

LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR, CORAZÓN DE LA DINÁMICA DE FORMACIÓN EN LA ESCUELA

Obra derivada del programa Ondas de Colciencias



MARÍA GLADYS ALVAREZ BASABE

***LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR, CORAZÓN DE LA
DINÁMICA DE FORMACIÓN EN LA ESCUELA***

MARÍA GLADYS ALVAREZ BASABE

Bucaramanga, 2015

CREDITOS

LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR, CORAZÓN DE LA DINÁMICA DE FORMACIÓN EN LA ESCUELA

Gobernador de Santander
Didier Tavera Amado

Secretario de las TIC de Santander
Herman Ramírez Gómez

Secretaria de Educación Departamental
Ana de Dios Tarazona García

Directora Proyecto
Nepcy Brilla Lache

Representante Legal de TECNOLÓGICA FITEC
Cecilia García Padilla

Coordinador Convenio 4977 de 2.013-Fractus
Edgar Alfredo Morales Aparicio

Autores
Maria Gladys Alvarez Basabe

Diseño y Diagramación, Dimensión Comunicativa Tecnológica FITEC

Jhon E Garzón Garzón
Mónica Alejandra Coy M.
Andrés Felipe Vásquez

Corrector de Estilo
Martha Isabel Martínez

ISBN Obra independiente: 978-958-95046-4-2
Cámara Colombiana del Libro

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN,	5
PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR,	6
1. ALREDEDOR DE LA GESTIÓN,	6
2. GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN,	8
3. DIFERENTES MIRADAS SOBRE LO CURRICULAR. UNA INVITACIÓN A LA GESTION CURRICULAR,	12
4. LA GESTIÓN CURRICULAR,	18
5. PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR,	19
5.1. PRÁCTICA EDUCATIVA,	21
5.2. PRÁCTICAS CURRICULARES,	22
6. INVESTIGAR LAS PRÁCTICAS CURRICULARES,	24
7. EL CICLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (Procesos investigativos), ..	26
BIBLIOGRAFIA,	29

INTRODUCCIÓN

“¿Cómo será la escuela que pueda desafiar y modificar los nuevos tiempos? ¿Cómo será la escuela que, rehaciéndose, trabaje para hacer re-nacer el sistema educativo?

Será sin duda una escuela que trabaje con los datos del contexto, que pueda funcionar como una red de conocimientos e interacciones entre personas para construir en forma conjunta y consciente una visión compartida. Una institución que se anime a investigar y experimentar nuevos enfoques, que aprenda de su experiencia pasada sin quedarse en ella. Qué tenga una reacción preactiva frente a los problemas, aprenda de otros y logre transferir conocimientos. Que sea creativa, promueva espacios de aprendizaje y reflexión institucional entre sus miembros y revise la manera de hacer y pensarse a sí misma. Su ámbito de trabajo se convertirá así en un entorno de aprendizaje, lo que exige que la práctica se torne una actividad innovadora, en la que hay lugar para la planificación flexible, la toma real de decisiones y una mayor autonomía para actuar. En definitiva, será una institución que tenga conocimientos en acción”.

(Aguerrondo, I. Lugo, M.t. y otras. 2002: 9).

Con esta reflexión se quiere penetrar hasta el corazón mismo de la escuela, donde se hace la *formación*, allí donde *la práctica curricular* adquiere un significado de dinámica permanente de interacción entre conocimientos, actores, culturas, procesos y normas; adquiere también significado de motor articulador con sentido formativo, de posibilidad por lograr un mundo mejor, con seres humanos mejores cada día, porque el vivir allí es alegría, es fe y es esperanza para los que nacen cada día. Este deseo coloca a la práctica curricular como la responsable en la escuela de asegurar su contribución a un mundo donde todos podamos vivir en armonía con nuestra diversidad, en la manera de pensar y actuar.

Para comprender lo que son las *prácticas de gestión curricular*, es necesario primero comprender lo que hoy en las instituciones educativas se entiende por gestión educativa para derivar de ella, a lo que nos referimos cuando hablamos de *Gestión curricular* y más probamente de *Prácticas de gestión curricular*.

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR

1. ALREDEDOR DE LA GESTIÓN

Se refiere este artículo a Gestión, principalmente “*al hecho de juntar factores dispersos para hacer cosas que nos lleven a lograr los resultados que queremos*” (Cassasus, 1994:1). En otras palabras cuando hablamos de gestión, nos referimos a *hacer que las cosas se hagan*.

Muchas veces cuando se habla de gestionar la institución educativa se hace alusión más al cumplimiento administrativo que a la capacidad de conducir y tomar decisiones para el cambio. Ello invita en primera instancia a hacer alguna distinción entre administrar y gestionar. *Administrar* (Aguerrondo, 2005: 45) “*nos remite a dinamizar lo existente, sin salir del paradigma, en el marco de las teorías clásicas de la organización*”, y *Gestionar* “*nos remite a una serie de procesos de transformación que se dan en la organización educativa, con miras a cambiar el paradigma mismo*”. (Aguerrondo, 2005: 45).

Otra distinción que es necesario hacer es aquella en que la organización y la gestión suelen confundirse; las tomamos acá como dos acepciones complementarias, *Organizar* como la referencia a los aspectos de estructuración de la forma institucional, como la dependencia mutua entre los espacios físicos, los horarios, los tiempos, los grupos de estudiantes, maestros, etc., y *Gestionar* como el desarrollo de todos los procesos y diversas maneras, para alcanzar los propósitos de la institución, en el sentido de procurar la transformación de la institución.

La gestión ocurre como un proceso de interacción de una organización con su contexto. La forma de gestión se adopta, es dependiente de la representación del contexto, como también la gestión en su interacción puede forzar al contexto a tomar determinadas formas o desarrollos. En este sentido, no hay que descartar que la gestión de una institución pueda ser obstaculizada por innumerables problemas como los conflictos de intereses, la desmotivación, la rigidez o la incapacidad de adaptarse al cambio, entre muchos. “*La buena gestión se entiende, como un conjunto de procesos, de planes, y de acciones de más alto nivel, desde un punto de vista*

organizativo, que controlan o afectan a la eficacia de los procesos de menor nivel de generalidad, y que se convierten en condición necesaria de calidad” (López, 1997:37).

Es así como la gestión, se ha convertido en el proceso integral que lidera las dinámicas de todas las actividades y personas que están encaminadas a conseguir la calidad en lo que hace la institución. Esto centra la reflexión en las demandas de los estudiantes, usuarios y beneficiarios, la interacción con la sociedad, las características de los insumos y medios, la calidad de los procesos y resultados fundamentalmente.

En las instituciones siempre hace falta alguien que sea capaz de armonizar los intereses de las personas, con las expectativas de los beneficiarios, y los objetivos y propósitos de la institución, alguien que gestione con eficiencia los procesos y que lidere con visión de futuro y con un proyecto capaz de implicar a los profesionales en procesos comunes. Las teorías de la gestión de calidad consideran que los equipos directivos de una institución deben ser los líderes por excelencia de las mismas. El liderazgo efectivo, actúa *“sobre la visión, el sistema de recompensas, el reparto de autoridad y las redes externas de influencias y de formación, para aunar la voluntad del personal y estimular sus iniciativas de modo que este se implique ampliamente en el desarrollo de la institución o programa, que culminará con el cambio cultural u organizativo deseado”* (López, 1997:107). Relacionar la gestión con el liderazgo nos remite a entender, que una buena gestión, solo la pueden desarrollar los líderes, que son aquellos que promueven, facilitan y generan el cambio.

La gestión es un desarrollo de aprendizaje social que en las organizaciones ayuda a los grupos a identificar y clarificar sus metas y los medios para alcanzarlos. Está orientada hacia el futuro y a las necesidades de la sociedad o de los grupos, de las organizaciones o de las comunidades.

Una organización está determinada por los requerimientos del medio, por ello es necesario que el gestor posea las capacidades adecuadas para el análisis del entorno que en última instancia es de donde provienen las informaciones fundamentales para determinar lo apropiado de un

determinado momento. Pues la gestión no solo está relacionada con el interior de la organización sino también con su entorno (Alfiz, 1999, López, 1997).

En general la gestión tradicional de las instituciones educativas, se ha caracterizado por inflexibilidad, por escasez de adaptabilidad al cambio y a circunstancias. La adaptabilidad tiene que ver con la innovación, la creatividad, la imaginación y procesos efectivos para aprovechar el potencial de los cambios en el entorno.

2. GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN

“La gran tarea para la educación, es seguir caminando hacia una gestión que dé respuesta a la diversidad, que facilite la participación, que promueva la autonomía sin fragmentar. Una gestión total, que se nutre de los procesos de formación docente y de evaluación de resultados y procesos, que se concibe como una negociación y conversaciones para muchos. Una gestión que busque al sujeto”. (UNESCO, 1996). La gestión se basa en la interpretación de la acción, cada tipo de gestión tiene implícita o explícita una teoría particular de la acción humana.

A mediados del siglo XX, aún no se hablaba de gestión. *“Esta actividad estaba separada en dos actividades bien distintas: la planificación y la administración. Esto dividía el trabajo de las personas, entre los que hacen los planes, los que piensan, fijan objetivos y determinan las acciones que hay que seguir y entre los que se encargan de ejecutar las acciones predeterminadas. Se ve claramente una distinción entre la acción de diseño y la acción de ejecución”* (Cassasus, 1997:17). Poco a poco esta separación conceptual, ha dejado de tener validez y hoy en día se integran estos dos procesos en la noción de gestión.

Es interesante, la propuesta de definición que hace Casasus (1997: 17), pues se refiere a distintas visiones de gestión, que a manera de resumen se presentan acá: *“Una visión clásica, como la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia y los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada. Aquí la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea. Una visión que evoca el tema de identidad en una*

organización, señalando la gestión como la generación y mantención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra. Una visión desde una perspectiva de la representación en donde la gestión es la capacidad de articular representaciones mentales". Todas ellas ponen de relieve, el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus espacios institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y por sobre todo las interrelaciones entre las personas para la acción.

La educación en general y particularmente la que se imparte en la instituciones educativas, fundamenta su calidad en la medida que dé respuesta a las demandas del entorno, de ahí que la gestión que dentro de ella se desarrolle, necesariamente, tiene que permitir la relación de la institución permanentemente de afuera hacia adentro y viceversa. Entendiendo que la gestión es en dos direcciones, la institución educativa da respuestas al entorno, pero también debe ser generadora de cambios en el mismo.

La propuesta de gestión institucional, además de permitir y garantizar que la alerta a los cambios y transformaciones de la sociedad y sus otras instituciones, serán motivo de retroalimentación y reconstrucción de los procesos internos, debe tener la capacidad introducir y desarrollar innovaciones educativas que planificadamente, muestren seguridad frente a los cambios esperados. A propósito hoy están muy en auge los llamados *observatorios*, que se proponen hacer miradas críticas sobre diferentes desarrollos que se dan en el mundo, sobre políticas que afectan los diferentes sectores de la sociedad, pero a la vez se convierten en espacios sociales de carácter plural, para la reflexión sobre los problemas, sociales, económicos, políticos y educativos. Las instituciones educativas hoy han organizado variados observatorios, sobre políticas educativas, cambios en el mercado, problemas de diversa índole que analizados y reflexionados al interior de las mismas, dan elementos básicos para orientar sus cambios y perspectivas, entendemos aquí los observatorios como los instrumentos que facilitan a la institución educativa la alerta a los cambios y transformaciones del entorno.

“La gestión crea condiciones, construye escenarios adecuados, provee capacidades e instrumentos a los equipos de trabajo. A los que buscan soluciones estandarizadas se les responde que no existe un modelo único, ni una práctica única para la construcción diaria de la

gestión educativa. Existe una diversidad de variantes que pueden llevar a un mismo resultado mientras se garantice el despliegue de la creatividad y se permita que el hacer y sus logros se inserten en el discurso educativo institucional, en el sentido de la escuela. El desafío de los sistemas educativos radica en cómo lograr mejores estándares de aprendizaje, especialmente para la infancia y la juventud más postergada, en cómo promover una cultura estructurada en valores que sostengan la vida, la equidad, la solidaridad, el diálogo y la palabra como mediadores de las interacciones. Un aspecto fascinante del ejercicio de la gestión es el pasaje de las ideas a los actos y descubrir que se han armado mundos en los que interactúan alumnos, padres y docentes. Los indicadores más relevantes para evaluar los efectos del reto serán la calidad y la cantidad de capital social que se logre instalar en la organización”. (Blejmar, 2002).

A la institución educativa le corresponde fundamentalmente, una gestión que muestre calidad, porque forma niños, jóvenes y adultos que respondan a las necesidades y problemas de la sociedad, pero que a la sean capaces de innovar y construir nuevos caminos para el desarrollo social, político y económico de todos.

Para lograr los objetivos y metas, la institución educativa, a través de los directivos, maestros y estudiantes fundamentalmente, debe desarrollar la misión, la visión y los valores de la institución. *“La misión es una declaración en la que se describe el propósito de ser de la organización; la visión es lo que la organización pretende lograr a largo plazo y los valores son la base sobre la que se asienta la cultura de la organización”* (Ministerio de educación 2001:3).

Los valores y principios constituyen el soporte para la visión y la misión y son la clave de una dirección eficaz. Pero es necesario que en general la comunidad institucional defina los valores y se asegure de que se cumplan. La misión, la visión y los valores de la organización, junto con los grupos de interés, son la base fundamental para la aplicación de las políticas, así la política y la estrategia se convierten en los fundamentos de la gestión de calidad en las instituciones educativas.

En esta búsqueda es necesario identificar una serie de factores que influyen decididamente a la hora de lograr la calidad educativa. Se destacan los principales factores al interior y exterior de la institución:

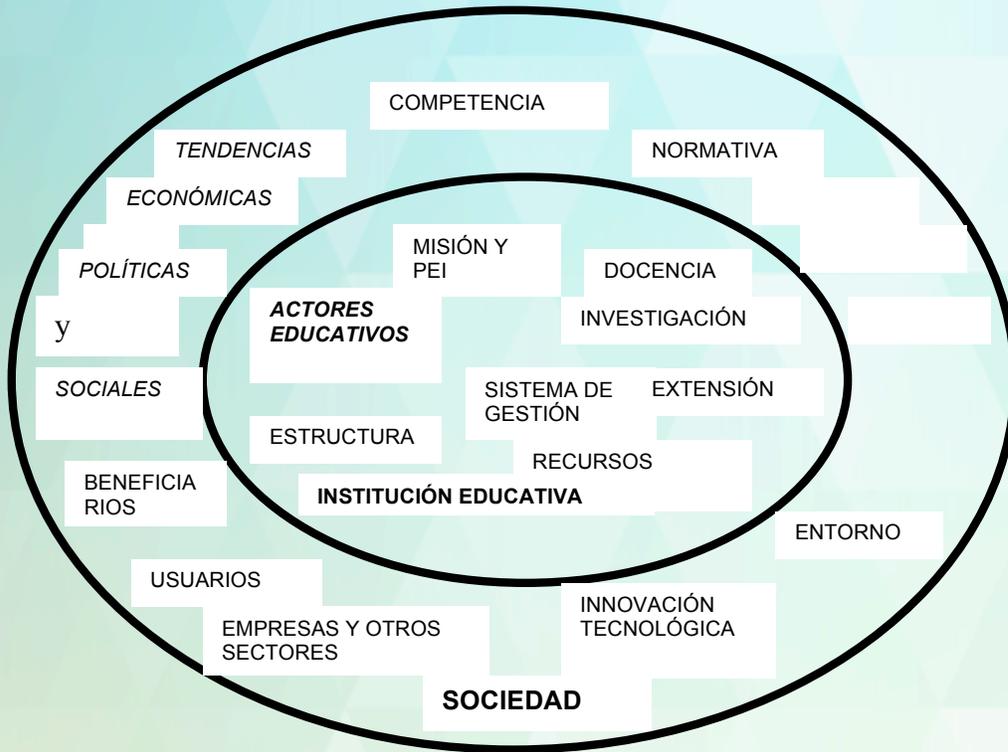


Imagen 1 Fuente: Elaborado por el autor

Estos u otros criterios deben ser motivo de conocimiento, reflexión y compromiso por parte de los integrantes de la organización, para lograr la calidad. Esto unido a los problemas de la gestión que señala Cassasus, 1994¹, remite a no terminar esta reflexión sin mostrar los procesos facilitadores de la Gestión de calidad presentados por El modelo Iberoamericano de excelencia en la Gestión, y que efectos de esta reflexión hemos adaptado al lenguaje de lo educativo con el fin de identificar aquellos procesos a los cuales se les ha de poner una mayor atención en las instituciones educativas que trabajen por la Excelencia en la Gestión.

¹ Problemas de Gestión educativa en América Latina: 1. La concepción de la Institución como sistema cerrado. La centralización excesiva de las acciones. 3. La jerarquización organizativa. 4. La visión parcial de los problemas de Gestión. 5. El enclaustramiento de las instituciones escolares. 6. La ausencia de evaluación de los resultados. 7. La dilución de la responsabilidad institucional.

Estos procesos facilitadores son:

- **Liderazgo y estilo de Gestión**; se refiere a cómo la institución pone en práctica la cultura y los valores para el éxito a largo plazo, mediante comportamientos y acciones de todos los líderes. Cómo se estructuran, se desarrolla y se pone en práctica la estructura de la organización y el marco de los procesos y sus sistemas de gestión necesarios para la ejecución con calidad de la política y la estrategia.
- **Política y estrategia**; se refiere a cómo la institución desarrolla su misión y su visión y las pone en práctica a través de una clara estrategia orientada hacia distintos agentes y personas con quienes interactúa y se apoya con programas adecuados.
- **Desarrollo de la comunidad educativa**; Cómo la organización desarrolla, conduce y hace aflorar el pleno potencial de las personas, de forma individual, en equipo o de la organización en su conjunto, con el fin de contribuir, a su eficaz y eficiente gestión.
- **Recursos y asociados**; Se refiere a cómo se gestionan los recursos internamente, cómo se desarrollan las funciones de información, de conocimiento tecnológico, de propiedad intelectual, materiales y recursos externos, como construye alianzas estratégicas con otros fuera de la institución, todo esto con el fin de apoyar la Gestión humana de la institución.
- **Estudiantes, otros Usuarios/beneficiarios²**; se refiere a cómo la institución diseña, pone en acción y finalmente forma a sus estudiantes y en general a la comunidad educativa y cómo gestiona las interacciones entre sus miembros con el fin de satisfacer plenamente las necesidades y expectativas de sus beneficiarios actuales y futuros.

3. DIFERENTES MIRADAS SOBRE LO CURRICULAR. UNA INVITACIÓN A LA GESTIÓN CURRICULAR

“Toda práctica supone un concepto de hombre y de mundo”. (Freire, 1972).

Para cada conjunto de fundamentos se supone una estructura diferente del currículo. Lo que intentaremos acá es mostrar cómo los fundamentos teóricos socioeducativos, inducen a deliberaciones diferentes sobre el currículo y las prácticas curriculares.

² Usuarios y beneficiarios, son los sinónimos que usamos en el caso de las instituciones educativas.

Existen diferentes concepciones curriculares porque las lecturas para comprender la relación que hay entre la educación, la sociedad y la democracia son distintas.

Partimos de lo que dice Grundy, 1998, *“El currículo no es un concepto sino una construcción cultural”*. Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

Álvarez, 1998, a su vez considera que *“currículo, es lo propio de la institución educativa y el aspecto mediador entre el proyecto educativo institucional que responde al proyecto histórico cultural de la sociedad y las acciones que en la institución desarrollan profesores y estudiantes a través de diversas formas de prácticas educativas”*.

La Pontificia Universidad Javeriana, lo define como, *“la expresión que la institución hace de su compromiso para dar respuestas especializadas a las necesidades de conocimiento que la sociedad exige”*.

No se consideramos el currículo, como un mero plan de estudios, como un programa o listado de contenido y actividades, estos hacen parte de un currículo. Para entender por qué diferentes concepciones y por lo tanto maneras diferentes de diseñar el currículo y evaluarlo, nada más sano que apoyarse en lo que Habermas propone como intereses constitutivos del conocimiento y que le da sentido a las prácticas curriculares. Habermas llama *“interés en general, al placer que asociamos con la existencia de un objeto o una acción* (Habermas, citado por Grundy, 1998: 24). Continúa diciendo que los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana, con lo cual recaba en que el interés tiene que ver con la intencionalidad de las acciones humanas. Por algo alguien dice, somos lo que son nuestros pensamientos y deseos.

Habermas, nos habla de tres tipos de intereses humanos fundamentales: los técnicos, prácticos y emancipadores.

El interés técnico, se informa y se preocupa fundamentalmente por la supervivencia y la reproducción. Por ello las personas muestran su orientación de pensamiento y acción hacia el control, la gestión del medio y la predicción. Esto ha dado como consecuencia la construcción del conocimiento en el campo de las ciencias empírico-analíticas, que se basa en la experiencia, la

observación, la experimentación y el control. Es el campo fundamental de las ciencias naturales, que se prestan a estos procesos, no sin haber dificultades para ello.

Recordemos que la experimentación permite comparar procesos y resultados, a partir de controlar algunas variables del experimento, ello es muy propicio en el laboratorio. También permite algunas aproximaciones a la predicción: si en situación normal, se cumplen las mismas condiciones, es posible predecir el fenómeno que sucederá hacia futuro. Las acciones del interés técnico son esencialmente instrumentales, es decir regidas por reglas técnicas basadas en el saber empírico, el saber dado fundamentalmente por la experiencia.

En resumen como dice Habermas (citado por Grundy, 1998: 24) *“un interés fundamental por el control de medio ambiente mediante acciones de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamentos empírico”*.

De acuerdo a este interés técnico, que se preocupa por el control del medio y la predicción, el currículo tendrá como finalidad, predeterminar la acción de estudiantes y maestros frente a unas exigencias de objetivos y la orientación del maestro será hacia reproducir en los estudiantes diversas ideas que orientan su trabajo es decir, producir un “producto” determinado. Es lo que se denomina la visión reproductiva del currículo. Cuando los maestros actúan como reproductores de métodos y acciones que otros establecen, no son productivos. La preparación para la enseñanza se considera como entrenamiento del maestro, de modo que en la formación del maestro, él aprende un conjunto de métodos mediante los cuales debe llevar a cabo la acción docente. En este sentido el maestro no es creativo ni mucho menos autónomo.

De otra parte, el *interés técnico* supone una relación jerárquica entre teoría y práctica. Las prácticas existen para dar cumplimiento a determinados planes.

El poder del interés técnico está en los que formulan los objetivos, quienes son los que controlan el producto. Aquí el currículo es un mero ejercicio tecnológico; la educación se puede considerar como un sistema, una combinación autorregulada de personas y de cosas en interacción, diseñadas para alcanzar un fin determinado. Los objetivos representan las ideas que orientan el proceso de diseño curricular para lograr fines predeterminados.

El enfoque supone que el educador producirá un educando que se comportará de acuerdo con la imagen dada con anterioridad. Para lograrlo hay que controlar el ambiente de aprendizaje y el aprendiz. Este tipo de trabajo supone la división del trabajo entre diseñadores y ejecutores del currículo. La función del maestro es controlar el desarrollo del currículo y a los estudiantes de manera que se cumpla la planeación del currículo. El saber es objetivo, limitado y externo. Se trata el saber de la clase como un cuerpo de información externo cuya producción parece independiente de los seres humanos.

El valor de la evaluación es el control, es decir mirar si el producto se ajusta a los objetivos planteados. En este caso la evaluación está separada del proceso de enseñanza y de aprendizaje y del diseño curricular. La calidad del maestro se juzgará en relación con los productos de sus acciones.

El interés práctico, se centra más en el acto y el actor en vez de en el resultado de la acción. La acción siempre supone un riesgo, el resultado de la acción o su consecuencia nunca pueden conocerse por completo de antemano.

La acción práctica es una acción en relación con el bien humano. Toda acción humana tiene una intencionalidad. *El interés práctico* se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir. La ciencia que construye este interés es la ciencia histórica-hermenéutica. La historia de los individuos cuenta para la interpretación de sus prácticas y acciones en el mundo.

El maestro cuyo desarrollo de clase está informado por el interés práctico, se ocupará de las interacciones en el ambiente de la clase procurando oportunidades adecuadas para el aprendizaje. El momento del aprendizaje es su propio fin.

La acción práctica se caracteriza por la elección y la deliberación. Se centra en los procesos de elaborar las decisiones adecuadas que promuevan el bien. La deliberación es un elemento esencial de la práctica.

En cuanto a lo que se refiere al currículo, este más bien se convierte en un plan ordenador de la práctica de la enseñanza, como lo afirma Álvarez, (1998:5), “ *el currículo es una prefiguración de la práctica*”. Cuando el currículo pertenece al ámbito de la práctica es decir pertenece al ámbito de la interacción humana, relaciona fundamentalmente la interacción entre maestro y estudiante. Todos los participantes involucrados allí son sujetos no objetos. Aquí el currículo es un medio para estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea de enseñanza. Aquí la preocupación es el aprendizaje y no la enseñanza, puesto que el estudiante es un sujeto que también construye su propio significado.

La propuesta curricular aquí se considera como una propuesta provisional que debe ser sometida a la prueba de la práctica. Aquí cobra mucha importancia la reflexión y la deliberación. Aquí la importancia radica en la construcción de significado y en la interpretación que orientará la práctica

Por otra parte la evaluación se convierte en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo separado. Aquí la evaluación significa elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrolladas a través de la experiencia del aprendizaje favorecen el bien de los estudiantes. No basta con que el alumno demuestre ciertas destrezas; lo importante es mirar si el estudiante es capaz de aplicar esas destrezas para dar

El interés emancipador, tiene que ver fundamentalmente con la emancipación, que según Habermas, (Citado por Grundy, 1998), es la independencia de todo lo que hay fuera del individuo, es un estado de autonomía, más que de libertinaje. Identifica la emancipación con autonomía y responsabilidad y solo puede ser posible a través del acto de reflexión³.

La emancipación está ligada a las ideas de justicia e igualdad. El interés emancipador da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber. El interés emancipador se preocupa por la potenciación o sea por el

³Reflexión: pensar lo pensado.

empoderamiento de los individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

La ciencia que se construye aquí es la ciencia crítica. La crítica no consiste en adoptar una postura que cuestione negativamente la vida en general, sino un proceso de discernimiento que permita mirar tanto las potencialidades como las limitaciones de las situaciones o de los sujetos y grupos que se están valorando.

Para que una práctica llegue a estar informada del interés emancipador, es necesaria una transformación de la conciencia, es decir una transformación en la manera de percibir y actuar en el mundo. Este interés compromete al estudiante no solo como receptor activo, en vez de pasivo, sino como creador activo del mismo, junto con su maestro.

La liberación en la educación consiste en actos de cognición no en transferencias de información. *“El profesor deja de ser el que enseña, para ser el mismo enseñado en el diálogo con los estudiantes, quienes a su vez mientras son enseñados, enseñan”* (Freire, 1999: 37).

La pedagogía crítica, no se conforma con situar las experiencias de aprendizaje en el contexto de la experiencia del estudiante, se trata de un proceso que toma las experiencias tanto de estudiantes como de maestros y a través del diálogo y la negociación las reconoce como problemáticas. Los estudiantes a medida que van enfrentándose con problemas relacionados con ellos mismos y con el mundo, se sienten cada vez más desafiados y obligados a responder al desafío.

El verdadero acto de conocer supone un movimiento didáctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a una nueva acción. El mundo de la praxis no es artificial, es el proceso de construir significado, pero reconoce que el significado se construye socialmente y no es absoluto. Los procesos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión.

Freire (1999:52), considera el diálogo como un fenómeno humano fundamental, *“la existencia humana no debe ser silenciosa, dice, no puede nutrirse de palabras falsas, sino de*

palabras de verdad, con las que los hombres transforman el mundo. La cultura del silencio es la opresión. El diálogo posibilita la reflexión y la acción, es decir posibilita la libertad. La emancipación es descubrir la propia voz”.

Un currículo, informado en la praxis, es un currículo desarrollado a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. No se constituye de planes y programas, sino de un proceso activo en que la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso. La enseñanza aprendizaje se convierte aquí en una relación dialógica entre maestro y estudiante. El currículo en este sentido es político, pues la operación de dar sentido a las cosas incluye también significados conflictivos. La intención más importante en esta concepción de currículo es la promoción de la conciencia crítica. Los maestros negocian el contenido con sus estudiantes. Los puntos de vista de los maestros

En este enfoque crítico, la evaluación es un proceso de búsqueda entre maestros y alumnos, de la calidad de los aprendizajes para procurar progresivamente su mejoramiento cualitativo. En la evaluación los grupos están comprometidos en el trabajo de construcción de su propio conocimiento.

4. LA GESTIÓN CURRICULAR

La Gestión Curricular implica el proceso de estimular y dinamizar el desarrollo del currículo en sus diferentes fases o etapas: Diseño y ejecución del currículo, Evaluación curricular, Mejora continua del currículo. La figura 1 representa el Ciclo de Calidad de la Gestión Curricular, adaptado del círculo de la Gestión de calidad de Deming⁴. El proceso garantiza, la mejora continua permanente, pues se articula y relaciona las etapas de diseño, ejecución, evaluación y mejora continua del currículo, todas interdependientes entre sí. Cada vez que se aplique el Ciclo de Calidad de la Gestión Curricular, a partir de un primer ciclo, el nuevo giro lleva incorporado las mejoras que se decidieron en el anterior ciclo y que se derivaron a partir de los resultados de la evaluación curricular y así sucesivamente. Es por ello que se denomina ciclo de calidad de la Gestión Curricular, pues es un proceso que cada vez mejora el nivel de diseño y ejecución, a

⁴ Deming, Edgard (Norteamericano) fue uno de los primeros que en los años 50 del Siglo XX, habló de calidad y representó el Círculo de la Gestión de Calidad.

partir de la evaluación y esto es hacer un currículo con calidad. Pues la calidad es la capacidad para transformar las prácticas curriculares, permanentemente en lo que se denomina mejora continua, y que da lugar a una planeación nueva (rediseño) porque incorpora nuevos elementos que se identificaron con base en los resultados de la etapa de evaluación, el nuevo ciclo es diferente al anterior, lo que hace que cada vez que se avanza en el modelo, se avanza en el mejoramiento de la Gestión y eso es lo que le imprime su carácter de calidad.

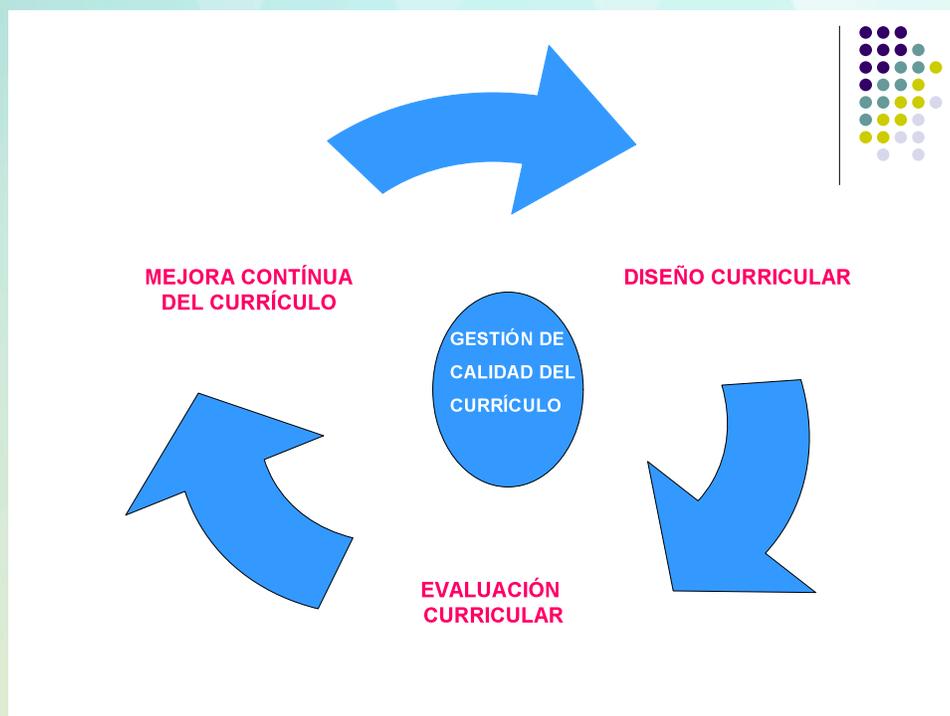


Imagen 2: elaborada por el autor

5. PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR

Cuando hablamos de práctica, el término práctica en educación, es relevante y complejo. Autores como Restrepo y Campo (2002), nos muestran como en el argot familiar para designar un trabajo de un profesional se dice “alguien ejerce la práctica médica o ingenieril”. *Prácticas profesionales*, cuando un profesional hace prácticas que solo se aprenden haciendo. También para referirse a *alguien que aún está aprendiendo* se dice “está en práctica”.

Lo común a todas estas expresiones es “el ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas”. Ya sea en proceso de aprendizaje o como experto.

Practicar, se usa como sinónimo de ejecutar, hacer llevar a cabo. Aquí la práctica es entendida “como aplicación de una idea o doctrina, como contraste experimental de una teoría”.

Todas estas maneras de hablar de la práctica muestran la complejidad del concepto.

En este mismo sentido, Maturana, H y Varela, F (1995:13), expresan como “*todo hacer es conocer y todo conocer es hacer*”. Para Schon (1992), el mundo de la práctica, tiene un carácter cambiante e inestable, caracterizado por la incertidumbre que supone toda situación práctica, la cual va más allá de ser un simple problema por resolver, pues conjuga en ella problemas cambiantes que interactúan entre sí, conformando un sistema complejo dinámico.

Desde estos puntos de vista podemos afirmar *que la práctica es entonces, fuente de preguntas, escenario propicio para confrontar la validez del conocimiento y acción generadora de conocimiento.*

En este mismo sentido, ***la práctica da forma a la acción***. La forma es referida a los procedimientos de la acción, como modo de proceder en alguna cosa que se reconoce. Forma se entiende como la determinación exterior de la materia. La forma no es la suma de detalles integrados en el conjunto que constituye la obra, no pertenece al nivel de los elementos y de los contenidos, sino al nivel de los principios, de las estructuras. Las prácticas como formas del hacer, son múltiples diversas inagotables, ahí se despliega la creatividad humana, su expresión su producción (Restrepo y Campo 2002).

Toda práctica está inscrita en la red de significaciones que ella misma contribuye a configurar. ***Las prácticas son configuradoras de sentido***, la multiplicidad y variedad de prácticas siempre abiertas a la innovación representan los infinitos modos en que los seres humanos asumimos nuestra cotidianidad. Son expresiones de nuestra experiencia vivida en donde se anida la significación y un sentido de lo que nos constituye como humanos. La práctica se narra en la acción humana. En ella se expresa el sentido de la vida, se narra nuestra existencia dándole

sentido: en ellas se despliega el querer, el saber y el poder. La práctica hace perceptible la forma de la acción; es decir, su principio organizador que posibilita la multiplicidad de formas en donde se relevan estilos como el modo distintivo de la forma, de las formas de actuar. En las prácticas se descubren los rasgos, las características de identidad. Las prácticas revelan las formas de hacer, en donde se despliega el ser.

En síntesis, dicen Restrepo y Campo (p-42), “las prácticas son como los modos de la acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales (prácticas en plural), que responden a una lógica táctica, mediante la cual el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura”.

5.1. PRÁCTICA EDUCATIVA

La práctica educativa, es “el lugar donde se puede comprender, explicar o transformar la realidad construida en el hacer cotidiano de los maestros, alumnos y administradores educativos”. Maturana y Varela (1995: 34). En palabras de Rafael Campo Vázquez⁵, “la práctica educativa incluye todas las prácticas culturales que tienen como propósito transmitir cultura, pueden ser formativas. Se incluyen las prácticas de socialización, a nivel de adiestramiento, que ocurre con instrucciones, por ejemplo las que hacen los padres, lo que ocurre en grupo de pares, juego de niños, pandillas, todo aquello que aculturaliza. No toda práctica educativa es formativa”.

Para efectos de este estudio nos acercamos a entender las prácticas educativas como todas aquellas que se hacen en interacción de las personas y que fundamentalmente, intercambian cultura, adiestran, comparten experiencias. Muchas de las prácticas educativas, son formativas.

La práctica educativa y en especial la práctica educativa formativa, es un espacio privilegiado para la investigación educativa, que indaga aspectos como la construcción epistemológica del saber qué hace el maestro, la enseñabilidad de los saberes, el diseño del currículo, la evaluación de los aprendizajes etc. La investigación educativa responde a la necesidad de desarrollar conocimiento en forma sistemática, ordenada y crítica, usando métodos

⁵Profesor Facultad de Educación, Universidad Javeriana.

de investigación para ello, es necesario avanzar en el análisis de nuestras prácticas, nuestras comprensiones sobre ellas, a través de la reflexión sistemática convirtiéndola en una acción comprometida y teóricamente informada que a su vez transforme reflexivamente la teoría que la informó.

En este sentido la investigación educativa sobre las prácticas educativas formativas, cumple un doble propósito como lo indica Salvá (2002): Aporta información para el desarrollo sistemático de las prácticas y promueve el desarrollo consciente y fundamentado de la teoría educativa. *“Al investigador activo le interesa teorizar la práctica, en el sentido de situarla en un marco crítico de reflexión para la comprensión y hacer que sea racional, oportuna y prudente”*. (Carr y Kemmis, 1992).

5.2. PRÁCTICAS CURRICULARES

Cuando nos referimos a prácticas curriculares, es necesario tener en cuenta: *“que son tres los núcleos de acción donde se inscriben múltiples prácticas que constituyen la docencia: curricularizar, mostrar mostrándose y los procesos de interrelación implicados”* (Restrepo y Campo, 2002: 49), y que *“hablar del currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el currículum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones inmersas en la educación”*. (Grundy, 1998:21).

En parte estos dos autores nos orientan a considerar que el currículum está más insertado en la educación como una práctica que como una teoría. Sin desconocer cómo alguien anteriormente ha afirmado, que para una buena práctica es necesario una excelente teoría. Por lo tanto plantear una investigación sobre las prácticas curriculares, es pertinente en la época actual y muy necesarias, ya que lo que es visible en el contexto institucional universitario, en relación con los currículos, son los documentos “curriculares”, que explicitan los principales referentes tenidos en cuenta para diseñar el currículum y las razones para proponer el aprendizaje y la enseñanza, dentro de un estilo pedagógico, entre los principales factores. Lo que queda entre nubes grises y negras, es cuánto de lo escrito allí, de verdad obedece a las comprensiones de sus autores y gestores, o obedece a su fantasía, u obedece a la cultura libresca y memorística, de una parte y de otra,

cuánto de lo que allí está escrito, ocurre en la práctica y cuanto de verdad produce el efecto que se espera.

Entonces en este estudio explicitamos el currículo, *en primer lugar, como las acciones que hace un docente⁶ para imprimirle valor formativo a sus interacciones con estudiantes en los espacios educativos. En segundo lugar también, como todas las acciones de directivos, maestros y alumnos, que le dan valor formativo a las directrices y orientaciones del Proyecto Educativo de la institución y en tercer lugar también, como el conjunto de prácticas educativas que desarrollan directivos, maestros y estudiantes, que hacen realidad los principios y estrategias de formación, con las cuáles está comprometida la institución.*

La práctica curricular le corresponde al maestro, indistintamente de la ciencia o disciplina que enseña y se puede dar en varios niveles: *El más cotidiano* el de la preparación de la clase, el de la prefiguración de la práctica de clase; el *nivel mediador o el nivel meso*, donde se elaboran los planes y programas y el *nivel macro* donde se articulan las políticas gubernamentales y de la institución y se dan los lineamientos que orientan y promueven la formación que deben lograr los estudiantes a través de los planes y programas y el desarrollo de la actividad en el aula de clase. En una institución educativa ello supone, la interacción de maestros y alumnos (nivel primario), coordinadores y maestros (nivel meso) y Directivos y coordinadores (nivel macro).

Podemos llamar entonces, *'Práctica curricular'*, a las maneras de darle valor formativo a las interacciones que establecen los maestros con el estudiante, y que le da sentido a su acción profesional, que a través del tiempo se vuelve *'habitus'* y que expresa sus creencias sobre la manera de lograr la formación que se propone a través del currículo.

Finalmente es pertinente aclarar lo que en este estudio vamos a llamar formación. “La educación, en general asume la responsabilidad no solo por la vida y *quienes la vivimos*⁷, sino también por el mundo. La educación no puede reducirse a instruir sobre el arte de vivir, ella permite comprender concepciones de mundo, formas de ver y explicar la realidad desde donde se

⁶ Se denomina docente en su carácter genérico, ya sea un directivo un coordinador o un profesor, que se desempeñan en la institución educativa.

⁷ La cursiva es nuestra.

van desarrollando nuevas y diversas maneras de actuar y de decir en la configuración de esperanzas comunes. La educación se encarga, entonces, de introducir a cada ser humano a un mundo siempre cambiante” (Campo y Restrepo, 2002). Cuando se piensa en la educación como aquella que le posibilita al ser humano conocer e interpretar el mundo, hacerse en esa confrontación y reflexión de las diversas culturas que lo rodean, tomar decisiones con base en sus propias interpretaciones y deseos, estamos centrados en una educación que permite la formación humana, en una educación que desarrolla las capacidades humanas y nos hace humanos a través del tiempo en que transcurre la vida. Por eso al buscar el sentido de la formación en la educación, hemos de optar por alguna especificidad y es la de hacer una formación integral, como aquella que propicia el desarrollo armónico de todas las dimensiones humanas, para la vida individual y colectiva.

6. INVESTIGAR LAS PRÁCTICAS CURRICULARES

Investigar las prácticas curriculares que desarrollan directivos y maestros, implica preguntarnos, si lo que hacen cuando diseñan, ejecutan y evalúan el currículo, obedece a una práctica o por el contrario son un conjunto de acciones para poner en juego el Proyecto educativo, a través de los currículos.

La nueva pregunta que surge después de este recorrido teórico y que ilumina los caminos de la investigación es:

¿Qué es lo que los maestros hacen en relación con lo curricular? Aún más: ¿Qué es lo que los maestros hacen, piensan y sienten en relación con lo curricular, en las diferentes carreras, en la universidad? Pues no podemos suponer de entrada que lo que los maestros hacen cuando curricularizan constituye verdaderamente una práctica.

La idea es descubrir también cual es el sentido de lo que hacen, piensan y sienten en relación con lo curricular, y de pronto no confundirlo con lo que hacen en relación con la enseñanza, o con otras funciones también constitutivas de la docencia.

El recorrido teórico hecho en este documento, induce a plantear nuevas preguntas a la investigación y tal vez a que desaparezcan otras.

Desde acá proponemos como preguntas centrales de la investigación:

¿Qué es lo que hacen los directivos y maestros de las carreras de la universidad, cuando piensan, hacen y sienten en relación con lo curricular (Gestión: diseño, ejecución, evaluación y mejora)?

¿Lo que piensan, hacen y sienten en relación con lo curricular, obedece a lo típico o peculiar⁸ del grupo?

Estas preguntas implican descubrir si esas maneras de hacer pensar y sentir el currículo, obedecen a condicionamientos, prejuicios, formación pedagógica, experiencia personal, información de la profesión, autoridad de los colegas, exigencia legal etc., y ello nos puede llevar a acercarnos a qué obedecen las acciones y si ellas se constituyen en práctica curricular o no⁹.

Experiencia

RECONSTRUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SEGUIDA Y APLICADA EN LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR EN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA”

A partir de los procesos de investigación desarrollados por los equipos de maestros y/ directivos y maestros, de las instituciones que participaron en el proyecto de investigación “*Prácticas de gestión curricular en preescolar, básica y media*”, se ha reconstruido la metodología seguida y su resultado final es el que se presenta en este apartado del informe.

Fundamentos

“La Investigación –acción, es un tipo especial de investigación aplicada, que implica a los participantes que experimentan los problemas directamente en la búsqueda de una solución y contribuyen también al desarrollo de la ciencia social con alguna remuneración teórica”. (Rapoport, 1970:499).

⁸ Lo típico o peculiar de un grupo es lo que el grupo ha construido como su cultura, para el caso de esta investigación, es lo que hace un grupo cotidianamente frente a algo, y que se considera práctica y con el tiempo se vuelve “creencia para el hacer” en el grupo.

⁹ El plantear nuevas preguntas a la investigación, implica la reflexión del equipo de investigación y la articulación con los demás conceptos, de una parte y de otra, la revisión de los objetivos propuestos.

“La investigación acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo”. (Carr y Kemmis, 1986: 162).

“Un currículum es esencialmente una propuesta o hipótesis educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un currículum invita a los profesores y a otros adoptar una postura investigadora hacia un y trabajo, proponiendo una reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior”. McKernan, 2001: 24 y 25).

Como se ha descrito en apartados anteriores, los equipos de cada una de las instituciones participantes reflexionaron sobre las problemáticas que alrededor de las prácticas curriculares estaban teniendo y que impedían de alguna manera obtener mejores resultado de aprendizaje en los estudiantes y realizar un aprendizaje colectivo y colaborativo entre maestros, entre otras razones.

Cuando seleccionaron prácticas curriculares y sus problemas a investigar y construyeron las preguntas que orientaron sus búsquedas y reflexiones; seguidamente acordaron acciones ordenadas para mirar y reflexionar más de cerca sus prácticas, registrarlas y criticarlas a la luz de sus experiencias y las teorías que se estudiaron para tal fin. Ello permitió en algunos casos hacer nuevas propuestas de prácticas curriculares, que se convirtieron a su vez en proyectos operativos, que permitieron mirar con mayor objetividad sus resultados y con mayor propiedad rediseñar estas prácticas agregando valor con mejoras derivadas de la reflexión y comprensión que hicieron sobre las mismas.

A continuación se presenta un modelo del ciclo de la Investigación–acción, como producto central del proceso de investigación que desarrollaron los equipos de las instituciones participantes y que fue reconstruido en reflexiones conjuntas después del proceso investigativo institucional.

7. EL CICLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (Procesos investigativos)

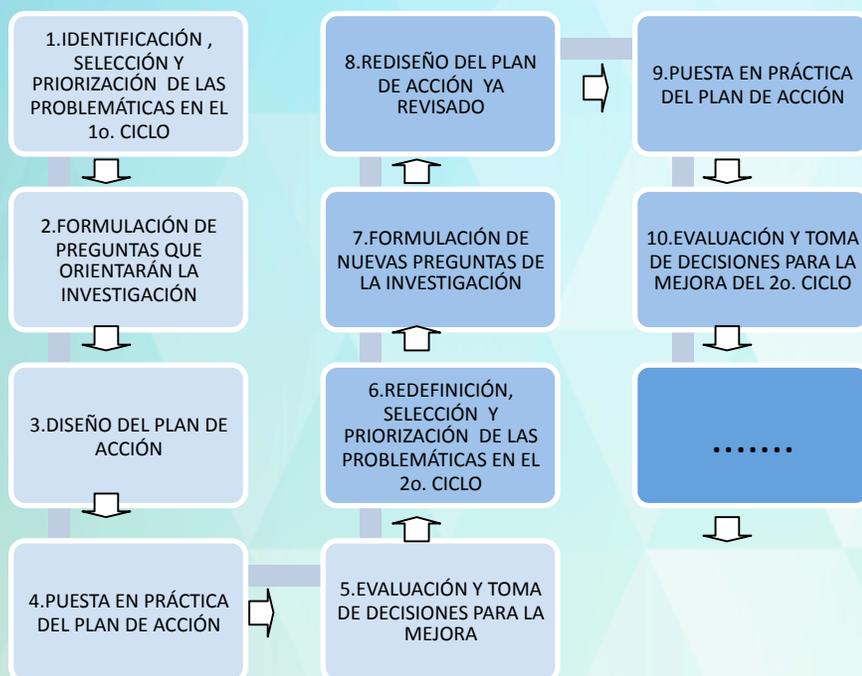


Imagen 3: Elaborada por Ma. Gladys Álvarez B, con base en modelos de; Elliot, 1981; Ebbutt, 1983; Hopkins, 1985 y McKernan, 2001

La imagen 3, ilustra un modelo del proceso de Investigación-acción, en dos ciclos de acción, pero la idea es que se pueden adicionar más ciclos, pues cada ciclo responde a una reflexión y acción diferentes.

La interpretación es la siguiente: en un momento dado de las instituciones se identifica una situación o problema en relación con las prácticas curriculares, que están impidiendo interacciones que generan aprendizajes efectivos, ambientes escolares propicios para la formación integral de los estudiantes, desarrollo profesional de los maestros, relaciones directivo-maestro armónicas y de responsabilidad conjunta etc. Situaciones que requieren mejorarse o transformarse. Es aquí donde se desencadena el *primer ciclo de acción*. En esta etapa se hace una exposición de problemas por el equipo investigador (directivos y/o maestros) y a través de reflexiones conjuntas se valoran y priorizan esas situaciones o problemas según las necesidades e intereses tanto de la institución como de la comunidad académica.

En una *segunda etapa*, la valoración y priorización anterior de los problemas hace surgir preguntas y/o hipótesis que deben contestarse a través del proceso de investigación y que deben dar claridad sobre las problemáticas e inducir soluciones.

En la *tercera etapa*, el equipo diseña un plan de acción que será el proyecto operacional del proceso. Este plan debe ser detallado indicando qué, cómo, quién, en donde, en que tiempos y con qué recursos, se va a desarrollar. Debe quedar especificados además, las metas y los posibles logros y su evaluación.

En la *cuarta etapa*, se pone en acción el plan y en todo su proceso se está alerta a lo que suceda, a las dificultades y ventajas de lo que desarrolla.

En la *quinta etapa*, el grupo hace la crítica, reflexiona y comprende la relación entre lo que se hace y los efectos que produce y cuáles son los aprendizajes a los que se dio lugar como resultado de la acción. La reflexión sobre la acción, es el punto central, este ejercicio del primer ciclo de acción convierte al grupo de maestros en investigadores de su propia práctica, “supervisor de sí mismo” (Mckernan, 2001). Los hallazgos y las conclusiones se comparten y se derivan mejoras y transformaciones de las prácticas investigadas.

En las *siguientes etapas* el proyecto de investigación sobre las prácticas curriculares, avanza a un segundo ciclo de acción, en donde la experiencia y los procesos del primer ciclo, son la base para seguir en el rediseño tanto de los problemas como de las preguntas y acciones tendientes a poner en realidad, las mejoras propuestas por los investigadores, al final del primer ciclo. No se trata de una repetición de acciones sino de un segundo ciclo que se desarrolla sobre los resultados de la reflexión y mejora de las acciones del primer ciclo. Es decir se cualifican los procesos de: reflexión-acción-acción reflexionada-nueva reflexión-nueva acción reflexionada., lo que permite también entrar a un tercer ciclo y así sucesivamente.

El punto central de este proceso de investigación-acción es la mejora continua del currículo, por parte de los maestros, con base en la reflexión de las prácticas de los mismos maestros. Este proceso es el que convierte a los maestros que participan en *maestros- investigadores* de su propia práctica. Otro tipo de investigación (no investigación-acción) de lo curricular, no tiene repercusión o aplicación inmediata en el diseño curricular y en situaciones relacionadas con su desarrollo y evaluación. Este modelo de investigación-acción muestra cómo el intentar cambiar,

mejorar o transformar las prácticas de los maestros, no se puede separar de la reflexión de las prácticas de los mismos maestros. Según McTaggart y Cols, 1982, se trata es de partir de una práctica, para reconstruirla y finalmente construir una nueva mirada y forma de desarrollar esta práctica.

La Investigación-acción por estar dentro de las metodologías de la investigación cualitativa, sigue los parámetros de esta, en lo que se refiere a criterios para preparar el trabajo de campo, seleccionar a los participantes, seleccionar técnicas y construir los instrumentos para recoger y hacer registros de información, analizar y triangular la información para mayor validez de los resultados.

BIBLIOGRAFIA

Aguerrondo, I, Lugo, M.T. y otras. 2002. La escuela del futuro. Cómo planifican las escuelas que innovan. Buenos Aires: Papers Editores

Aguerrondo, I. (2002). La calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación. OEI, 14-24.

Alfiz, I. (1997). El proyecto educativo institucional. Propuesta para un diseño colectivo. Buenos Aires: Aique Editores

Alvarez, B. Ma. G. 1998. La administración de la curricularización, desarrollo de la actitud política de la Institución Educativa Universitaria. En: Gestión Docente Universitaria. Modelos comparados. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. *Colección estudios e informes*. Volumen 2. Pp-47-60. Santiago de Chile: Alfabetas artes gráficas.

Blejmar, B. 2002. Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas. Barcelona: Editorial Muralla

Campo, R y Restrepo, M. 2001. La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Facultad de Educación. PUJ.

Car, W y Kemis, S. 1988. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martines Roca Editores.

Cassasus, J. 1997. Marcos conceptuales de la Gestión Educativa. En: La gestión: en busca del Sujeto. Santiago de Chile: UNESCO.

Cassasus, J. 2000 Problemas de la gestión Educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas tipo A y tipo B. Santiago de Chile: UNESCO.

Cassasus, I. 1994. Gestión y educación. En Modelos de gestión. Santiago de Chile: GESEDUCA-UNESCO-OREAL.

Coll, C. 1987. Psicología y currículo. Barcelona: Laia.

Freire, P. 1974. La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grundy, Sh. 1998. Producto o praxis del currículo. Madrid: Morata.

Kemis, S. 1992. El currículo más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata

López, R. F. (1997). La gestión de Calidad en Educación. Madrid: la Muralla S. A.

McKernan, j. Investigación-acción y currículo. Madrid: Morata Editores.

Maturana, H y Varela, F. 1995. El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Buenos Aires Lumen Humanitas. 18a. Edición.

Ministerio de Educación, C. y. D. (2001). Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros Educativos del Modelo de la Fundación Europea para la gestión de calidad Nacional. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rapport, R.N. 1970. Three dilemmas in action Research. Human Relation, 23, (26) p 499.

Schon, D. 1992. El profesional reflexivo. Barcelona: editorial Paidós.

UNESCO. (1996). Calidad de la educación superior. Francia: UNESCO.