

## **Sistematización de metodologías de construcción participativa del currículo**

Systematization of methodologies of participative curriculum construction

**Elizabeth Alves**

elialves@cantv.net

**Miguel Álvarez Cádiz**

mialvare@ivic.ve

**Niurka Oduber**

niurkaos@yahoo.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas**

### **RESUMEN**

*Trabajo presentado al Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela, sobre sistematización de metodologías de construcción participativa del currículo para educación inicial y educación básica. Presenta: (●) Estado del arte del proceso de construcción; (●) propuestas de lineamientos teóricos y metodológicos y (●) propuestas metodológicas de construcción curricular. Se estructuró en cinco fases: (1) investigación documental, (2) investigación de campo, (3) integración, validación e interpretación de los datos, (4) elaboración del estado del arte en relación con la sistematización, y (5) elaboración de propuestas metodológicas. Plantea antecedentes de procesos de construcción colectiva del currículo a nivel nacional, contexto político y social en el cual se enmarcan y participación de las comunidades en la discusión curricular. La metodología define quiénes sistematizan y propone un proceso lógico.*

**Palabras clave:** *Sistematización; construcción participativa del currículo*

## **ABSTRACT**

*Research presented to the Ministry of Education and Sports of the Bolivarian Republic of Venezuela, referred to the study of systematization of methodologies of participative construction of curriculum, at level of initial education and basic education. It reflects about three aspects: (●) State-of-the-art of the construction process; (●) proposals of theoretical and methodological guidelines and (●) methodological proposals of curricular construction. The study was structured in five phases: (1) documentary investigation, (2) field research, (3) integration, validation and interpretation of the collected data of investigations, (4) elaboration of the state-of-the-art in relation to the systematization, and (5) elaboration of methodological proposals. It raises the antecedents of the processes of collective construction of curriculum at national level, the political and social context in which these processes are framed and the participation of the communities in the curricular discussion. The proposed methodology defines who systematize and then proposes a logical process:*

**Key words:** *Systematization; participative construction of curriculum*

## **INTRODUCCIÓN**

Desde el año 2003 el Ministerio de Educación y Deportes (MED) ha emprendido un conjunto de esfuerzos para adecuar los procesos de educación en función de las necesidades de la población y del desarrollo del país. La transformación del currículo es considerada una parte esencial del trabajo en marcha. En este marco, los procesos de construcción participativa del currículo de educación inicial y de educación básica se han comenzado tomando como punto de partida la Constitución de la República de Venezuela (1999), principalmente los principios fundamentales y transformadores de la sociedad venezolana, el artículo 3º, sobre los fines esenciales del Estado, y los artículos relacionados con los fines de la educación.

Específicamente, en el artículo 103, se norma que “la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria”, que “el Estado asume la educación como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad”, y que “la educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes de pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática, basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad y con una visión latinoamericana y universal”.

Según la información obtenida hasta el momento, los procesos de construcción del currículo suponen, en principio, la necesidad de una **participación protagónica de los actores y autores del hecho educativo comunitario** en la organización y desarrollo de asambleas y mesas de trabajo para el análisis y discusión de los fundamentos filosóficos, jurídicos y sociales que sirven de base a la construcción curricular; y en un desarrollo curricular coherente con las reflexiones y acuerdos resultantes de las discusiones anteriores.

Los procesos se realizan a partir de temas generadores para llegar a propuestas que son procesadas por los mismos participantes y, luego, remitidas a las instancias correspondientes del MED para su socialización en el marco de la transformación educativa.

Este artículo resume el trabajo presentado al MED con relación al estudio de sistematización de metodologías de construcción participativa del currículo, a nivel de educación inicial y educación básica. En tal sentido, debe reflejar el alcance con tres tipos de productos: 1) el estado del arte de este proceso de construcción colectiva del currículo, 2) propuestas de lineamientos teóricos y metodológicos para sistematizar dicha construcción colectiva de manera permanente y, 3) nuevas

propuestas metodológicas de construcción curricular, elaboradas a partir de la interpretación de las experiencias de participación de los distintos actores involucrados, que permitan interrelacionar la teoría con las prácticas educativas, dentro de una visión histórica, social y cultural.

### **Antecedentes de los procesos de construcción colectiva del currículo a Nivel Nacional**

La sistematización de metodologías de construcción participativa del currículo de educación inicial y de educación básica, impulsada por el Ministerio de Educación y Deportes, se fundamenta en la concepción de un nuevo Estado docente que asume la educación como responsabilidad indeclinable y promueve la corresponsabilidad con las comunidades. Igualmente señala a la escuela como espacio para el quehacer comunitario, la producción, el desarrollo y la formación de un nuevo republicano, y la necesidad de profundizar la conciencia política del progreso social hacia la construcción colectiva del concepto de democracia participativa.

En este marco se puede considerar que hay tres antecedentes clave del proceso de participación en la construcción del currículo:

- a. La Asamblea Nacional Constituyente y la creación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: Este proceso contó con la participación de importantes grupos de docentes y comunidades educativas que exigieron, entre otras, la necesidad de incorporar a la Constitución el concepto de educación como derecho humano y ampliar la responsabilidad del Estado con miras a ofrecer una *educación de calidad para todos*.
- b. La Constituyente Educativa y la construcción del Proyecto Educativo Nacional. El cambio de Constitución implicaba no sólo reelaborar el cuerpo jurídico que incluyó la Ley Orgánica de Educación (1980), sino

también contar con una visión de país, expresada en un proyecto nacional. Ambos procesos generaron amplias discusiones en todos los niveles sociales, tanto en la escuela como en otros escenarios más amplios. En el marco de la Constituyente Educativa, en 1998 se hizo una consulta sobre “la educación que querían”, primero en las escuelas y luego a nivel municipal y de cada estado. Esta actividad se realizó en forma coordinada y participaron, según los casos, entes e instituciones privadas, grupos campesinos, organizaciones populares y sectores de la iglesia.

- c. La construcción e implementación inconclusa del Currículo Básico Nacional y de los currículos regionales: En 1997 se inicia la elaboración de una propuesta de diseño curricular para la educación básica, con el apoyo de asesores españoles, que después fue consultada a representantes de los docentes y de la sociedad civil de las Zonas Educativas. El resultado del proceso fue el nuevo “Currículo Nacional de Educación Básica (1998)”, orientado hacia el desarrollo de competencias, dentro de un nuevo enfoque pedagógico. De la misma manera se revisó y se elaboró una nueva Guía Práctica para la Educación Inicial. De modo que el inicio del movimiento para lograr la participación de las comunidades en la construcción curricular coincidió con la reciente implementación de los nuevos diseños curriculares de educación inicial y de educación básica, a finales de la década de los 90. La cultura educativa dominante, que empieza a desplazarse, enfatizaba el carácter normativo del currículo y, a menudo, no dejaba lugar a la participación de las comunidades en su construcción y a la generación de conocimientos pedagógicos desde la práctica en el aula.

El incipiente cambio de enfoque pedagógico sacó a muchos docentes de su “letargo profesional” y los motivó a repensar su práctica en el aula, especialmente en relación con la planificación y evaluación del aprendizaje, ante la necesidad evidente de vincular los aprendizajes a los contextos e integrar los contenidos a partir de experiencias asociadas a sus realidades concretas, familiares, culturales y sociales.

### **Propuestas de metodologías de construcción participativa del currículo de educación inicial y de educación básica**

No existe una definición única de currículo, en la literatura especializada aparece como un concepto polisémico, es decir presenta diferentes sentidos de acuerdo con los enfoques. El concepto más difundido concibe el currículo como la selección de contenidos que se debe aprender para lograr los objetivos de una materia, un curso o un nivel educativo. Es el que ha privado desde los tiempos de la escolástica.

La superación de esta concepción ha ido a la par con la renovación pedagógica y la formulación de nuevas teorías. Por ejemplo, Stenhouse (1987) clasifica ya las definiciones halladas sobre currículo en dos grupos: a) las que lo consideran como una intención o un plan que prescribe lo que debe suceder en las escuelas y b) las que plantean que el currículo es todo aquello que sucede realmente con los estudiantes en la escuela.

Habermas J. (1999), con su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento proporciona, asimismo, un marco adecuado para dar sentido a las prácticas curriculares. Afirma que, siendo los intereses puros orientaciones racionales, la forma como se manifiesta la racionalidad determina lo que el grupo social distingue como conocimiento. Dentro de este marco, identifica tres tipos de intereses:

- Técnico, se basa en la necesidad que tiene la especie humana de sobrevivir y reproducirse. Para satisfacerla las personas muestran una orientación básica hacia el control y la gestión del medio, estableciendo una relación de poder con el conocimiento. Con este enfoque, relacionado con el positivismo, se pretende anticipar cómo será el ambiente y buscar la forma de controlarlo.
- Práctico, apunta básicamente a la comprensión del medio para que el sujeto pueda interactuar y comprender el significado de la situación.

- Entonces, el interés práctico genera conocimiento subjetivo siendo, por lo tanto, un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, con base en una interpretación consensuada del significado.
- Emancipatorio, el autor considera que la emancipación, como independencia de lo que está fuera del individuo, sólo es posible en el acto de autorreflexión; que como principio evolutivo auténtico, implícito en el acto del habla, diferencia a las personas de otras formas de vida, y que la idea de libertad es trascendental en el marco de la interacción humana. Los intereses técnico y práctico se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el interés emancipador de la potenciación, o sea de la capacidad de grupos e individuos de tomar las riendas de sus propias vidas.

A partir de la clasificación de intereses constitutivos del conocimiento, Shirley Grundy (1992), en su libro *Producto o Praxis del Currículo*, plantea que sería posible agrupar las concepciones de currículo en tres grandes grupos:

1.- Currículo como producto: Diversos autores, como Gimeno Sacristán, S. (1992 y 1993), Grundy (1992) y L. Stenhouse (1987), analizan la perspectiva técnica del currículo como un sistema coherente de ideas “un sistema para la organización del pensamiento curricular en el marco de objetivos bien definidos”.

Una concepción curricular basada en el interés técnico queda constituida por una serie de elementos implícitos o explícitos: los objetivos que son definidos de antemano por la sociedad; la idea de currículo, plasmada en los planes y programas de estudio por especialistas y técnicos antes de la acción educativa; la organización, con base en la habilidad del profesor, y la acción docente que da como producto el aprendizaje buscado en el estudiante.

Parafraseando a Gimeno Sacristán, (1993), un pedagogo o experto en currículo es, en todo caso, un intérprete de los objetivos y un ingeniero que contribuye a decidir cómo lograrlos.

En este enfoque la misión de la teoría está al servicio del logro eficiente de los objetivos operacionales mientras que la práctica sólo existe en relación con el cumplimiento de planes determinados. A pesar de las críticas de importantes autores, el currículo como producto persiste en las escuelas.

2.- Currículo como práctica: Varios autores (Stenhouse 1987, Gimeno Sacristán 1993, Coll 1998) coinciden en la necesidad de una concepción de currículo que supere la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre lo ideal y lo real, pasando al campo de estudio del currículo desde una perspectiva de proceso. Cuando en el currículo predomina el interés práctico, en su desarrollo se pone más énfasis en la calidad de las acciones o prácticas.

En este modelo el currículo se concibe como un ámbito de interacción, es decir, un lugar de confluencia de la teoría, la práctica educativa, las aspiraciones e intereses de los grupos sociales y los efectos logrados en la realidad. Se considera que sólo en el marco de la interacción se puede llegar a captar el valor real del currículo; por esta razón es importante aplicar un enfoque de proceso para entender la dinámica que da significado y valores específicos a un currículo en concreto.

Cabe señalar que la acción en el marco de la interacción humana depende del juicio, el ejercicio del juicio depende de la interpretación del significado de un acontecimiento y ésta, a la vez, depende del encuentro y de la interacción de significados previos o prejuicios de los participantes en la interacción; en otros términos, la acción depende de la deliberación y la negociación. Entonces, la preocupación central del profesor es el aprendizaje, no la enseñanza, y el aprendizaje supone principalmente la necesidad de construir significados.

3.- Currículo como praxis: De acuerdo con los lineamientos anteriores, se puede afirmar que el interés emancipador es claramente incompatible con el interés técnico, pero compatible con el interés práctico, aun cuando el desarrollo de un currículo con orientación emancipadora supone para el profesor la necesidad de una transformación de su forma de percibir el mundo y actuar en él.

En este enfoque aparecen conceptos específicos, como praxis, negociación y conflicto, que se incluyen en la perspectiva crítica del currículo. Praxis en educación se considera como un proceso de acción y reflexión sobre el currículo, en tanto expresión del interés emancipador. El currículo mismo se desarrolla en la interacción dinámica de la acción y la reflexión; es decir, se construye en situaciones de aprendizaje reales, en un proceso activo de enseñanza y aprendizaje, en el cual la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas recíprocamente e integradas al proceso.

Alicia de Alba (1995) concibe al currículo como un espacio de lucha y negociación entre distintos sectores y agentes sociales, donde se dirimen conflictos en relación con el poder. Sin embargo, para esta negociación no basta con la participación activa, como en el enfoque práctico, pues requiere de un enfoque crítico en el cual la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en una relación dialógica entre el profesor y el estudiante.

Es necesario subrayar que el conocimiento crítico proviene de la unidad entre la acción y la reflexión en la praxis, condición indispensable que hace posible que las personas analicen su realidad a la luz de sus propias concepciones, valores e intereses. Un aporte valioso al conocimiento crítico, en el marco de los procesos de educación, es la pedagogía liberadora de Paulo Freyre (1978), cuya concepción y estrategias sólo adquieren significado en la actitud y la práctica transformadora del maestro.

De acuerdo con experiencias realizadas principalmente en países de América Central, consideramos que la investigación-acción favorece conscientemente el interés emancipador en los procesos de construcción del currículo porque interrelaciona de manera reflexiva comprensión y perfeccionamiento, acción y conocimiento, teoría y práctica.

Siguiendo las ideas de Giroux (1993), desarrollar una teoría acerca de lo que sucede en el aula, debe tener como fundamento teórico dos vertientes: la interacción dialéctica entre el interés social, el poder político y el poder económico, por un lado, y el conocimiento y las prácticas escolares, por el otro.

En síntesis, como señala Grundy (1992), la orientación crítica es esencial para todo el conocimiento cuando se desarrolla una praxis, pues hace que el proceso del currículo sea inevitablemente político, teniendo en cuenta que la operación de dar sentido a los hechos incluye también significados conflictivos. Quienes controlan el currículo tienen también el poder de asegurar que se acepten sus significados como dignos de ser transmitidos. Cuando estudiantes y profesores desafían este poder, afirmando el derecho a determinar los significados por su cuenta, el proceso de construcción del currículo se torna en un hecho político.

De acuerdo con los fundamentos filosóficos y jurídicos de la transformación educativa, y las acciones que se han iniciado en este campo en todo el país, consideramos que el proceso de construcción participativa del currículo y su sistematización se ubican en una concepción de currículo como praxis, cuyos actores principales, en las actuales circunstancias, deberían ser los docentes, con una formación apropiada y compromiso con la transformación educativa.

Para este proceso es necesario contar con un maestro actualizado en forma constante, que localice la información que necesita, en fuentes diversas, y haga uso adecuado de ella; que tenga un dominio pleno de los contenidos de las áreas a su cargo y los ejes transversales, y que conozca bien los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, filosóficos y sociológicos de dichos contenidos; Que sepa aplicar la ciencia a su labor cotidiana de manera que pueda diseñar estrategias metodológicas apropiadas y lograr que todos los estudiantes aprendan, teniendo en cuenta sus condiciones reales y los factores que influyen en su proceso formativo, y que eleve su nivel profesional, principalmente en relación con el desarrollo de la investigación-acción que, en líneas generales, supone no sólo la reflexión crítica y comprensiva de una situación problemática sino, fundamentalmente, la acción eficaz para modificarla; así mismo, en relación con el análisis científico de su práctica; el perfeccionamiento permanente, y la superación cultural integral que le permita establecer las relaciones interdisciplinarias.

En este punto es importante recordar la visión que se perfila en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso".

### **En torno a una metodología de sistematización de experiencias**

La sistematización de experiencias en el proceso de construcción participativa del currículo, en escuelas y programas educativos, se podría concebir como la interpretación crítica de una o varias experiencias que,

a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo, y cómo puede enriquecer la práctica.

A continuación presentamos una propuesta metodológica para sistematizar experiencias de construcción colectiva del currículo, en escuelas y programas educativos, diseñada a partir de los fundamentos filosóficos y jurídicos de la transformación educativa y del marco teórico que lleva explícita una concepción de currículo como praxis.

En su elaboración han servido como referencias importantes: los esfuerzos en torno a la sistematización de sus experiencias, que realizan los programas de educación, promoción y organización popular, en países de América Latina, así como información obtenida en el estado Aragua y algunos esfuerzos puntuales de sistematización de experiencias concretas, en escuelas y programas educativos formales, que tuvieron lugar en Costa Rica y el Perú.

En principio habría que considerar la necesidad de una decisión clave sobre **¿quiénes van a sistematizar?**, pues la sistematización debe hacerse desde el inicio de la experiencia, para ir alimentando la práctica, y no esperar a que ésta finalice.

Como la sistematización debe partir de la propia práctica, quienes la realicen deben haber participado en la experiencia, pues no se puede sistematizar algo que no se ha puesto en práctica. No es aconsejable contratar a especialistas para que hagan el trabajo en reemplazo de ellas o ellos, pero sí podría ser importante contar con alguna o algunas personas como apoyo externo, según las necesidades.

Con la participación de las personas encargadas de la sistematización sería necesario seguir un proceso lógico, como el que se indica a continuación:

En primer lugar, definir el objetivo de la sistematización, es decir ¿para qué queremos sistematizar?; es importante definir, de la manera más clara y concreta posible, el producto que esperamos obtener y su utilidad. Por ejemplo, si se trata de una experiencia de participación de los estudiantes en proyectos productivos sostenibles de la comunidad, como parte de su aprendizaje, el objetivo podría ser: determinar formas apropiadas para la articulación de los aprendizajes de las alumnas y alumnos con las actividades de proyectos productivos sostenibles de la comunidad.

En segundo lugar, delimitar el objeto materia, de sistematización; se trata de seleccionar experiencias concretas. Los criterios para escogerlas pueden ser muy variados, dependen del objetivo, de la consistencia de las experiencias, de los participantes y del contexto, entre otros. Siguiendo el ejemplo anterior, algunas experiencias materia de sistematización podrían ser: la participación de los estudiantes en las actividades productivas sostenibles de la comunidad, la adecuación del currículo en relación con dichas actividades productivas y la generación de aprendizajes significativos.

En tercer lugar, en el transcurso de la ejecución, registrar las experiencias, principalmente en relación con la línea de base o diagnóstico de la situación inicial, los planes y las estrategias diseñadas, las acciones realizadas y sus resultados, las reuniones de coordinación, las mesas de trabajo y las jornadas, la producción de materiales, los resultados de las acciones de monitoreo y evaluación. Es muy importante contar con registros sencillos y útiles, elaborados lo más cerca posible del momento cuando ocurrió cada hecho. Entre los más comunes se encuentran: los cuadernos de apuntes personales, fotografías, grabaciones, informes de actividades, de mesas de trabajo y de jornadas, así como cuadros estructurados en los cuales se pueden ir recogiendo, de manera ordenada, los hechos que interesan.

En cuarto lugar, reconstruir la historia. Se trata de tener una visión general y ordenada de los principales hechos que sucedieron durante la experiencia, con base en el procesamiento de la información registrada, dejando constancia de las interpretaciones divergentes que se presenten en la reconstrucción histórica. Hay situaciones en las cuales es importante incorporar los acontecimientos del contexto que se asocian a la experiencia. Un instrumento útil para esta acción es una lista de preguntas que permitirá articular la información de la experiencia en torno a los aspectos básicos que interesan.

En quinto lugar reflexionar a fondo, es decir analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso. Para realizar esta reflexión es necesario profundizar el análisis de las partes de la experiencia, con el propósito de ubicar los hechos relevantes y las contradicciones así como explicar la lógica y el sentido de la experiencia ¿por qué pasó lo que pasó?. La guía de preguntas críticas es uno de los instrumentos apropiados para llevar a cabo el análisis, la síntesis y la interpretación del proceso.

Continuando con el ejemplo presentado en el primer y segundo pasos, algunas preguntas críticas serían:

- ¿Qué objetivos, aprendizajes y resultados son comunes en los diferentes grados escolares? ¿cuáles son particularmente diferentes? ¿por qué?;
- ¿Qué capacidades y contenidos del currículo se han adecuado en relación con las actividades productivas sostenibles de la comunidad? ¿cómo se adecuaron?;
- ¿En qué medida la participación de los estudiantes en las actividades productivas sostenibles de la comunidad incidió en el mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes?
- ¿Qué aprendizajes significativos se desarrollaron en las diferentes áreas del currículo, como resultado de la vinculación de las actividades

productivas con los procesos de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas? ¿cómo aplican estos conocimientos en su vida diaria?, y

- ¿Cuáles fueron las principales contradicciones que enfrentaron en el proceso a nivel personal, entre los docentes, entre la escuela y los proyectos productivos de la comunidad, entre la escuela y la asociación de padres de familia y representantes y entre la escuela, el apoyo externo y la coordinación municipal.

En sexto lugar, formular conclusiones prácticas y teóricas, con base en la interpretación del proceso, realizada en el paso anterior. Las mismas deben ser redactadas de la manera más sencilla y clara posible.

Se trata de expresar las principales respuestas a las preguntas formuladas en la guía de interpretación crítica. Igualmente, las conclusiones deben responder al objetivo definido al inicio de la sistematización.

Las conclusiones prácticas deberían comprender, como señala Óscar Jara (1990,1994), las enseñanzas que se desprenden de la experiencia, que deberán tomarse en consideración para mejorar o enriquecer las futuras prácticas, tanto propias como ajenas. Las conclusiones teóricas serían formulaciones conceptuales surgidas directamente de lo reflexionado a partir de la experiencia. Ambas conclusiones deben relacionarse para lograr un enriquecimiento mutuo.

En séptimo lugar, comunicar los aprendizajes, es decir compartir con otras personas lo aprendido, porque de otra manera la riqueza del proceso se limitaría al grupo participante. La difusión de la experiencia se debería hacer en mesas de trabajo y jornadas, en el municipio y en el estado, donde se formularían propuestas para el nivel central del MED.

Con este propósito es necesario elaborar documentos y otros materiales creativos, según las posibilidades. Esta actividad permite

además revisar el proceso de la experiencia y enriquecer las ideas para transformar la propia práctica.

## **MÉTODO**

El estudio se estructuró en 5 fases: (1) Investigación Documental, (2) Investigación de Campo, (3) Integración, validación e interpretación de los datos obtenidos de ambas investigaciones, (4) Elaboración del estado del arte en relación con la sistematización del proceso de construcción participativa del currículo, y (5) Elaboración de propuestas metodológicas para la sistematización de experiencias educativas y de recomendaciones para continuar el proceso de construcción participativa del currículo, tanto en la educación inicial como en la educación básica.

### **Investigación Documental**

La información se obtuvo de dos fuentes primordiales: las referencias bibliográficas que sustentan la puesta en práctica del proyecto de Ampliación y Mejoramiento de la Educación Integral y Básica de Jornada Completa y Atención Integral, así como las obtenidas de la bibliografía actualizada en materia curricular que permitieran fundamentar la concepción de los procesos de participación de los distintos actores sociales en la construcción del currículo. Esto se constituye en los supuestos teóricos que posteriormente nos permitieron hacer un contraste con la realidad.

### **Investigación de Campo**

Se definieron dos niveles de acción: el nacional y el regional. En el primero se realizaron entrevistas a la Directora de Niveles y Modalidades y a los responsables nacionales de Currículo, Educación Básica e Inicial, y se solicitó la documentación e información que poseían las zonas educativas del país, en relación a los procesos de construcción curricular. En el segundo, a nivel regional, se seleccionaron algunos estados o Zonas Educativas representativas para validar y ampliar la información.

### **Técnicas de recolección de la información**

Para realizar las visitas se consideraron las siguientes: entrevista no estructurada, estudio de documentos, grabación, recopilación de data escrita, materiales y estrategias para las convocatorias a eventos, revisión de informes sobre resultados del proceso y referencias de experiencias significativas.

### **Integración, validación e interpretación de los datos obtenidos de ambas investigaciones**

Se hizo a partir de una triangulación entre la apreciación de los investigadores (consultores), las fuentes documentales y la información proporcionada por informantes clave. Igualmente se interpretaron los datos y se obtuvieron conclusiones estructuradas de acuerdo a las categorías obtenidas en el estudio de campo, para identificar los aportes de los distintos actores, así como las debilidades y fortalezas de los procesos llevados a cabo. Es la integración de los supuestos teóricos con los históricos concretos.

### **Propuesta metodológica para sistematizar el proceso de construcción curricular en la educación inicial y la educación básica**

Finalmente, teniendo en cuenta las experiencias de participación de los distintos actores involucrados, se elaboró una propuesta metodológica para sistematizar el proceso de construcción que permita interrelacionar la teoría con la práctica educativa, dentro de una visión histórica, social y cultural. En esta parte se incluyen también recomendaciones para continuar el proceso de construcción colectiva del currículo.

### **Contexto Político y Social en el cual se Enmarcan los Procesos de Construcción Colectiva del Currículo a Nivel Nacional**

Hay algunos factores del contexto político y social de Venezuela que, en nuestro concepto, tienen relación significativa con el desarrollo del proceso de participación. Por ejemplo:

a) La incidencia de las misiones y de otros programas de inclusión social en la participación de la familia y la comunidad educativa. Estos programas colocan a los padres y representantes de una importante población infantil como sujetos de la educación y, por tanto, comprometidos con la formación de sus representados. Es un viejo anhelo de muchos docentes que encuentran resistencia en las familias cuando se trata de compartir responsabilidades en la formación de los niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, un buen número de docentes se desempeña como facilitador en las misiones, además de su trabajo regular en la escuela. Este hecho les permite la transferencia directa de sus experiencias pedagógicas en las misiones, como las estrategias metodológicas, el uso de recursos audiovisuales para el aprendizaje y

la solución de problemas comunitarios, en el marco del proceso de formación.

Finalmente, el hecho de que las misiones funcionen en los ambientes escolares, en horarios alternos al convencional, le da al plantel un dinamismo que incide en el cambio de la concepción tradicional de la escuela, cerrada a la comunidad, a otra que la caracteriza como espacio abierto y al servicio de las necesidades de su entorno.

b) El proceso de construcción de la conciencia ciudadana de democracia participativa: El nuevo concepto introducido en la Constitución de 1999, exige pasar del plano teórico a la práctica social. Se observa una participación inicial de la ciudadanía en los Consejos Locales de Planificación, en las Contralorías Sociales y se han ampliado los espacios sociales en la toma de decisiones sociopolíticas que tienen relación con la educación.

c) La convocatoria institucional del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, que rompe la cultura del centralismo y el silencio de las comunidades: La participación en la construcción del currículo trata de superar la tradición del nivel central de imponer las decisiones sobre políticas y estrategias educativas. Aun se observa desconfianza natural entre los actores sociales frente a un proceso que no es habitual, pero la campaña promocional en las comunidades educativas parecería estar superando la resistencia inicial. Este hecho se confirma con el incremento progresivo de participantes y la calidad de sus aportes en los municipios y las regiones.

## **RESULTADOS**

### **La participación de las comunidades en la discusión curricular**

Con base en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en la propuesta de Proyecto Educativo Nacional, que fue uno de los resultados de la Constituyente Educativa, en el 2000 se inició la formación de equipos en las Zonas Educativas y en las coordinaciones municipales, con el propósito de motivar y apoyar la organización y desarrollo de un movimiento de participación de docentes en torno de la transformación educativa.

Antes de la Constitución de 1999, distintos equipos venían trabajando en una nueva concepción de la escuela y de las formas democráticas de participación de la comunidad en las decisiones educativas, especialmente en el estado Aragua.

Luego en 1999, a raíz de la implementación del nuevo diseño curricular, se inicia un proceso orientado a vincular el currículo con la realidad, que incorporó a las comunidades educativas. El CBN requería la validación regional, así como la incorporación de contenidos y áreas de conocimiento regionalmente definidas.

El nuevo Currículo Nacional de Educación Básica (1998), orientado hacia el desarrollo de competencias y con la incorporación de importantes cambios a nivel pedagógico, se implantó contando con un grupo de profesores que participaron en una capacitación académica para impulsar la reforma curricular. Ellos y ellas debían asumir el proceso de formación de los docentes y la contextualización regional del diseño curricular. Esta experiencia ha sido transmitida al actual proceso de participación en la construcción curricular.

Es necesario considerar que esta propuesta metodológica, trata de ser tan sólo una orientación para la construcción participativa del

currículo. Por la naturaleza del proceso, en el camino se irán encontrando nuevas estrategias y nuevas metodologías.

### **Indicadores de calidad de la participación en la construcción curricular**

A continuación encontramos algunos indicadores que se sugieren para calificar o valorar el éxito de la organización, promoción y compromiso en la construcción curricular.

<b>Categoría</b>	<b>Indicador</b>	<b>Criterio</b>
<b>Promoción</b>	Lineamientos del nivel Central	Compromiso total o parcial
	Aportes regionales	Pertinencia y Cantidad
	Metodología para la promoción y convocatoria	Efectividad
	Medios utilizados para la difusión de medios: impresos, internos, alternativos y masivos	Frecuencia y tipo de medios
<b>Difusión</b>	Tipo de mensajes	Asistencia al evento de los actores convocados
	Equipo de zona cohesionado	Trabajo en colectivo
<b>Compromiso</b>	Otros equipos (municipales, parroquiales)	Compartir responsabilidades
	Docentes de aula	Puntualidad
		Asistencia
		Intervenciones

Categoría	Indicador	Criterio
<b>Eventos como espacio para la construcción</b>	Nivel Nacional	Frecuencia por tipo y asistencia de distintos actores involucrados
	Nivel macro regional	
	Nivel medio municipal o sectorial	
	Nivel micro escuela / aula	
<b>Construcción de saberes</b>	Modelo conceptual del currículo	Factibilidad de incorporación en el currículo
	Práctica educativa o experiencial comunal y de aula	
	Reconstrucción de la propuesta a partir de la práctica	
<b>Indicadores de construcción participativa del currículo</b>	Formación de equipos para la participación	Producción
	Temas generadores de participación	Orientación de la discusión
	Metodología aplicada para la sistematización de aportes	Eficiencia
	Adecuación al contexto	Pertinencia

Igualmente proporcionamos algunos indicadores que pudieran permitir valorar los aportes al currículum que realizan las comunidades. Se trata de llevar un registro que permita posteriormente valorarlo en función de los cambios en el aula y en particular en el rendimiento de los alumnos y alumnas. Entre ellos están los contenidos, las estrategias didácticas, las estrategias de aprendizaje, la contextualización de las

estrategias y contenidos, los materiales y recursos didácticos, los ambientes escolares y su dotación, la planificación pedagógica y la evaluación del aprendizaje, las competencias, los objetivos de formación, los perfiles, los programas y el basamento filosófico y legal.

En cada caso sería recomendable definir las propuestas de cambio a nivel local, regional y nacional, de acuerdo a las exigencias. Por ejemplo, los contenidos son eminentemente locales, mientras que el basamento legal o filosófico le corresponde a un nivel de consenso nacional, que implica la participación no solo de la educación sino de otros sectores por cuanto está en juego el ciudadano que queremos formar.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Consideramos que como el fin último que se persigue con este tipo de programa es elevar el rendimiento de los alumnos y alumnas, hacer más eficiente la labor del docente y potenciar el valor de la escuela como centro comunitario, proponemos indicadores clave a ser medidos luego de incorporado los cambios en el currículum:

- Para **los estudiantes** 1) competencias en el área de lógica matemática, 2) competencias en el área de lengua (ambas por pruebas aplicadas a muestras) y, 3) nivel de creatividad y criticidad (medido por la participación en el aula y la producción innovadora)
- Para **los docentes** 1) Eficiencia en la mediación del aprendizaje y 2) compromiso ético (valorado por observación de la práctica y por el rendimiento de los estudiantes)
- Para **la escuela**: 1) Pertinencia de la vinculación con la producción de la comunidad y, 2) uso de los espacios escolares para la realización de actividades culturales y de formación informal.

Para aplicar las orientaciones metodológicas es importante asegurar al menos el cumplimiento de los tres supuestos siguientes al inicio o, en todo caso, en el transcurso de la experiencia:

- Actores y autores comprometidos participan en el proceso de construcción del currículo a partir de la práctica, así como en el enriquecimiento de su propia práctica y en la comunicación de los resultados de la experiencia. El ejercicio permanente del sentido crítico y de la capacidad creadora ayudan mucho en el cumplimiento de este supuesto.
- Los docentes que participan en la experiencia dominan el currículo de las áreas que están a su cargo, entre otros, las orientaciones conceptuales, los contenidos de sus áreas, las estrategias metodológicas, la evaluación y los materiales educativos; además, tienen conocimiento de las principales actividades relacionadas con la experiencia. Las acciones de formación permanente pueden facilitar el cumplimiento de este supuesto.
- La experiencia se desarrolla con la participación de las organizaciones de la sociedad civil e instituciones locales de los diferentes sectores públicos, que tienen que ver con la experiencia, en el marco de un trabajo articulado, interdisciplinario e Intersectorial.

Si en algunos casos no fuera posible cumplir estos supuestos, habría que estudiar la posibilidad de aplicar una concepción de currículo como práctica y realizar las experiencias de construcción curricular, en el marco de procesos de investigación experimental, en los cuales los especialistas y los técnicos son los orientadores de los procesos.

## REFERENCIAS

- Coll, C. (1998). Introducción a los contenidos en la educación escolar. En Coll, César y otros. *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y*

- aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Aula XXI, Santillana
- De Alba A., (1995) *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Freire, P. (1978): *La educación como práctica de la libertad.* Madrid Siglo XXI
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna.* [www.2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2.html](http://www.2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2.html)
- Gimeno Sacristán, J. (1992, 1993) La evaluación en la enseñanza. 143/  
*La Evaluación su Teoría y su Práctica.* Segunda Edición. Caracas: Ed. Cooperativa Laboratorio Educativo
- Giroux, H.,(1993). *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Grundy, Shirley (1992). *Producto o praxis del currículo.* Madrid: Ed. Morata
- Habermas, J. (1999):*Teoría de la acción comunicativa: Crítica de la razón funcionalista.* Madrid.Taurus
- Jara, Óscar (1990). *Investigación participativa*, ALFORJA, San José
- Jara, Óscar (1994). *Para sistematizar experiencias*, Edit. Tarea, Lima
- Ministerio de Educación. (1980). *Ley Orgánica de Educación Venezuela*
- Ministerio de Educación (1998). Dirección de Educación Básica, *Currículo Básico Nacional, Documento Normativo*, Caracas
- República Bolivariana de Venezuela (1999) *Constitución Nacional*
- Stenhouse, L (1987). *Investigación y desarrollo del currículo.* (3ª ed.) Madrid: Editorial Morata
- Verástegui, L. y Ledesma, V. (1985) *Los contenidos de la educación primaria y su relación con el trabajo productivo.* UNESCO, Santiago de Chile