, p. 87-88)

En cuanto proceso sistémico, el currículo implica construcción colectiva, exige pensar en dinámicas renovadas en la organización de objetivos, principios pedagógicos, plan de estudios y prácticas educativas (Faundez, 2003); implica cierta estructuración de los tiempos y los espacios (ambientes), basados en un sistema de relaciones sociales (entre estudiantes, docentes, conocimientos, contextos), los cuales determinan o influyen en la estructura de los programas (objetivos, intencionalidades, contenidos,

perfiles, etc.), así como en las múltiples formas para evaluar la apropiación significativa de los saberes.

Por su parte, la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, en su PEI, establece y declara aspectos desde los cuales se puede inferir apuestas de orden curricular y educativo. En este sentido, y desde el marco doctrinal católico, plantea la formación a la luz del humanismo cristiano y asume la concepción de educación sobre la cual la institución sustenta su acción, así como los fundamentos filosóficos, principios y valores que la caracterizan y que le otorgan un sello distintivo. Son pues, aspectos que se van curricularizando para comprender y desarrollar el proyecto de ser humano, ciudadano y profesional, que la sociedad necesita.

Como obra educativa de la Iglesia, la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium se constituye en un espacio de debate académico que, con rigurosidad científica, crítica y reflexiva, contribuye, desde las funciones sustantivas de la Universidad, al cuidado y potenciación de la dignidad humana. En esta lógica, Unicatólica (2013) declara que:

La proyección social le permite la interacción directa y permanentemente con la sociedad a partir de sus valores institucionales y del conocimiento construido tanto en sus espacios académicos, como desde el reconocimiento de las experiencias y saberes construidos en la cotidianidad de los grupos humanos con quienes interactúa, generando procesos de desarrollo integral desde el reconocimiento de la dignidad humana y los derechos humanos, como principios fundamentales para la construcción de una sociedad con equidad y justicia social. (p. 2)

A partir de esto, se infiere una apuesta curricular de la Fundación Universitaria Lumen Gentium centrada en el sociointeraccinismo, pues tiene la pretensión de construir un proyecto educativo que, además de desarrollar las habilidades del pensamiento, proporcione los conocimientos para que la comunidad universitaria comprenda su realidad, la intervenga y transforme. Es una concepción curricular, donde el ser y hacer universitario se centran en los procesos de enseñanza- aprendizaje, permeados por la transformación humana y humanizadora de las condiciones de vida de la comunidad, desde la educación y evangelización.

En este sentido, el currículo no depende exclusivamente de las individualidades de la comunidad educativa, sino de las relaciones que entre ellos se construyen y mantiene. Es decir, el sentido curricular no está dado

por el solo hecho de tenerlo escrito, sino que se hace vida desde las relaciones e impactos sociales proyectados como fruto del empoderamiento y la transformación de la comunidad universitaria.

En esta misma línea social e interaccionista, emergen características curriculares como la inclusión, la participación y la democracia. Ello requiere que todos los sujetos participen y se involucren con la creación de las apuestas curriculares, sintiendo el currículo como propio, porque lo ayudan a constuir desde su reconocimiento cultural, sus anhelos, sentires y, fundamentalmente, desde sus potencialidades. Esto, dejando claro que el currículo, en su diseño, construcción, aplicación y evaluación no es un evento más, aislado y sin sentido. En realidad, es un proceso y una experiencia que recoge los anhelos, ideales y expectativas de las personas, de la comunidad y de la sociedad en general; pero, además, que su pertinencia, utilidad y significación se da desde la real participación de todos, así como desde la investigación, el trabajo cooperativo, la reflexión, la innovación, la solidaridad y la inclusión.

Tomando como base la fundamentación pedagógica de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Lumen Gentium (s. f.), se entiende:

La Pedagogía Social como el campo de la educación donde se hace evidente lo pedagógico como intervención social, tanto en la educación formal, como en la no formal e informal. De igual modo como la guía práctica y teórica para la interlocución y transformación de comunidades de trabajo, en un barrio, una localidad o espacio geopolítico más amplio, de acuerdo con las posibilidades de intervención que se propongan las diferentes líneas o sublíneas de investigación, en proyectos de formación o capacitación de carácter general. (p. 16)

En otros términos, el currículo es y se hace concreto desde diversas prácticas formativas, académicas, sociales e investigativas, propiciando procesos de vinculación y complementariedad entre la teoría y la práctica, agregando valor al conocer, al saber, al hacer y al convivir. Es por ello que, para la Facultad de Educación de Unicatólica (s. f.), fundar su apuesta formativa desde la pedagogía social es “un campo del conocimiento pedagógico crítico que ve en lo social una posibilidad de ejercicio disciplinar académico, profesional e investigativo, posibilitador en su praxis, de la recuperación del tejido social, no solamente en el ámbito escolar sino también comunitario” (p. 16).

Ahora bien, los elementos ya expuestos ubican a Unicatólica en una perspectiva transversalizadora de los procesos curriculares, en dos sentidos. Primero, desde la formación integral de las personas, basada en los principios y valores del humanismo cristiano, formando hombres y mujeres sensibles y atentos a las necesidades de los más vulnerados y vulnerables de la sociedad, buscando soluciones a las necesidades y problemas del entorno social próximo. Segundo, desde la formación, cualificación y desarrollo de líderes honestos y comprometidos con la verdad, enemigos de la corrupción y del abuso de poder, defensores de la vida y de los derechos humanos, constructores decididos de una sociedad más justa, tolerante e incluyente.

Igualmente, se infiere que, para la Unicatólica, el currículo se va configurando –desde la acción y participación de todos–, como un proceso de desarrollo permanente que posibilita la construcción de sentidos y significados lo suficientemente válidos y pertinentes para transformar la realidad, a partir del encuentro y diálogo con el conocimiento y la realidad concreta. Es así como se puede afirmar que la pertinencia del currículo se valida, en la medida en que este les dé a los estudiantes la posibilidad de plantear y resolver situaciones problemáticas tendientes a un reordenamiento de los órdenes sociales, transformando positivamente la vida de los seres humanos.

PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA DEL CURRÍCULO

Al ubicarse en el marco de las tendencias educativas contemporáneas, se puede encontrar con alguna frecuencia que existe una orientación fundamentalmente crítica o, más bien, como se plantea la UCO (2018), en las pedagogías críticas. Esta intenta transformar las prácticas educativas y formativas tradicionales, para ubicarlas en el ámbito de la sociología de la educación.

Las tres universidades partícipes de esta investigación sobre el currículo de ERE, como instituciones regentadas por comunidades promotoras de la vivencia de los valores espirituales en la sociedad a favor de la construcción del Reinado de Dios en el marco del cristianismo, se unen a la concepción latinoamericana y, más específicamente, la planteada por Freire, desde su pedagogía para la liberación, donde manifiesta que existe una relación de retroactividad entre el hombre y el mundo, ambos en transformación mutua; desde el hombre al mundo y desde el mundo al hombre, encontrando ahí una posibilidad impostergable e indelegable para la emancipación y la

construcción de nuevas dinámicas educativas que llevan a la transformación social, desde el encuentro entre los que quieren aprender y los que deciden educar.

En este sentido, Meza Rueda et al. (2015) plantean que una educación liberadora es, por esencia, dialogal y afectiva. Además, citando a Freire (2010), expresan que:

El método apropiado de la pedagogía de la liberación –y de cualquier empresa humana– es el diálogo, cuya fuerza reside en el amor, la fe, la humildad, la confianza y la esperanza. El diálogo es esencial para cambiar el mundo y sus realidades de opresión. Igualmente, la educación liberadora solo es posible si se realiza una opción fundamental por el amor en beneficio de los oprimidos, porque el amor es entendido como compromiso con el oprimido, es decir, con seres humanos concretos, en favor de quienes hay que optar. (p. 107)

Esto se encuentra en la línea de los planteamientos críticos y sociales que realiza Nelson López Jiménez (2005), el currículo debe partir de la realidad social y tener presente a los actores educativos y lo que ellos comunican, así como las relaciones y vínculos que tejen para acercar lo que acontece en la escuela con las dinámicas sociales y los saberes y la vida misma. Desde esta perspectiva emancipadora y crítica, los contenidos, los saberes y las competencias pueden apuntar a la realidad del estudiante y favorecer la potenciación de sus posibilidades, intereses, necesidades, esperanzas, sueños e ideales, con la pretensión de pasar de condiciones no deseadas, a posibilidades esperanzadoras de realización personal y comunitaria desde la cualificación de las capacidades de transformación.

También existe relación con el pensamiento de Abraham Magendzo (1992), cuando expresa que la pedagogía crítica de los derechos humanos se plantea con la intención de educar para la toma de conciencia y para orientar en las destrezas, conocimiento y recursos que permitan la liberación y transformación. Afirma este autor que, tanto la pedagogía crítica como la teoría crítica, ayudan en la comprensión de la realidad, en la capacidad de revelar posibilidades de actuación, partiendo de ella.

Por tanto, no se puede ser neutro ante el conocimiento, ni ser indiferente ante los cambios sociales, ni mucho menos permanecer ingenuo ante el currículo. Si la apuesta pedagógica es por las pedagogías críticas, se debe

hacer conciencia que el diseño, ejecución o desarrollo, y la evaluación curricular les compete a todos los actores involucrados en el proceso.

Desde esta perspectiva, algunos elementos para resaltar sobre el currículo crítico se pueden encontrar en:

- Las potencialidades locales, regionales y nacionales, como punto de partida y orientación de los trayectos curriculares. Estas deben estar en conexión y sintonía con las potencialidades-necesidades de los colectivos comunitarios y sociales.
- Tener presente la siguiente hipótesis: la realidad no es comparable con el ser de Parménides (ser estático y perfecto). Por lo tanto, se puede estructurar la realidad educativa con el currículo, pero los agentes de la formación son los encargados de aplicar sus potencialidades para su respectiva transformación. Por ello, la razón metodológica es una hermenéutica crítica, en donde se tenga en cuenta que, de lo construido en un currículo, se puede hacer análisis, comprensión, interpretación y auto-juicio. De esta manera se pondría en movimiento un círculo de interpretación que se va nutriendo con la resignificación de la realidad.
- Responder a las dinámicas propias de la contemporaneidad, desde la construcción colectiva de significados.
- Rescatar las relaciones o los vínculos que se deben tejer entre la universidad, el contexto (empresa) y la estructura epistemológica de las disciplinas. Para el caso concreto, con la educación religiosa como campo disciplinar específico, pues:

No basta con que esté presente en el currículo y en el plan de estudios amparada por la ley marco de educación. Es necesario darle identidad, resultado de pensar seriamente el saber disciplinar y el saber pedagógico que la soportan (Meza, 2011b, p. 8).

- Los procesos han de dar cuenta de la flexibilidad, transversalidad y significatividad curricular. En este sentido, Elida Giraldo (2017) plantea que el currículo se piensa y re-significa, mediante prácticas educativas escolarizadas (intencionados) y está relacionado con personas, procesos, instituciones y colectivo sociales. Además, la complejidad del currículo radica en su relación con las dimensiones política, social, cultural y económica. Lo anterior debe llevar a la escuela y al sistema educativo a incorporar nuevas prácticas y formas de asumir el currículo cada vez más ricas, inclusivas y complejas. Esto, pues, pensar el currículo desde esta lógica permite asumir la educación como una experiencia de vida,

como una oportunidad para la generación de saber, así como una alternativa para la transformación de los pueblos. Esta es la manera como desde y con el currículo se informa, forma y transforma la sociedad.

- Ubicar al docente y al estudiante como protagonistas del acto educativo, no solo como observadores, receptores, transmisores de información o reproductores de la realidad; sino como líderes en la transformación y construcción de nuevas posibilidades. O, al decir de Portela, Taborda y Cano (2018), pensar el currículum desde subjetividades implicadas en la constitución plena del hombre en constante devenir del ser como sujeto cultural; y en el reconocimiento de contextos, prácticas y procesos que posicionan aconteceres en tiempos acrónicos y crónicos que configuran nuevos saberes.
- Valorar los aspectos del currículo oculto que resultan importantes en la valoración de los aprendizajes y saberes, como elementos diferenciadores de un currículo de calidad. Philip Stabback (2016) expresa que “un objetivo principal de un currículo de calidad es permitir a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa” (p. 4).
- Reconocer que la construcción crítica del currículo es una construcción social que involucra los imaginarios, representaciones, visiones y realidades de los sujetos y de los contextos. El currículo crítico, por esencia, es político.
- La tarea o propósito del currículo crítico debe ser el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, formar hombres y mujeres con pensamiento propio, capaces de poner en cuestión, de dudar de todo y de todos –no como un acto perverso y maquiavélico, sino como una alternativa para aprender más y mejor–.
- Se trata de construir un currículo para la vida y para vivir; favoreciendo en los sujetos y agentes educativos la construcción social de la vida.
- El currículo crítico le presenta, tanto al docente como al estudiante, nuevos desafíos y formas de acción, alternativas para avanzar y crecer en los procesos de perfectibilidad (ser, saber, hacer, conocer, convivir).
- La *escuela* se asume, más que como un espacio físico, como un sistema interconectado de relaciones y experiencias, donde los sujetos (enseñantes y aprendientes) reflexionan, critican y se critican; transforman y se transforman; liberan y se liberan. De lo que se trata es de asumir el diálogo (conversación) y lo dialógico (dar argumentos desde las razones y no solo de las pasiones o emociones); de hacer meta-reflexión (pensar auto reflexivamente); de optar por los que más lo necesitan y por hacer una educación desde todos, con todos y para todos. Por ello,

se requiere el desarrollo de una práctica reflexiva, consciente y crítica de los actores del proceso educativo, pero, de manera especial, de los docentes.

Por todo lo anterior, no es posible pensar un currículo que invisibilice u omita los procesos investigativos, no como mera teorización, sino como una acción social que moviliza nuevas formas de actuar y ser en y para el mundo. La intención crítico-social del currículo ha de ser el descubrimiento y la denuncia de aquellas lógicas de poder, dominación y subyugación que paralizan a los hombres y mujeres. En ese sentido, se habla de interés liberador-emancipador y se asume el acto educativo como praxis, construido de manera concreta, social e histórica, y que actúa dentro del mundo de los saberes, los conocimientos y la socialización de las comunidades educadoras.

Desde la pedagogía sociocrítica y el currículo, la pretensión no es únicamente alcanzar las condiciones para lograr la participación de los sujetos en la escuela o en otros espacios de interacción (escolarizados y no escolarizados), sino también empoderar a los hombres y mujeres para generar los cambios y/o transformaciones que requiere la sociedad en la cual les ha correspondido vivir.

Esta propuesta de currículo crítico demanda lecturas del contexto y de las interacciones que los sujetos establecen con él, con el conocimiento y con las estructuras sociales. La realidad social es leída, interpretada y re-significada por hombres y mujeres. En este sentido, se afirma que existe un abanico amplio de realidades y posibilidades, ya que los procesos comprensivos de cada persona varían según sus imaginarios, visiones y representaciones, todos aspectos que permiten interpretaciones y significaciones diferentes de ella.

Ahora bien, uno de los elementos que se debe tener en cuenta en el currículo crítico es que toda teoría debe transformar objetivos y metas en práctica; es decir, que el currículo es pertinente en tanto implica acción, devenir y elaboración permanente. Por ello, transformar objetivos y metas en práctica es lo más complejo para una institución. En la práctica, se va transformando la realidad contextual del colegio. La teoría como tal – si se debe hablar de teoría– evoluciona y cambia al tiempo que lo hace la práctica curricular. Como dice Kemmis (1998), “ninguna teoría ni práctica proporcionan un punto de referencia estable para el estudio del

curriculum” (p. 30). Este complemento entre teoría y práctica, en la línea de Kemmis, únicamente la puede realizar un investigador, así como el que intenta crear un currículo lo hace quien ha investigado sobre el mismo. La conformación de un currículo se distancia y se acerca a la confrontación y análisis de una realidad cualquiera en la que interactúa el estudiante y el docente. Esto significa que, desde esta perspectiva, una de las características de una propuesta curricular crítica es, precisamente, la posibilidad creadora, investigadora y vivencial de los sujetos que son responsables de pensarlo, diseñarlo y evaluarlo, y no se debe olvidar que son los docentes sobre quienes recae dicha responsabilidad.

En esa misma línea, Sacristán (1994) expresa que todo currículo acaba en una práctica pedagógica. Cuando un currículo tiene como fin la práctica pedagógica, cambia por completo la visión social de la educación. En lo social se encuentran las interacciones entre el contexto y lo pedagógico, así se ve la dialéctica establecida por una persona al articular su diario vivir con una propuesta pedagógica de formación. Para Sacristán (1994), en la práctica se ejecuta lo pedagógico, porque la comprensión de la realidad del currículo se plantea como un resultante de interacciones diversas, las cuales son determinantes culturales, económicos, políticos y pedagógicos. Visto de esta manera, el currículo se hace fuerte cuando acaba en la práctica pedagógica, puesto que es en allí donde toma forma la teoría sobre el currículo; se pone a juicio la realidad social de los actores; se evalúan los planes de estudios y se ve con claridad si el currículo responde a las necesidades del contexto.

En las dos posturas anteriores, Kemmis (1998) y Sacristán (1994), muestran que un currículo requiere ir más allá de la teoría como tal. Es importante reflejarla en la práctica, porque es la mejor manera de materializar lo teórico. La práctica, concebida como un razonamiento (según lo pensaban los filósofos de la Grecia antigua) no estaba ligada a un manual de funciones, sino a las contrariedades que no se fundamentaban en la lógica clásica. Gauthier (1963), a propósito, explica que los problemas prácticos son problemas en los que se debe actuar y, por eso, su solución se funda en hacer algo. De modo más general, la práctica como razonamiento se requiere cuando las personas han de decidir el curso adecuado de las acciones, al enfrentarse a situaciones sociales complejas que han de ser vividas (Kemmis, 2008).

Uno de los autores más cercano a una teoría del currículo que se evalúa en la práctica es Torres (2006). Cuando habla del currículo integrado lo hace explicando ciertas razones que son indispensables para interactuar entre las propuestas disciplinares y la práctica pedagógica en un centro educativo. Mediante un ejemplo, explica irónicamente lo siguiente: “lo único que sirve de conexión entre las distintas clases en un centro escolar son las cañerías de la calefacción o el tendido eléctrico” (Torres, 2006, p. 29). Con esto quiere decir que un estudiante (y a veces los docentes) nunca llegan a vislumbrar la planificación de contenidos, sus metas y objetivos en cada una de las clases que recibe. En otras palabras, no ven en la práctica pedagógica toda la construcción, planificación y organización curricular, sino que ven temas, propuestas evaluativas, ideas que se deben memorizar, pero no es común una conexión con su realidad o contexto.

Si algo debe caracterizar la educación es el interés por integrar campos de conocimiento con la experiencia. En la puesta en marcha de un currículo, esta integración permite una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, exaltando dimensiones que den respuesta a las necesidades del contexto, a la interacción con el ambiente, a la construcción colectiva del conocimiento y, sobre todo, a la responsabilidad social de la educación, centrada en integrar su vida con las demás formas de comprender el mundo. Justamente, desde esta última perspectiva es como se entiende el concepto de currículo en la presente investigación, a partir de los autores abordados.

À MANERA DE CIERRE: RETOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES CRÍTICOS

Tal como lo plantean Del Basto Sabogal y Ovalle Almanza (2015), la pertinencia curricular y de la formación ciudadana le confiere identidad al ciudadano y a la formación de la cual se ocupa la escuela. Se trata de aspectos que deben abordar las tensiones y crisis propias de la realidad histórica de los sujetos, los contextos y las institucionalidades. En este sentido, quizás, una de las implicaciones sociales y críticas del currículo se centra en la problematización y en el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, haciendo un llamado especial a la formación ética, estética, espiritual y política, para avanzar en la transformación social. Además, se requiere un cambio en el paradigma o perspectiva desde el cual se aborda el tema curricular, pues, ya no debe ser desde la enseñanza, sino desde el aprendizaje; para ser más consecuentes con las posibilidades de formación y construcción del sujeto y del proyecto de sociedad.

Pensar el currículo desde las posibilidades de la problematización y la transformación, necesariamente, debe llevar a des-andar y des-aprender las lógicas técnicas, teóricas y asignaturitas desde las cuales se han elaborado las propuestas de formación, para apostar por unas estructuras más dialógicas, flexibles, interpelantes y cuestionadoras. Si de lo que se trata es de desarrollar la sensibilidad, la inteligencia, la racionalidad y la voluntad individual y social de los colectivos, la vía no es precisamente la de la acumulación, la atomización y la dispersión, sino, más bien, la integración y la problematización.

Es necesario, entonces, sintonizar y armonizar las apuestas pedagógicas, curriculares y evaluativas de la escuela con las potencialidades, intereses y necesidades de los destinatarios y beneficiarios de la enseñanza y la educación, y empoderarlos desde allí. Es decir, que los retos curriculares se van visualizando en el orden del abordaje de las cuestiones y problemas antropológicos, filosóficos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos, pedagógicos y éticos que subyacen, más que a la enseñanza de una disciplina, a los aprendizajes cognitivos o intelectuales, praxeológicos y axiológicos.

Esto, para decir con Del Basto Sabogal y Ovalle Almanza (2015) que el otro escenario desde el cual se debe abordar la reflexión crítica y social del currículo es precisamente “la problemática de orden ético que interroga el sentido mismo de la formación y sus reales posibilidades de construir, desde las competencias, formas más humanas y responsables de transformación social” (p. 119). Una postura que es consecuente con la apuesta de la pedagogía crítica, la cual enfoca el proceso en el protagonismo del aprendizaje y en el empoderamiento de los estudiantes para determinar lo que necesitan aprender, cómo lo pueden aprender desde sus particulares estilos y para qué lo quieren aprender.

Lo que se expresa anteriormente condiciona y determina aspectos de orden procedimental en el diseño curricular, es decir, que este debe ser abierto y flexible. Dicho aspecto, a la hora de pensar el currículo para la Educación Religiosa Escolar, puede ser abordado no solo desde las capacidades intelectuales de los estudiantes, sino también desde sus capacidades afectivas y espirituales. Reyes (2018) citando a Díaz (2006), Díaz (2008) y CECH (2005), plantea que:

La EREC asume que al ser educación y no solo enseñanza, no debe apelar únicamente a la capacidad intelectual del alumno, sino también a sus capacidades afectivas y operativas; al ser religiosa, se destaca su fin de formar la religiosidad de la persona, esa experiencia común del hombre hacia lo trascendente; al ser escolar se diferencia de la experiencia formativa de la catequesis y se presenta como una disciplina escolar en diálogo con las demás, por ende, tiene las mismas exigencias tanto de sistematicidad como de rigor académico y profundidad, que las otras disciplinas o asignaturas escolares. (p. 9)

También se ha de avanzar hacia la consolidación de planes de estudio curriculares desde ejes temáticos y/o problemáticos, para salir del esquema tradicional sobre los currículos asignaturistas o academicistas. Esto, además, permitirá ubicar las propuestas formativas en el camino de potenciación de los procesos de pensamiento desde los cuales –docentes y estudiantes– aborden las reflexiones disciplinares, partiendo de preguntas y problemas, es decir, más desde una alternativa analítica y no simplemente sistemática. Así lo explica Reyes (2018):

Es importante basar la propuesta curricular de Educación Religiosa Escolar Católica desde antecedentes culturales y sociales sobre cómo los jóvenes de hoy se acercan y se manifiestan frente al hecho religioso. Es primordial tener actitudes de no imposición de un credo o profesión de fe específico, sino de apertura a la diferencia, acogida, y conocimiento profundo de todo lo que rodea a los estudiantes del sistema educacional, de todo lo que es significativo para ellos. Es fundamental mostrar la gama de posibilidades para que los jóvenes encuentren una razón y un sentido para asumir su vida como proyecto y vivirla en la esperanza de la verdadera felicidad. (pp. 26-27)

Construir o diseñar currículos que parten de temáticas o problemáticas, también se vincula o relaciona con el desarrollo de competencias, pues no solo se entra en sintonía con los intereses particulares de los estudiantes, sino además con las reales necesidades-potencialidades de los contextos, sin alejarse de los aportes conceptuales y disciplinares requeridos para dar respuesta sistemática a dichos problemas o cuestiones. Con la diferencia que no es el tema alejado de la realidad contextual del sujeto que aprende, sino que es este resignificado y configurado desde las lógicas y vinculaciones con la vida misma. Además, es necesario relacionar los temas con los problemas y con las decisiones inteligentes que los estudiantes y docentes deben tomar, para intervenir e interactuar con diversas situaciones. En este sentido, Maldonado García (2010), citado en Martín Calvo y Romero Garzón (2015), plantea que “este tipo de diseño se enmarca en la educación

y pedagogía sistémica manteniendo un proceso investigativo y participativo, posibilita la vinculación del profesor, el estudiante, sin detrimento del sentido humano, crítico, analítico” (p. 30). Igualmente, Meza Ruda et al. (2015), manifiestan que:

En un contexto como el colombiano, la ERE no puede ser escéptica ni indiferente a las realidades y dinámicas sociales. Es aquí donde adquiere pertinencia la perspectiva liberacionista que, por ser profética, crítica y utópica, podría darle a la ERE una naturaleza y dinamismo diferentes a aquella que pretende salvaguardar el statu quo religioso. (p. 2)

En esta dirección, y según los planteamientos de Coll y Onrubia (2002), se debe tener especial consideración con la evaluación. Desde el currículo crítico, la evaluación permite comprender y valorar los saberes apropiados por el estudiante, llevando a la institución al reconocimiento de las habilidades, destrezas y competencias de todos y cada uno de los actores involucrados en el proceso enseñanza- aprendizaje, ubicando los estilos cognitivos y los ritmos de aprendizaje como elementos de vital consideración a la hora de establecer las estrategias y criterios de valoración. Así, se avanza en la concepción de evaluación, más allá del asunto meramente instrumental, llegando hasta sus implicaciones éticas. Es decir, la evaluación en ERE, como indican Cuellar et al. (2019), debe ser un proceso de valoración liberador que lleve a los actores involucrados en el proceso formativo al encuentro consigo mismo, con los otros, con el otro y con la naturaleza. Dichos encuentros posibilitan en el sujeto de aprendizaje el reconocimiento, la valoración y el desarrollo de sus dimensiones espiritual, trascendente y religiosa.

La relación con el conocimiento, desde la perspectiva del currículo crítico, ha de ser una relación posibilitadora de construcciones, tanto del docente como de los estudiantes y en conjunto. De lo contrario, si se reduce única y exclusivamente a la transmisión de conocimientos y/o teorías ya elaboradas, se estaría cayendo nuevamente en currículos tradicionales. Esta construcción colectiva del conocimiento se traduce, desde los planteamientos de McLaren, en pertinencia y relevancia del conocimiento enseñado, para que la educación sea realmente crítica. En este sentido señala Freire (1999) que el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Para este autor, la praxis no pertenece al mundo de las ideas hipotéticas e imaginarias, sino que se desarrolla en la realidad social y cultural, en un momento histórico determinado.

Esto se relaciona con el pensamiento de Vélchez Nerio (2004), cuando manifiesta que:

El currículo es *deliberado y espontáneo*, porque los estudiantes no aprenden únicamente lo que está programado en las asignaturas y es ejecutado en las aulas y los laboratorios. Aprenden también del contacto con sus compañeros y profesores, de la biblioteca, canchas deportivas y los pasillos, y del hecho simple de respirar en la atmósfera escolar. Más aun, la calidad de lo que aprende el alumno fuera de las aulas es crucial. En las aulas se promueven las adquisiciones cognoscitivas mientras que en el entorno escolar se desarrolla la personalidad. La conclusión es que el ambiente escolar está cargado de experiencias valorativas y actitudinales que los estudiantes y los maestros comparten espontáneamente. (p. 201)

Un conocimiento socialmente construido debe conducir a estructuras curriculares que, necesariamente, generen comprensiones amplias de la realidad, aprendizajes significativos, diálogo de saberes, interdisciplinariedad y transversalidad de las áreas en favor de procesos de transformación personal y comunitaria. Así se avanza hacia la concepción de un currículo crítico y socialmente pensado, diseñado, desarrollado y evaluado; igualmente, se dan pasos importantes en la consolidación de la pedagogía y de la escuela como espacios para la construcción de significados (saberes). La propuesta curricular crítica también atiende a la creación de significados, pero pone su eje en la potenciación de la emancipación de los seres humanos, en la capacitación para que los sujetos asuman la conducción de sus propias vidas responsablemente.

Es decir, se va configurando un estilo curricular versátil, abierto, susceptible de transformación y mejoramiento permanente, de acuerdo con las realidades y circunstancias; que asume el conocimiento en el conflicto, en el desarrollo de la democracia; que hace que el estudiante tome conciencia de las contradicciones e intereses que se presentan, los valores y principios que se ponen en juego en la vida escolar y social; desde donde surge el currículo como una experiencia democrática, participativa, consensuada y socialmente construida.

Aparece, entonces, la socialización y construcción del conocimiento, como esencia de esta propuesta. A partir de esta socialización se hace posible la transformación de realidad y se encuentran nuevas formas colectivas de incidir en el desarrollo del pensamiento complejo y la gestión colectiva del conocimiento. Así, la pedagogía y el currículo sociocrítico se tornan como

emergentes del conocimiento de la realidad y del diálogo de saberes. En últimas, nuestro saber nunca es individual; existen prácticas sociales en las que compartimos interrogantes y respuestas, intercambiamos saberes y reconocemos los aportes de otros sujetos distintos a nosotros. Tal apuesta pedagógica curricular puede llevar a comprender que el proceso de conocimiento es un proceso social, histórico y contextualizado, en el que la interlocución y la interacción son indispensables.

Ahora bien, la necesidad de sintonizar el currículo con las expectativas del contexto social y con quienes lo integran, demanda un trabajo interdisciplinario, donde se vinculen pedagogos, didactas y representantes de los saberes, que trabajen por hacer el currículo más explícito, enmarcados bajo una concepción teórica propia que ubique a la escuela en la esfera pública, donde se reproducen y validan las “diferencias” entre los estratos sociales, los coeficientes intelectuales y los modos de producción, sin desconocer la función, las discrepancias, los conflictos de las perspectivas contemporáneas y el currículo oculto (Kemmis, 1993). Es decir, la relación del currículo con el contexto debe ser incluyente, solidaria, democrática, justa, ética y estética; debe estar atenta a las transformaciones que requieren las estructuras sociales, pero también debe hacer parte activa de dicha transformación. Esto, además, porque el currículo mismo debe ser la manifestación democrática y consensuada de los pensamientos y aconteceres de la escuela, desde su diseño, implementación, desarrollo, evaluación e innovación. En esta línea, emerge el “profesor” como un intelectual transformativo (Giroux, 1990), que aprende y enseña a través de la práctica curricular, contextual y educativa.

Metodológicamente hablando, el currículo crítico ubica al estudiante como eje y centro del proceso educativo. Sin desconocer que el profesor puede definir el campo de trabajo desde la caracterización de la situación problémica, así como pensarla y organizarla en términos amplios, ofreciéndole al estudiante un campo de aprendizaje donde explore, descubra, escudriñe e investigue la situación problémica. No obstante, los estudiantes identifican y escogen la situación que desean investigar y sobre la cual se crean intereses de profundización y pueden replantear el problema o plantear uno nuevo. Frente a esto, el educador debe anticipar los posibles caminos (proyectivas y prospectivas) que pueden tomar los alumnos, para preparar con antelación apoyos pedagógicos, didácticos, bibliográficos y acciones evaluativas que permitan explorar aún más allá de lo propuesto inicialmente. Desde este presupuesto se puede sustentar la importancia del trabajo por *líneas de investigación y/o profundización*.

Por último, será necesario pensar la relación e interacción entre la investigación y el currículo crítico (lo que se enuncia aquí se deja como preámbulo para ser abordado en las siguientes fases de la investigación). Este aspecto lleva a reflexionar y superar los dos problemas que plantea Rafael Rodríguez (1999): por una parte, la desarticulación existente entre docencia, investigación y extensión; por otro lado, el desarrollo de la investigación y la implementación del currículo. No se puede concebir un currículo crítico por fuera de las dinámicas de la investigación, sino como eje articulador en los procesos formativos de las nuevas generaciones de maestros.

Es desde la investigación que los docentes se apropian efectivamente de la pedagogía como su saber fundante; reduce las dicotomías o distanciamientos entre la teoría y la práctica; renueva sus prácticas pedagógicas y educativas; impacta socialmente las comunidades y los territorios en los que educa; problematiza los acontecimientos del aula de clase; contextualiza las propuestas curriculares; y aporta significativamente a la estructura epistemológica de las diferentes áreas del conocimiento.

En la línea del pensamiento pedagógico social, es a través de la investigación que se encuentra un camino que garantice la pertinencia-relevancia de los conocimientos enseñados, para que la educación sea realmente crítica.

De igual manera, la investigación como proceso y experiencia, se convierte en una alternativa para que los estudiantes se acerquen al conocimiento y a la realidad, desde estructuras cognitivas complejas que le implique acciones como el análisis de situaciones, planteamiento de situaciones problemáticas, formulación de hipótesis, documentación o referenciación de fuentes o teorías, verificación de aprendizajes, y adopción de esquemas de actuación para la solución de problemas. En otras palabras, la investigación acerca a docentes y estudiantes a las rutas sociales y críticas de la formación para la transformación desde la construcción de conocimiento con metodologías específicas.

Si se aborda la investigación y el currículo crítico, desde el marco de la pedagogía crítica, se debe estar comprometidos con el desarrollo y potenciación de la conciencia crítica; es decir, se debe estimular en los estudiantes, docentes y comunidad en general no solo el entendimiento de las estructuras opresoras, sino que también, desde la fuerza de la investigación social (proyectiva), se pueden rechazar y transformar dichas estructuras

y hacer una apuesta real por los más vulnerados o en situación de vulnerabilidad. En esta lógica, Suárez et al. (2013), citados en Meza Rueda et al. (2015) manifiestan que:

Si el educando se hace sujeto de su propio desarrollo, es porque se ha concientizado de su sí-mismo-en-relación-con y, por tanto, podrá llevar a cabo la tarea de humanizar humanizando la realidad social en la que vive. Concientizar es entonces “educar para leer el mundo” con ojos críticos, de modo que se busque la liberación mediante el rechazo a la dependencia, la opresión y la marginación. (p. 250)

En consonancia con lo expuesto en las conclusiones, la Educación Religiosa Escolar puede favorecer el desarrollo integral de la persona, su autonomía, identidad, empoderamiento y alteridad. La ERE, desde su naturaleza y fundamentos como disciplina, como área fundamental y como objeto de estudio, es y necesita ser, por sí misma, liberadora, concienciadora y transformadora. En este sentido, Meza Rueda et al. (2015) plantean que “una ERE, si es liberadora, está llamada a transformar la situación de los oprimidos en tanto produce conciencia del estado en el que se vive y apunta a una liberación gradual, pero total del hombre oprimido” (p. 250). Y, estos autores, citando a Sanz (1985), también destacan que: “Una liberación de las estructuras no es posible ni durable sin la mediación de una auténtica liberación de las conciencias” (Meza Rueda et al., 2015, p. 230). De igual manera, Valencia Rodríguez (2018) afirma que, la ERE debe favorecer y aportar a la formación integral, así como cumplir con sus propósitos desde el apalancamiento de proyectos de vida alternativos; debe ser dadora de sentido, esperanza y lanzar al encuentro con los demás.

En últimas, de lo que se trata –o debería tratarse– es de formar en el pensamiento reflexivo, analítico y crítico sobre los problemas espirituales y religiosos de su realidad, y dar sentido a la existencia última de su vida, estableciendo relaciones dialógicas con los otros (Suárez et al., 2013, citado en Meza Rueda et al. 2015). Por ello, el currículo crítico social para la enseñanza-aprendizaje de la ERE se debe convertir en una experiencia humanizadora y espiritual que permita a los estudiantes encontrarse consigo mismos y salir al encuentro fraterno de los demás. Es así como la Educación Religiosa Escolar entra en conexión con las problemáticas personales, sociales, económicas y culturales que hacen parte de una humanidad necesitada de espiritualidad, aportando significativamente en la construcción de proyectos dadores de sentido, y estando presta al diálogo

ecuménico e interreligioso (Valencia Rodríguez, 2018). Además, desde una perspectiva crítico-social, la Educación Religiosa Escolar está llamada a favorecer el diálogo ecuménico e interreligioso, asumir las reflexiones como una forma particular de acercar a los escolares al fenómeno religioso y la vivencia de la experiencia trascendental como un acontecimiento relacional y vincular, para acercar y llevar a la vivencia de la alteridad (Valencia Rodríguez, 2018).

REFERENCIAS

- Arredondo, V. (1981). *Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre el desarrollo curricular*, Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Formas en Educación*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). Homo Sapiens.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Coll, C. (1987) *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laia
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, (50), 50-54.
- Del Basto Sabogal, L. y Ovalle, M. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(11). 111-127.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Faundez, A. (2003). El concepto de currículo. En M. Builes, *Informe del Seminario IDEA sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y las ciencias naturales*. Suiza, 22 de septiembre – 3 de octubre de 2003. CLEBA.

- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Oriente [UNICATÓLICA]. (2013). *Política De Proyección Social*. Cali - Colombia
- Gauthier, D. P. (1963) *Practical Reasoning: The Structure and Foundations of Prudential and Moral Arguments and Their Exemplification in Discourse*. Clarendon Press
- Gil, P. y López, S. (1999). La formación investigativa de los participantes en los programas de especialización de la Facultad de Educación de la FUNLAM [tesis de pregrado, Universidad Luis Amigó]. Medellín: Materiales Educativos CINDE.
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, S. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Giraldo, E. (2017). Algunas formas del currículo: una mirada a las revistas de educación en Colombia. *Investigación Cualitativa*, 2(2), 36-51. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02024>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González Maura, V. (1999). La educación de valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Superior*, XIX (2), 27-36.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Iafransecò, G. (2015). *Educación, escuela y pedagogía transformadora –EEPT. Modelo Pedagógico Holístico para la formación integral el Siglo XXI*. <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>
- Johnson M. (1967) Definiciones y modelos en teoría curricular. *Educ Theory*, 17(2), 130.
- Johnson, H. (1970) *Curriculum y educación*. Roquel
- Kemmis, S. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- López, J. (2005). *Construir el currículum global*. Aljibe.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____. (2005). *Acerca de la problemática de los enfoques curriculares*. Magisterio.
- Lundgren, U. (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.

- Magendzo A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia. PIIC.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.
- Mahecha, G. y Serna, V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la educación Religiosa Escolar. En: Cuellar, N. y Moncada, C. [Ed.]. *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia* (127-138). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Martín, J. y Romero, R. (2015). *Ruta metodológica para la construcción de un diseño curricular desde la formación basada en competencias para la educación superior. El caso de la formación profesional de pregrado* [Tesis de maestría], Universidad Santo Tomás].
- Meza Rueda, J., Suárez, G., Casas, J., Garavito, D., Lara, D., y Reyes, J. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar*, 15 (28), 247-262. <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100241608017.pdf>
- Meza, J. y Reyes, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 8(2). 1-24.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley General de Educación de Colombia*. http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Pita, B. (2008). *Prácticas Curriculares. Compilación de trabajo Maestría en Educación. Campo de formación pedagógico*. Universidad Santo Tomás.
- Portela, H., Taborda, J. y Cano, S. (2018). La polisemia del currículo: influencias, tradiciones y supuestos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 203-237. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.10>
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. MacGraw-Hill.
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia: 1900-1935*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ralph, T. (1949) *Basic principles of curriculum ad instruction*. University of Chicago Press.
- Reyes, D. (2018). Presencia del componente pedagógico en las fases de diseño, implementación y evaluación del currículo de Educación Religiosa Escolar Católica. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 8(2). 1-36.
- Rodríguez, R. (1999). *Investigación y currículo*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Sacristán, G. (1988) *Aproximación al concepto de currículo. En: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sacristán, G. y Gómez, A. I. (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata
- Salazar, A. y Valencia, W. (2010) Lineamientos conceptuales para la construcción del currículo por competencias. En *Aproximación al estado del arte sobre el diseño curricular por competencias*. Grupo Pedagogía y Didáctica. Universidad Católica de Oriente
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. Reflexiones. Progreso N° 2 sobre *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*, 1-40. <https://vra.unah.edu.hn/dmsdocument/4652-unesco-que-hace-a-un-curriculo-de-calidad>
- Stenhouse, L. (1975). *Una introducción a la investigación y al desarrollo curricular*. Heineman.
- _____. (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- _____. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del currículum*. Troquel.
- Torres, J. (2006) *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Universidad Católica de Oriente [UCO]. (2003). *Modelo Pedagógico*. Acuerdo CD-008 de marzo de 2003.
- Valencia Rodríguez, W. (2018). La Educación Religiosa Escolar como acción educativa, evangelizadora y catequética. Una reflexión a la luz del Documento de Medellín (1968) en sus 50 años. *Kénosis*, 6(11), 151-193. <http://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/145>
- Vílchez Niero, G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208
- Zabalza, M. 1987. *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea S.A.