



E

Ane
ku
mene

El currículo y su integración: un diálogo necesario con la educación. Revisión de literatura

The Curriculum and Its Integration: A Necessary Dialogue with Education – Literature Review

O currículo e sua integração: um diálogo necessário com a educação – revisão de literatura

Johan Camilo Lombo Ayala* 
Jaime Alberto Saldarriaga Vélez** 

Cómo citar este artículo:

Lombo Ayala, J. C. y Saldarriaga Vélez, J. A. (2023). El currículo y su integración: un diálogo necesario con la educación. Revisión de literatura. *Anekumene*, (26), 83-93. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/22883>

Resumen

Este artículo tiene como propósito presentar el estado del arte sobre el currículo y su integración en los últimos 20 años, tomando como categorías de búsqueda: currículo, proyectos integrativos e integración curricular. A partir de una metodología de análisis de contenido se identificaron 50 artículos académicos de diferentes países del continente americano y España, en los que se presentan discusiones frente a los temas establecidos y leídos en clave de las perspectivas epistemológicas de la investigación en ciencias sociales propuestas por Habermas: empírico-analítica, histórico-hermenéutica y sociocrítica; además de la perspectiva deconstructiva desarrollada por Jacques Derrida y Michel Foucault, entre otros pensadores. La discusión se centra en la posibilidad de redefinir el concepto de currículo a partir de la necesidad de la sociedad de pensar sus problemas y buscar alternativas más allá de

los límites de las disciplinas; también de las diferentes acciones pedagógicas y didácticas que se nombran como experiencias educativas de integración curricular. Esto como una oportunidad de volver a poner el currículo en el debate educativo. Se concluye que, a pesar de diferentes discusiones y teorías presentadas por diversos autores, el currículo continúa siendo reducido a su expresión mínima de plan de estudios y poco se reconocen enfoques contemporáneos en las ciencias sociales y, por tanto, en la selección cultural de contenidos en la necesaria articulación con los contextos sociales y los procesos educativos.

Palabras clave

educación; perspectivas; currículo; proyectos curriculares; integración curricular

* Docente del Gimnasio Vermont, Bogotá. Estudiante del Centro de estudios avanzados de niñez y juventud. Universidad de Manizales y Fundación Cinde.

** Universidad de Antioquia. Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud. Universidad de Manizales y Fundación Cinde.

Abstract

This article aims to present the state of the art on the curriculum and its integration over the last 20 years, using the following search categories: curriculum, integrative projects, and curriculum integration. Based on a content analysis methodology, 50 academic articles from various countries across the Americas and Spain were reviewed. These works address the selected topics through the epistemological perspectives of social sciences research proposed by Habermas: empirical-analytical, historical-hermeneutical, and socio-critical; as well as the deconstructive perspective developed by Jacques Derrida, Michel Foucault, among other thinkers. The discussion focuses on the possibility of redefining the concept of curriculum, considering society's need to reflect on its problems and seek alternatives beyond disciplinary boundaries, along with various pedagogical and didactic practices referred to as educational

Resumo

Este artigo tem como propósito apresentar o estado da arte sobre o currículo e sua integração nos últimos 20 anos, tomando como categorias de busca: currículo, projetos integrativos e integração curricular. A partir de uma metodologia de análise de conteúdo, foram delineados 50 artigos acadêmicos de diferentes países do continente americano e da Espanha, nos quais são apresentadas discussões sobre os temas estabelecidos, lidas à luz das perspectivas epistemológicas da pesquisa em ciências sociais propostas por Habermas: empírico-analítica, histórico-hermenêutica e sociocrítica; além da perspectiva desconstrutiva desenvolvida por Jacques Derrida, Michel Foucault, entre outros pensadores. A discussão se centra na possibilidade de redefinir o conceito de currículo a partir da necessidade da sociedade de refletir sobre seus problemas e buscar alternativas além dos limites das disciplinas; bem como dos diferentes

experiences of curriculum integration. This is seen as an opportunity to bring the curriculum back into the educational debate. The article concludes that, despite the different discussions and theories presented by various authors, the curriculum continues to be reduced to its minimal expression as a study plan, with little recognition of contemporary approaches in the social sciences and, consequently, in the cultural selection of content and its necessary articulation with social contexts and educational processes.

Keywords

education; perspectives; curriculum; curriculum projects; curriculum integration

exercícios pedagógicos e didáticos que são nomeados como experiências educativas de integração curricular. Isso é visto como uma oportunidade de recolocar o currículo no debate educacional. Conclui-se que, apesar das diversas discussões e teorias apresentadas por diferentes autores, o currículo continua sendo reduzido à sua expressão mínima como plano de estudos, com pouco reconhecimento dos enfoques contemporâneos nas ciências sociais e, portanto, na seleção cultural de conteúdos em sua necessária articulação com os contextos sociais e os processos educativos.

Palavras-chave

educação; perspectivas; currículo; projetos curriculares; integração curricular

Introducción

El objetivo del artículo es presentar un estado del arte a partir de una revisión de literatura en la que se identifican experiencias que han asumido el reto de integrar el currículo en diferentes escalas educativas. El análisis conceptual y de prácticas integrativas se hace a partir de la postura de Habermas en torno a las perspectivas epistemológicas y los intereses en la investigación en Ciencias Sociales (Habermas, 1968) y de la perspectiva deconstructiva de Foucault (1988, 1992) y Derrida y Caputo (2009), entre otros autores. Con ello, planteamos la necesidad de volver a poner en el panorama educativo el concepto de currículo, como aporte a la transformación de procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la integración curricular.

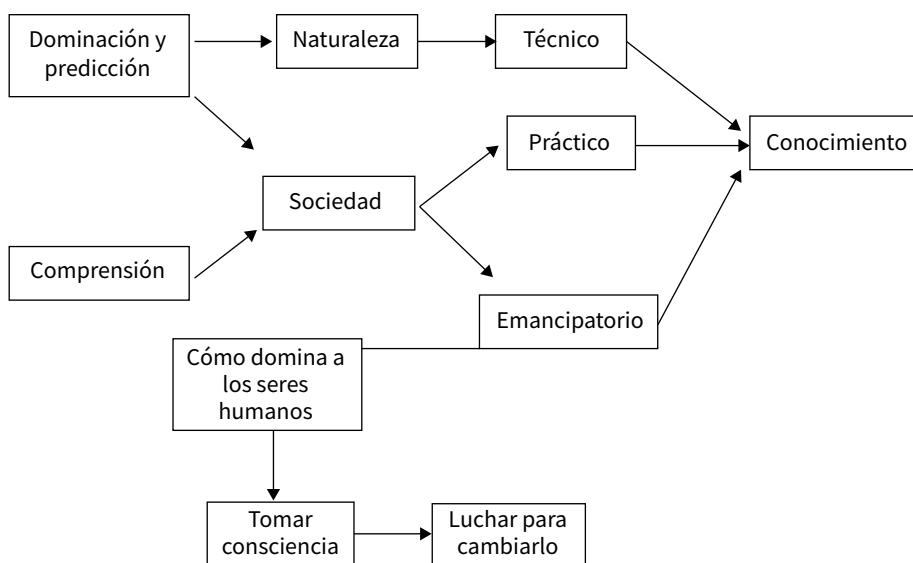
El desarrollo y aplicación del concepto de currículo como dispositivo de selección, modulación y ordenamiento de disciplinas y saberes para su escolarización ha incidido en la demarcación de enfoques y métodos de enseñanza que permiten la construcción de planes de estudio a partir de elementos integradores y acumuladores de conocimiento. Badilla (2009) señala metafóricamente que esta construcción se asemeja a un edificio, por todos los elementos que hay que tener en cuenta al momento de edificar un currículo contextualizado e integrado, lo que implica pensar los marcos históricos y perspectivas de un diálogo social y cultural arraigado a las necesidades de las realidades. La investigadora invita a dar el salto a la complejidad, más allá de los procesos integrativos tecnofuncionales.

Conocer el mundo en el contexto educativo implica debatirlo, investigarlo, ampliarlo y cuestionarlo. En este sentido, Habermas (1968) entiende el interés como la motivación que impulsa a conocer el mundo a través de los objetos y acciones que realizamos como seres humanos. Vasco (1990), siguiendo a Habermas, desarrolló la distinción entre intereses extrateóricos e intrateóricos. Nombró con los primeros aquellos intereses derivados de posturas económicas, culturales, religiosas, políticas, entre otras, a los que se pretende que las ciencias respondan; y como intereses intrateóricos a aquellos derivados de posturas sobre la estructura y el orden del mundo social.

Lo anterior ha hecho visible la necesidad de interpretar de manera crítica la comúnmente llamada “realidad social” o mejor “lo social” a partir del interés y las diferentes comprensiones que se pueden generar en él. Para Bernstein (1979, citado por Grundy, 1987) los intereses que atraviesan las ciencias sociales, propuestos por Habermas (1968), apuntan a configurar y determinar modos de conocimiento que conducen a la racionalidad del educar hacia un debate constante entre lo que se debería aprender y lo que se enseña.

De esta manera, se justifica analizar el currículo, sus enfoques conceptuales, sus procesos de integración y contextualización a partir de los intereses en el conocimiento (Véase figura 1), el cual dinamiza y pone en diálogo el saber en la naturaleza y la sociedad para hacer una lectura del currículo como una construcción social y cultural, y de un aspecto fundamental en el debate contemporáneo de la escuela.

Figura 1
 Propósitos e intereses intrateóricos para llegar al conocimiento a partir de Habermas (1968)



Fuente: Elaboración propia, con base en Habermas (1968).

Si lo hiciéramos de otro modo, la lectura de Habermas (1968) frente al desarrollo del conocimiento estaría desconociendo los principios de *saber sobre* o *saber qué*. Estas posturas, puestas en contexto por Vasco (1990), han llevado a una discusión en la que se extienden diversas lecturas sobre el mundo y la composición y configuración del conocimiento a nivel curricular. Los intereses son:

1. *Interés tecnofuncional*: se inscribe en una visión empírico-analítica de las ciencias. Pretende abordar el mundo social desde la concepción organicista de la naturaleza sobre el supuesto de la existencia de leyes de la organización y evolución de las sociedades, con la finalidad de explicar, predecir y controlar los procesos sociales (Vasco, 1990).
2. *Interés práctico o práxico*: se concentra en la comprensión de la sociedad a partir de recuperar posturas filosóficas y fenomenológicas del mundo como interpretación, desde una concepción histórico-hermenéutica de las ciencias sociales y una lectura práctica de la sociedad.
3. *Interés emancipatorio*: desde el cual se desarrolla la perspectiva crítico-social o sociocrítica de las ciencias sociales, con la pretensión de formar consciencia humana sobre la dominación económica y social que se entreteje en el sistema social y fundar una ciencia capaz de llevar a la humanidad a la emancipación social, incluidas las formas de dominación con base en el conocimiento.

A estos intereses que configuran el trabajo en las ciencias sociales, postulados por Habermas, es necesario incluir la perspectiva deconstructiva a partir de Foucault (1992), Derrida y Caputo (2009) y otros:

El significado y la misión misma de la deconstrucción es mostrar que las cosas (los textos, las instituciones, las tradiciones, las sociedades, las creencias, las prácticas de cualquier tipo y tamaño) no tienen significados definibles y misiones determinables (...). Entonces 'experiencia' significa encontrarse con los límites de lo que *nunca* puede estar presente, pasar los límites de lo impensable y lo irrepresentable, que es lo que más deseamos, a saber, lo imposible. (Derrida y Caputo, 2009, pp. 44-45)

Por tanto, la perspectiva deconstructiva en ciencias sociales apunta a correr los límites de los discursos (práctica discursiva) y las instituciones (prácticas no discursivas) (Foucault, 1992). De esta manera, el currículo, tanto en su dimensión discursiva como institucional, se presenta como un objeto fundamental para la investigación deconstructiva. Desde esta perspectiva, el currículo no es solo una colección de contenidos educativos, sino un discurso de poder que opera como un dispositivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el poder se manifiesta no de manera directa e inmediata sobre los individuos, sino como una acción que influye y regula sus acciones presentes y futuras:

(...) lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. (Foucault, 1988, p. 14)

En esta perspectiva, el currículo se comprende como un discurso legitimado por entes y comunidades de conocimiento en el que se prioriza y configura contenidos para resignificar históricamente los discursos de verdad con la finalidad de educar sujetos profesionalizados y aptos para el conocimiento que demanda la sociedad.

Metodología

Esta revisión implicó examinar bases de datos de diferentes países, sobre todo Scielo, Redalyc, Scopus y Google Académico. Entre ellos aparecieron 100 artículos, de los cuales se seleccionaron 50 con base en el rango de años seleccionado (2004 al 2023) y el desarrollo explícito de las categorías de búsqueda. Su procedencia fue de Argentina, Colombia, España, EE. UU., México, Costa Rica, Venezuela, Ecuador, Bolivia y Brasil (Véase figura 2), países en los que se han publicado artículos académicos sobre propuestas, reflexiones e indagaciones sobre el currículo en diferentes contextos y aplicados a diferentes enfoques pedagógicos.

Figura 2
Procedencia de los artículos analizados



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se presentan las fases de la revisión documental propuestas por Aigner (2009) adaptadas al propósito del artículo. En ellas, se delimita desde la selección de las categorías hasta el proceso de interpretación y síntesis que condujo a la sistematización del artículo de investigación.

Tabla 1

Fases de la revisión documental

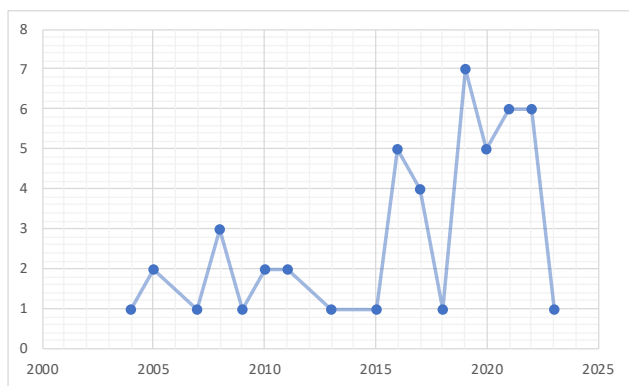
Fases de la investigación	Descripción
Selección de categorías de consulta y análisis	<ul style="list-style-type: none"> Lectura analítica y definición de las categorías de búsqueda: <i>currículo</i>, <i>integración curricular</i> y <i>proyectos curriculares</i> Definición de las categorías de análisis: perspectivas tecnofuncionales, hermenéutico-interpretativas, sociocríticas y deconstructiva
Consulta en bases de datos	<ul style="list-style-type: none"> Revisión y selección de bases de datos virtuales: Scielo, Redalyc, Scopus y Google académico Revisión de las revistas por objetivos de publicación y temáticas en las que trabajan
Clasificación de archivos según categorías	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de una matriz de selección a partir de títulos, palabras claves y resúmenes Redefinición y selección de artículos a partir de objetivos y metodologías aplicadas Selección y definición a partir de las categorías aplicadas
Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> Lectura analítica de las discusiones y resultados de los artículos en función de las categorías seleccionadas Escritura del artículo

A partir de las fases planteadas en la tabla 1, se exploró la concepción de currículo como una selección de contenidos culturales (Gimeno Sacristán, 1988) que dialógicamente presenta realidades y contextos, en su mayoría en América Latina y España. A partir de una lectura analítica, se identificaron procesos y proyectos que contribuyen a definir de manera armónica, rigurosa y epistémica el currículo.

Como ya se mencionó, la delimitación temporal de selección se centró en el rango desde el 2004 hasta el 2023, teniendo como referencia entender las dinámicas y cambios en los procesos educativos en cuanto a las categorías seleccionadas (Véase figura 3). De esta manera, los resultados y discusiones planteadas dan cuenta del cumplimiento del objetivo propuesto. Además, se acentuó la búsqueda y análisis en el marco de la consolidación de los *Lineamientos curriculares* y *Estándares básicos por competencia* que se produjeron en Colombia a partir del 2004, año en que comienzan a ser emitidos y orientados para su implementación por el Ministerio de Educación Nacional.

Figura 3

Cantidad de artículos en el rango temporal del 2004 al 2023



Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

El proceso de revisión diferenció 50 artículos seleccionados a partir de las categorías de análisis. En este proceso los denominados intereses intrateóricos en las ciencias sociales y humanas (Vasco, 1990) son convertidos en matriz categorial de análisis, en la que se vinculan las posturas de Habermas (1968), de Foucault (1988) y de Derrida y Caputo (2009), con el fin de abordar desde dichas perspectivas epistemológicas los conceptos de currículo, integración curricular y proyectos curriculares. Con ellas se diferenciaron los autores que, a partir de la lectura e interpretación realizada, respondían a los descriptores de las perspectivas propuestas para el análisis.

El concepto de currículo ha sido ampliamente discutido y construido a partir de las tensiones epistemológicas de la educación. Sin embargo, existe una preocupación que se centra en la pregunta de cómo es leído y abordado en los procesos didácticos. Esto permite que la selección analítica realizada a partir de Habermas y Foucault sea interesante y actualice el discurso presentado por Vasco (1990) en la lectura disciplinar, en el marco de las Ciencias Sociales.

El currículo como producto a partir de la perspectiva tecnofuncional

A partir de la perspectiva tecnofuncional, se reconoce la interconexión que hay entre la escuela y las demandas del mundo a partir de los contextos. “En todos los casos en que se contempla la educación en este sentido orientado al producto, se requiere del profesor que ejercite su habilidad para reproducir en el ámbito de la clase (...)” (Grundy, 1987, p. 46). Es decir, esta perspectiva busca responder de manera funcional a las dinámicas sociales y económicas, haciendo que los sujetos educativos adquieran conocimientos relevantes orientados a productos. En este interés, se concibe el currículo como una herramienta para contribuir al avance económico y técnico de la sociedad.

Situados en esta perspectiva, Ayala y Dibud (2020) proponen pensar la actualización de los currículos a partir del desarrollo de competencias, propias de una visión tecnofuncional, que se comunican como estrategias:

(...) por las características propias de los cambios técnicos, estructurales, económicos y sociales del país con base en los procesos de internacionalización, es necesario proponer una estrategia oportuna e innovadora, que evidencie la transformación de la formación y que les permita a sus egresados vincularse de manera rápida al mundo del trabajo, poderse adaptar a los cambios constantes del mundo laboral que requieren calificaciones versátiles y para los cuales cada vez es más importante la capacidad de aprendizaje, la formación a lo largo de la vida. (p. 94)

León *et al.* (2020) cuestionan las proyecciones tecnofuncionales que se han dado frente al currículo. Su lectura a partir de programas académicos señala contenidos descontextualizados y argumenta que los agentes educativos son los que buscan realizar actividades y proyectos que respondan a las necesidades de las realidades escolares. López (2022) complementa esta visión crítica y pone su discusión sobre el currículo en la visión funcional de la sociedad, en la que:

En lo esencial, esta es también la orientación asumida por las compañías tecnológicas en sus recomendaciones sobre cómo preparar a las nuevas generaciones, a través de la educación, para los desafíos del futuro en materia de empleabilidad, lo que explica, en parte, la presencia de ese componente utilitarista del desarrollo del currículo por competencias. (p. 58)

López (2022) defiende la planeación por competencias en nociones cognitivas argumentando que, pensar así el currículo implica generar un documento con actividades que jerarquicen el conocimiento en asignaturas formalizadas en las que hay un “aprendizaje profundo” (p. 58), lo cual constituye oportunidades para trabajar en un mundo que requiere nuevas habilidades funcionales. Esto representa, para Díaz Barriga (2020), una percepción utilitarista de la educación y cuestiona el esquema general de planes de estudio que limitan el currículo a visiones tecnofuncionales, dejando de lado visiones interpretativas o sociocríticas, pues se entiende la educación como una fábrica para satisfacer las necesidades no solo de la sociedad, sino de la economía global.

Por tanto, desde una perspectiva tecnofuncional, se asumen algunos artículos que se enfocan en unidades didácticas basadas en modelos pedagógicos. Sin embargo, no se ofrece una garantía explícita sobre el conocimiento del concepto ni sobre la participación en su cocreación, lo cual debería ser un objetivo clave del aprendizaje social.

De esta manera, las actividades más usuales para comprender el currículo tecnofuncional de forma integral suponen entender asignaturas o

contenidos específicos como unidades de aprendizaje en proyectos en los que la comunidad educativa propone y discute, en un diálogo implícito sobre cómo educar a partir de experiencias educativas significativas. Esto no quiere decir que los proyectos escolares sean la única vía para discutir el concepto de currículo; al contrario, abre la puerta a un diálogo directo sobre el día a día y sobre cómo ser parte de la construcción curricular más allá de un plan de estudios.

El desarrollo de competencias básicas en educación ha permitido reducir la fragmentación curricular (Moya, 2008), en tanto prescribe las diferentes habilidades y destrezas en las que la educación debe formar a las nuevas generaciones. Por ende, se expone que el aprendizaje es el centro de la acción educativa, permanente en los procesos pedagógicos, y está acompañado de la enseñanza como acción grupal liderada por los docentes, pero supeditada a los aprendizajes.

El currículo como práctica en la perspectiva hermenéutica interpretativa

Por su parte, en la perspectiva hermenéutica interpretativa, se reconoce en el proceso educativo a los sujetos que comprenden e interpretan sus contextos a partir del desarrollo de un currículo enfocado en la comprensión y colaboración entre profesores, estudiantes y demás actores educativos.

Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica (...), también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. (Grundy, 1991, p. 100)

Es decir, el currículo tiene como punto de partida, además, los intereses, necesidades y problemas planteados por los estudiantes, en diálogo con los demás actores educativos en un contexto determinado. Por ende, el currículo, desde esta perspectiva, es una práctica y se despliega a partir de la práctica.

Con base en lo anterior, Osorio (2017) identifica cinco concepciones que revitalizan el concepto de currículo. La primera argumenta que los elementos de enseñanza potencializan los planes de estudio e intervenciones de los docentes. La segunda asume que el currículo es leído como un cúmulo de diversas prácticas sociales. En la tercera perspectiva, el currículo es una mediación cultural, muy en la línea que propone Gimeno Sacristán (1988). La cuarta perspectiva lo plantea como un problema educativo que debe ser reflexionado, investigado y solucionado por los profesores en su quehacer diario. Por último, la quinta concepción lo plantea como un configurador de prácticas educativas en el que se establecen puentes entre la realidad y la teoría.

Este argumento se apoya en los postulados de Gimeno Sacristán (1991 y 1996, citados por Osorio, 2017), que presentan campos en los que se ha discutido el concepto de currículo, como la didáctica y la cultura, propios de un entorno escolar. Para concretar el concepto, es necesario comprender que existe una relación que permite fomentar, desarrollar y contextualizar la teoría y la práctica en el marco curricular (Malagón, 2008), como un entorno de aprendizaje. Es decir, un sistema que permita desenvolver metas de comprensión en la consolidación de comunidades de conocimiento. Sin embargo, aún se presentan ambigüedades en los sistemas escolares, lo que llama a un cambio estructural para rediscutir el concepto que convoca.

Es necesario un sistema escolar dirigido hacia el desarrollo de procesos que contribuyan a la construcción de conocimientos sistematizados, abarcadores, significativos y con sentido, que respondan a las características de la sociedad del conocimiento, agitada por la crisis y por múltiples factores que, no queda de más mencionar, desconocen las instituciones educativas. Los inconvenientes y las dificultades que se suscitan en las escuelas se deben, en gran medida, a la formulación de currículos que no son pertinentes para los sujetos de aprendizaje y el medio socio-cultural del cual hacen parte. (Avendaño y Parada, 2013, p. 161)

A su vez, Gamboa *et al.* (2017), a partir de una perspectiva hermenéutica, categorizan el currículo a partir de la flexibilidad y pertinencia. Es decir, los planes de estudio, programas académicos y la oferta de espacios de formación deben responder a los intereses de aprendizaje de los estudiantes, lo cual va a ser una constante en la literatura consultada.

Desde una perspectiva hermenéutica, se encuentra el trabajo de Luna y López (2022), quienes exponen que en los procesos educativos los actores principales son los profesores, para construir, planear y cuestionar lo que va más allá de objetivos, métodos, contenidos, criterios de evaluación, etc. Por ende, argumentan que el currículo supera su etimología que traduce “recorrer un camino” y lo conceptualizan como “la interacción de las distintas actividades que se desarrollan dentro del proceso educativo” (p. 66). Es decir, se incluye lo que está en las aulas de manera física, así como las decisiones de los agentes que intervienen en la educación.

El currículo como praxis a partir de la perspectiva sociocrítica

Cuando se realiza una lectura crítica del mundo, se entiende el currículo como una praxis emancipatoria de la sociedad, en la que se apuesta por formar en contenidos y actitudes libertarias. Parte de una lectura crítica de la educación y su función reproductora de los sistemas dominantes, pero no se queda ahí. Hace una propuesta que se centra en romper las brechas de aprendizajes impuestas por la desigualdad, en la que las

posturas decoloniales son leídas como una crítica a lo establecido, así como una oportunidad de lectura y comprensión sociocrítica de los contextos (Méndez, 2020).

Si bien se quiere establecer nuevos currículos, es necesario que estos diálogos partan de las reflexiones educativas de los profesores, en acciones que involucren el hacer en el aula de clases y con la participación de los estudiantes y padres de familia. De esta manera, en conjunto se entiende la importancia de establecer currículos socialmente contruidos desde una perspectiva sociocrítica.

Para comprender el discurso que se ha planteado a partir del currículo como plan de estudios, Malagón (2008) señala:

El currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto, y por supuesto, también entre la teoría y la práctica. Esta idea se desprende de Kemmis (4), quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la teoría relación-práctica en el proceso educativo, y por otra, la relación entre educación y sociedad. En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta, o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino que también implica un VER quehacer, una práctica pedagógica. (p. 136)

Entre investigaciones y proyectos, Arguedas-Ramírez y Camacho-Oviedo (2021), Ochoa Mena (2021), Ponce Naranjo (2018) y Pérez Herrera (2019) piensan los procesos pedagógicos a partir de las necesidades escolares y sociales sobre el concepto de currículo. Su entendimiento, desde la cultura y el contexto educativo, aporta y justifica el papel de los educadores en el hacer y reflexionar sobre la actividad educativa, basándose en una crítica a la visión tecnofuncional desde una perspectiva sociocrítica.

Ponce Naranjo (2018) sitúa en la planificación el conjunto de actividades educativas en los espacios académicos, pues entiende el currículo como el conjunto de objetivos, procesos, metodologías y evaluaciones que se encuentran adscritos a un contenido específico, de acuerdo a la complejidad de los niveles escolares, como respuesta a un modelo pedagógico pertinente y coherente con las necesidades del contexto.

Cabe señalar que este nivel es imprescindible, porque el maestro desde su pensamiento y accionar crítico es el ejecutor de procesos que permiten el intercambio, la generación y la difusión del conocimiento. Y, así mismo, es el responsable del descubrimiento de problemáticas, el análisis de situaciones y el desencadenamiento de acciones propositivas. (p. 52)

En este marco, se argumentan las diferentes posibilidades para entender que el currículo trasciende las actividades y proyectos, y se comunica con los estudiantes, profesores y padres de familia de manera directa, al

comprender que el aprendizaje es una virtud para el saber hacer emancipatorio, transformador de las realidades socioculturales de opresión y creador de conciencia crítica.

El currículo como configurador de subjetividades preindividuales desde la perspectiva deconstructiva

Con base en una perspectiva deconstructiva, se realiza una lectura del currículo a partir de los discursos de poder que operan en él. Si bien esta perspectiva no se ha trabajado con amplitud en las concepciones curriculares, es una apuesta por hacer una crítica al currículo, comprendiéndolo como un dispositivo de configuración de subjetividades pre-individuales, legitimado por comunidades de conocimiento, portadoras de poder/saber/verdad. Busca resignificar históricamente la verdad a partir de los sujetos sociales. En este interés, se cuestiona a la escuela moderna por ser ante todo generadora de jerarquías sociales, clasificaciones, individuaciones y colectivización, que se desarrollan, como señala Foucault (1989), a partir de la disciplina:

El ejercicio de la disciplina supone un método que coacciona mediante el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y en donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visible aquellos sobre los que se aplican. (p. 200)

A partir de una visión deconstructiva, Gamboa *et al.* (2017) plantean que la concepción de currículo parte de las necesidades del mundo, así mismo está influenciado por la globalización y sus exigencias en cuanto a la elaboración de competencias estandarizadas, que han generado una descomposición de estructuras conceptuales para reestablecer una relación entre el ser humano y la sociedad a partir de “(…) Lo social, lo político y lo económico como factores condicionantes de las prácticas pedagógicas” (Casanova e Inciarte, 2016, p. 420), lo que constituye una crítica al currículo estructurado por estándares de competencia.

Por otra parte, Castro-Gómez (2011), sin necesidad de referirse de forma explícita al currículo, cuestiona lo que él llama la “universidad rizomática”, donde “(…) coexisten (y se alimentan mutuamente) lo disciplinario, lo interdisciplinario y lo transdisciplinario” (p. 51). Este modelo plantea que los problemas de los contextos requieren una constante renovación en la forma como son abordados en la academia, en contraposición a una estructura jerárquica y rígida. En esta propuesta deconstructiva, se promueve la coexistencia de diferentes enfoques y disciplinas en un entorno académico más flexible y colaborativo.

La universidad no puede caer en la ilusión neoliberal de visualizar la sociedad como un conglomerado de empresas. Su misión se centra en la apuesta por los intereses generales antes que

por los particulares. Única manera de fortalecer su compromiso con la sociedad civil. Sin embargo, esto no significa que pueda vivir de espaldas a la globalización, replegada en su tradicional estructura arborescente ni centrada en los pregrados y en la docencia. Urge una universidad responsable, pero también generadora de nuevos conocimientos para una población que interactúa de manera cada vez más activa con el mundo. (Castro-Gómez, 2011, p. 52)

Lo anterior cuestiona la disciplinariedad y la lectura de un currículo establecido que pareciera no tener conexión con el contexto y sus relaciones culturales. Tradicionalmente, los currículos han sido diseñados de manera estática y uniforme, ignorando las particularidades y diversidades culturales, sociales y económicas de los estudiantes y sus comunidades (Navas, 2020). Por ende, se presenta una lectura deconstructiva al cuestionar lo establecido y ofrecer la oportunidad de una educación responsable que sea interactiva con las dinámicas sociales. Una perspectiva deconstructiva invita a desmantelar las estructuras rígidas del currículo, revelando las voces silenciadas y los conocimientos marginados. Este enfoque promueve un currículo que no solo transmita información, sino que también fomente la crítica y la reflexión, que permita a los estudiantes convertirse en agentes activos en sus contextos sociales, teniendo como eje de la construcción e integración curricular la inter y la transdisciplinariedad.

Además, una educación responsable y deconstructiva reconoce la importancia de la interseccionalidad, abordando factores como la etnia, el género, la clase y la identidad en la experiencia educativa. Esto requiere un currículo dinámico y adaptable que responda a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las comunidades, integrando perspectivas locales y globales.

Integrar el currículo como reto educativo

El currículo, al estar en documentos especializados en los programas académicos y planes de estudio, aparece dividido en asignaturas, materias o espacios de proyectos en los que se espera que haya una articulación entre contenidos, pero la realidad es que, aunque hay unas definiciones que plantean la integración del currículo, este se encuentra fragmentado en la aplicación de los diversos espacios académicos.

La fragmentación del conocimiento para Duncan y Gleason (2015) ha hecho que el currículo sea disperso y no permita lograr aprendizajes contextualizados, de hecho, Harden (2000) lo categoriza en una escalera ascendente de habilidades y competencias para llegar a la multidisciplinariedad, con características propias de un proceso pedagógico. La integración se hace importante porque el currículo es una construcción social en la educación, por ende, es una unidad, aunque sea referenciada con nombres diferentes.

Travé y Pozuelos (2019) presentan *Unidades Didácticas* como apuestas formativas en las que se asume el currículo a partir de la relación de contenidos y habilidades. En estas apuestas se presentan proyectos que permiten integrar asignaturas o componentes trasversales, para mostrar a la comunidad la necesidad de pensar en unidad o en el desarrollo de nuevas tecnologías en el campo de las TIC, en contextos en los que la educación tradicional ha quedado corta ante las demandas socioeducativas del momento, por ejemplo, en la pandemia de la covid-19. Otras apuestas buscan elaborar manuales e instrucciones de entidades internacionales en las que han propuesto recomendaciones básicas e integrales para generar procesos curriculares integrados a las demandas actuales del mundo (Santibáñez, 2008), convirtiéndolos en tecnofuncionales:

La innovación educativa implica cambio, pero un cambio específico, consciente, intencional y dirigido a conseguir una mejora. Supone implementar o implantar en la práctica real *un diseño previamente elaborado*. La innovación en educación tiene un carácter de proceso y sistemático, nunca es un hecho puntual. Exige unos fundamentos teóricos y científicos en los que se apoya. Requiere un profesorado capacitado para llevarla a cabo. Debe evaluarse y retroalimentarse de forma sistemática durante el proceso de implantación. (p. 37)

McPhail (2017) argumenta que una forma pertinente para integrar el currículo es planear a partir de un enfoque conceptual y una visión tecno funcional del currículo en la que el papel del profesor es fundamental, en tanto debe capacitarse y entender los cambios en el proceso educativo.

De esta manera, un enfoque deconstructivo apunta a lo transdisciplinar en el currículo integrado. Este enfoque “(...) comprende a las disciplinas como eje estructurador para la integración de conocimientos (...) a través del tratamiento de temas, que se pueden tomar desde distintas perspectivas del conocimiento” (Valdés, 2017, p. 152). La deconstrucción no solo pone en contexto los diferentes actores y fases de la implementación de un currículo integrado, sino que también resalta la importancia de un enfoque socio crítico. Este enfoque crítico no se limita a los planes de estudio, sino que abarca las múltiples posibilidades de la educación para fomentar procesos de formación en pensamiento emancipatorio. Así, la deconstrucción y la crítica se entrelazan para promover una educación que cuestione y transforme las estructuras de conocimiento existentes, abriendo espacios para una comprensión más profunda y liberadora.

La integración curricular como elaboración conceptual del currículo genera discusión en los profesores y estudiantes, pues son ellos los que construyen sus estrategias para llevar las clases más allá de las aulas y contextualizar las realidades sociales. Esta mirada desde la concepción sociocrítica fundamenta que el currículo integrado es la idealización del pensamiento crítico en la sociedad.

A su vez, es importante entender que los investigadores puestos en diálogo en este artículo respaldan la necesidad de ampliar la mirada curricular más allá de los planes de estudio, en la que se apoyan los procesos actuales de educación que fomentan desigualdad en el desarrollo de competencias en los estudiantes (Mujica-Johnson, 2020).

Algunas conclusiones para continuar la discusión

Durante la revisión de contenido y posterior interpretación en función de las categorías de análisis seleccionadas, encontramos algunos puntos que deben hacer parte de las conclusiones porque identifican nuevos aspectos para pensar el currículo en diferentes contextos educativos de indagación y construcción.

La lectura de las investigaciones en torno a las concepciones de currículo y la integración curricular a partir de las perspectivas epistemológicas y los intereses intrateóricos propuestos por Habermas (1968) permitieron leer de una manera diferente el currículo y su integración, lo cual significó una lectura amplia para repensar este concepto educativo y cuestionarlo nuevamente en la producción académica de los últimos 20 años. Por otra parte, la mirada deconstructiva de Foucault (1988, 1989, 1992) generó en este escrito la necesidad de ver el currículo propuesto por un interés tecnofuncional a partir de una crítica sustancial a los nuevos discursos de poder que se generan en la escuela, y que nacen a partir de las subjetividades derivadas de las necesidades económicas y políticas de los mercados y no de la cultura y el contexto social en el que se habita (Foucault, 2007).

El 48 % de los artículos e investigadores revisados reducen el currículo a un plan de estudios a partir de una perspectiva tecnofuncional, lo cual llama la atención al ver una visión utilitarista de la escuela en función de las dinámicas económicas de la sociedad; con ello, no se tendría en cuenta la concepción de que el currículo es una construcción de contenidos a partir de la cultura, sino la función que los estudiantes y profesores como agentes educativos prestan para la sociedad.

A partir de una visión deconstructiva y crítica del currículo, se denuncia cómo gran parte de la literatura consultada apunta al desarrollo de competencias en diferentes actividades que llevan a pensar que no se encuentra marcada una diferenciación entre los procesos educativos, por ende, se confunde de manera general los conceptos de integración, currículo y demás, con acciones que permitan justificar actividades escolares en los espacios educativos. Sin embargo, hay una apuesta para entender que el currículo nace a partir del contexto y sus necesidades, es decir, una selección cultural de contenidos.

Por ende, este artículo señala la necesidad de redefinir y acentuar el currículo como un concepto fundamental en los procesos educativos. Para que

se pueda abarcar el desarrollo de contenidos y actitudes que trasciendan en los procesos formativos con el fin de involucrar a toda la comunidad y agentes educativos en la construcción y debate de estos, es importante volver a traer al campo educativo una nueva discusión sobre el currículo y la integración de saberes, para descolonizar el conocimiento y articularlo a las necesidades culturales de los contextos (Méndez, 2020). Por tanto, la apuesta de leer a partir de los intereses propuestos por Habermas y una mirada deconstructiva de Foucault hace un llamado sólido a repensar el currículo frente a los contextos, más que a responder de forma inmediata a las necesidades de los sistemas económicos y políticos.

El currículo, por ende, es un concepto polisémico y construido a partir de las necesidades educativas que parten de las realidades, es decir, no podemos concebir el currículo sin antes entender qué es y cómo funciona nuestra sociedad, y sin identificar las carencias de formación, manteniendo distancia respecto de los prototipos políticos y económicos.

Referencias

- Aignerren, M. (2009). *Análisis de contenido. Una introducción. La Sociología en sus Escenarios*, (3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>
- Arguedas-Ramírez, A. y Camacho-Oviedo, M. (2021). La integración curricular como experiencia de aprendizaje: Hoja de ruta para su aplicación en dos cursos de formación docente en el área de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.19>
- Avenidaño, W. y Parada, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614008.pdf>
- Ayala, C. y Dibud, L. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Conrado*, 16(75), 93-102. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-8644202000040009
- Badilla, E. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad / Curriculum design: from integration to complexity. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9529/17884>
- Casanova Romero, I. y Inciarte González, A. (2016). Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal. *Opción*, 32(13), 411-434.
- Castro-Gómez, S. (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 35, 45-52. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064880004.pdf>
- Derrida, J. y Caputo, J. (2009). *La deconstrucción de una cáscara de nuez*. Prometeo Libros.
- Díaz Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.5947>
- Duncan, W. y Gleason, B. (2015). *Knowledge, Abilities, Responsibilities: The Design of a Three-Dimensional Curriculum Framework for Modern Pharmacy Education*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Knowledge-%2C-Abilities-%2C-Responsibilities-%3A-The-of-a-Duncan-Gleason/f2631026724b663e5175f7e4c6e139a3b73d98ca>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar; nacimiento de la prisión* (16a. ed.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gamboa Suárez, A. A., Hernández Suárez, C. A. y Montes Miranda, A. J. (2017). Currículo y enfoque pedagógico: imaginarios institucionales sobre docencia en una universidad pública en Norte de Santander. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(1), 46-59. <https://doi.org/10.21501/22161201.2608>
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Harden, R. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34, 551-557.
- León Quinapallo, X. P. Ortiz Bravo, N. A. y Manangón Pesantez, R. M. (2020). Currículo de los niveles de educación obligatoria: una mirada reflexiva desde el hacer docente. *Revista Educare - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 270-280. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1246>
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE | The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 161-174. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>

- Luna, E. y López, G. (2022). El currículo, concepciones, enfoques y diseños. *Revista Unimar*, 58,65-76. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-el-salvador/diseño-y-aplicación-del-curriculo/el-curriculo-concepciones-enfoques-y-diseños/23707566>
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136-142. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300013
- McPhail, G. (2017): Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2017.1386234
- Méndez Karlovich, M. (2020). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), e089. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- Moya, J. (2008). Las competencias en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Qurriculum*, 21, 57-78. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14117/Q_21_%282008%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mujica-Johnson, F. N. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Navas, M. E. (2020). *Currículo: Teorías, Conceptualización y Tendencias*. ECOE.
- Ochoa Mena, E. (2021). La innovación curricular frente a las realidades del docente. *Revista Científic*, 6(22), 377-396. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.20.377-396>
- Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151.
- Pérez Herrera, M. A. (2019). El son de negro: un diseño de integración curricular para Santa Lucía Atlántico y la subregión canal del dique en el caribe colombiano. *Revista Palobra, Palabra Que Obra*, 19(2), 289-307. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2549>
- Ponce Naranjo, G. (2018). La teoría y la praxis curricular: Resignificaciones desde la práctica docente. *Revista Científica UISRAEL*, 5(2), 51-59. <https://doi.org/10.35290/rcui.v5n2.2018.90>
- Santibáñez Velilla, J. (2008). Formación sobre la integración curricular de las TIC en el profesorado de Educación Secundaria de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión Europea. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(1), 33-55. <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Travé González, G. H. y Pozuelos Estrada, F. J. (2019). El trabajo por proyectos como alternativa metodológica para la integración lingüística y curricular. Estudio de un caso en un centro bilingüe. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 421-440. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9161>
- Valdés Durán, Y. (2017). Integración curricular: un concepto que tensiona a las disciplinas escolares. *Comunicaciones en Humanidades*, 3, 146-154. <http://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/view/707>
- Vasco, C. E. (1990). *Tres estilos de trabajo en Ciencias Sociales*. Cinep.