

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**PRESENCIA DEL MODELO CURRICULAR SOCIO-CRÍTICO EN EL DISEÑO
DEL PROYECTO CURRICULAR REGIONAL DE PUNO**

Tesis para optar el grado de Magistra en Educación con mención en Currículo que
presenta

JULIA APAZA LLANQUE

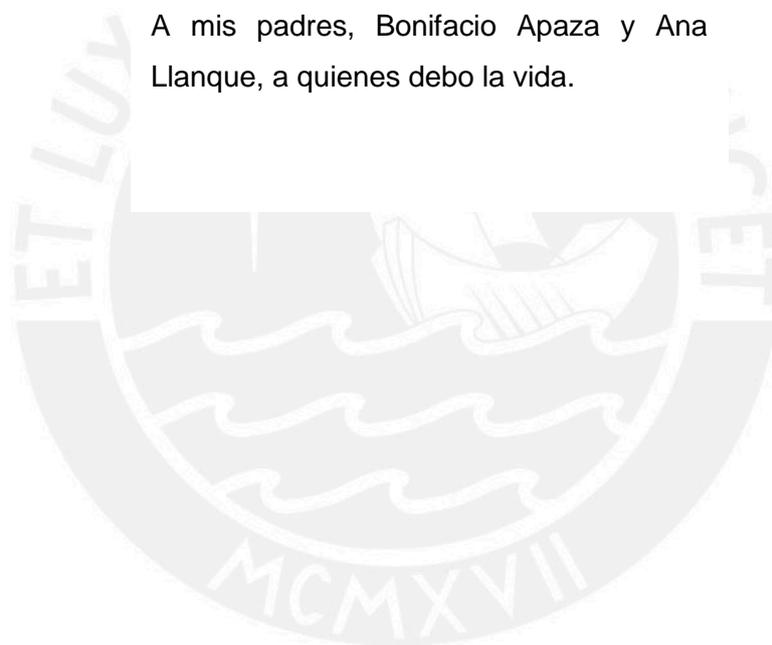
Dirigida por

DIANA MERCEDES REVILLA FIGUEROA

San Miguel, 2015

A Dios, cuya existencia solo puede ser comprendida desde la verdadera reflexión crítica.

A mis padres, Bonifacio Apaza y Ana Llanque, a quienes debo la vida.



AGRADECIMIENTOS

A Dios, quien me ubica siempre en el lugar exacto y en el tiempo preciso.

Al Ministerio de Educación, por hacer efectivo el derecho del maestro a ser capacitado.

A la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, por su compromiso con la mejora de la educación peruana.

A la directora, al gestor y a los docentes del programa de la Maestría en Educación con mención en Currículo, por su esfuerzo y por compartir con nosotros su tiempo y sabiduría.

A la Mag. Diana Mercedes Revilla Figueroa, asesora de la presente investigación, por su paciencia y sus acertados comentarios, consejos, recomendaciones y observaciones que orientaron y reorientaron constantemente la presente investigación.

Al jurado de tesis integrado por la Mag. Pilar Luzmila Basurto de Colan y la Mag. Orietta María del Pilar Marquina Vega, por sus sugerencias y observaciones que propiciaron la mejora del presente trabajo.

A mis padres, hermanos, sobrinos y amigos, quienes a través del Facebook, me acompañaron día a día.

A mis amigos y compañeros de aula, por compartir sus conocimientos y experiencias que enriquecieron mi formación profesional.

A todos ellos, muchas gracias.

RESUMEN EJECUTIVO

El Modelo Curricular Socio-Crítico, que concretiza la Teoría Curricular Crítica para la construcción de un currículo que guía la educación desde el interés emancipador, orientó la construcción del Proyecto Curricular Regional de Puno, documento que tras seis años de su aprobación y generalización, aún no es aplicado en el 100% de instituciones educativas de la región. Lo que motivó la formulación del siguiente problema: ¿De qué manera el Modelo Curricular Socio-Crítico está considerado en el Proyecto Curricular Regional de Puno?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se analizó la presencia de los fundamentos teóricos, la definición y características del currículo socio-crítico y los elementos curriculares desde el Modelo Curricular Socio-Crítico en el Proyecto Curricular Regional de Puno. Este proceso se realizó a través del análisis documental, desde el enfoque cualitativo. La codificación de la información se llevó a cabo mediante el software Atlas Ti y para la reducción y organización de la misma, se utilizaron matrices de análisis individual.

Los hallazgos muestran que el Modelo Curricular Socio-Crítico sí se concretiza en el documento analizado cuando en sus fundamentos teóricos se expresa la intención de transformar situaciones de asimetría de poder, de saber y de dominación cultural. En la definición y caracterización del currículo, cuando se plantea la propuesta curricular como construcción social. En los elementos curriculares cuando se configuran los contenidos desde los saberes del contexto para formar estudiantes autónomos, críticos, creativos, justos y solidarios mediante la problematización. Sin embargo, la limitada presencia de la criticidad y del interés emancipador en las diversas categorías de estudio y en los fundamentos de la cosmovisión andina, filosofía andina y del buen vivir, los cuales se encuentran presentes de manera transversal en el Proyecto Curricular Regional de Puno, evidencian que en esta propuesta curricular no solo se halla lo socio-crítico.

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

PARTE I: MARCO DE REFERENCIA Y CONTEXTUAL

CAPITULO I

1. EL MODELO CURRICULAR SOCIO-CRÍTICO.....	6
1.1 CONCEPCIONES BÁSICAS DE LA TEORÍA CURRICULAR CRÍTICA	8
1.2 LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA TEORÍA CURRICULAR CRÍTICA	10
1.2.1 Los Fundamentos Filosóficos	10
1.2.2 Los Fundamentos Sociológicos	12
1.2.3 Los Fundamentos Antropológicos.....	13
1.2.4 Los Fundamentos Axiológicos	16
1.2.5 Los Fundamentos Epistemológicos	17
1.2.6 Los Fundamentos Psicopedagógicos	18
1.3 EL CURRÍCULO DESDE EL MODELO CURRICULAR SOCIO-CRÍTICO	20
1.3.1 Aproximación a una definición de currículo socio-crítico	21
1.3.2 Características de un currículo socio-crítico	21
1.4 ELEMENTOS CURRICULARES DESDE EL MODELO-CURRICULAR SOCIO CRÍTICO.....	24
1.4.1 Los objetivos y fines de la educación.....	25
1.4.2 Los contenidos del currículo	26
1.4.3 Las estrategias de interaprendizaje en el aula.....	28
1.4.4 La evaluación de los aprendizajes	31

CAPITULO II

PROYECTO CURRICULAR REGIONAL.....	33
2.1 ASPECTOS GENERALES DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL....	33
2.1.1 La normativa legal	34
2.1.2 La realidad socio-cultural.....	34
2.1.3 Los estudiantes	35
2.1.4 Los profesores.....	36
2.2 NIVELES DE DIVERSIFICACIÓN Y CONCRECIÓN CURRICULAR DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL.	37
2.2.1 Niveles de diversificación curricular	37

2.2.2 Niveles de concreción curricular.....	38
2.3 ELEMENTOS DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL	40
2.4 FINALIDADES DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL.....	41
2.5 FUENTES PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL..	42
2.6 FASES DE ELABORACIÓN DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL	43
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
CAPITULO I	
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	47
1.1 ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL.....	48
1.1.1 Enfoque metodológico.....	48
1.1.2. Tipo de investigación.....	49
1.1. 3. Nivel de investigación.....	49
1.2 TEMA Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	50
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	50
1.3.1 Objetivo general	51
1.3.2 Objetivos específicos.....	51
1.4 CATEGORÍAS DE ESTUDIO.....	51
1.5 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	52
1.6 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE DOCUMENTOS	53
1.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN.....	53
1.7.1 El análisis documental	54
1.7.2 La matriz de análisis individual	54
1.8. PROCEDIMIENTOS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA.....	56
1.8.1 La codificación.....	56
1.8.2 Llenado de matrices	58
CAPITULO II	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	59
2.1 LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MCSC EN EL PCRCP DE PUNO.....	59
2.2. LA DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE UN CURRÍCULO SOCIO –CRÍTICO EN EL PCRCP	75
2.3. LOS ELEMENTOS CURRICULARES DESDE EL MCSC EN EL PCRCP	86
CONCLUSIONES	96
RECOMENDACIONES	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100

APÉNDICES	105
Apéndice 1. Matriz de conceptualización de las subcategorías de investigación codificadas	106
Apéndice 2. Matriz de análisis individual de los fundamentos teóricos del Modelo Curricular Socio-Crítico presentes en el PCR de Puno	109
Apéndice 3. Matriz de análisis individual de la definición y características del currículo socio-crítico presentes en el PCR de Puno	121
Apéndice 4. Matriz de análisis individual de los elementos curriculares desde el Modelo Curricular Socio-Crítico presentes en el PCR de Puno	127
Apéndice 5. Hoja de registro del juez.....	133



LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Principales focos geográficos del Modelo Curricular Socio- Crítico y sus principales representantes.	7
Tabla 2. Fases de construcción del Proyecto Curricular Regional de Puno.....	45
Tabla 3. Modificaciones de los instrumentos de investigación sobre la base de las observaciones y sugerencias de los expertos.....	55
Tabla 4. Estructura de contenidos en el PCRP	89
Tabla 5. Problematización de saberes	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de abstracción y concreción de la teoría y modelo curricular	8
Figura 2. Relación dialéctica del interés técnico y práctico para alimentar el interés emancipador según Jurgen Habermas	9
Figura 3. Relación teoría crítica y currículo en sus diferentes niveles de concreción .	10
Figura 4. La sociedad como resultado de la relación dialéctica del funcionalismo y la fenomenología.....	12
Figura 5. Relación entre aprendizaje, enseñanza docente y estudiante desde el Modelo Curricular Socio-Crítico.....	19
Figura 6. Los elementos curriculares en el currículo socio – crítico	25
Figura 7. Relación dialéctica entre teoría y praxis en la acción educativa	29
Figura 8. Ruta de la diversificación curricular.....	38
Figura 9. Niveles de diversificación y concreción curricular en la región de Puno	39
Figura 10. Diseño metodológico de la investigación presencia del Modelo Curricular Socio – Crítico en el diseño del PCR de Puno.....	47
Figura 11. Relación categorías de análisis y objetivos de investigación	52
Figura 12 Sistema de códigos	57
Figura 13 Estructura de una cita textual codificada mediante el software Atlas Ti.....	57

INTRODUCCIÓN

La diversificación curricular es un proceso que a nivel regional, promueve la contextualización del Diseño Curricular Nacional para dar respuesta a las demandas y necesidades de una región. La construcción de proyectos curriculares regionales se desarrolla sobre la base de modelos curriculares que concretizan teorías curriculares que configuran de manera particular, los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, en el presente trabajo de investigación se estudió la presencia del Modelo Curricular Socio-Crítico en un proyecto curricular regional, pues se considera importante comprender la forma cómo a través del currículo, se responden al por qué, al para qué, al qué, y al cómo se desarrollan los procesos educativos (Ruiz, 2005; Pérez, 1994).

Asimismo, debido a que los modelos curriculares dan sentido específico a la educación, resulta indispensable que estos se concreten en manera coherente en los diseños curriculares. Lo que no siempre es así, como lo indican diversas investigaciones que antecedieron al presente trabajo de investigación. Los cuales lograron hallazgos como el de Rojas (2013, p.111), quien tras analizar una propuesta curricular concluyó que en esta se “explicita que se encuentra basado en la teoría curricular crítica, aunque no todos sus elementos presentan concepciones y características propias de esta teoría”.

Del mismo modo, en la investigación titulada “Presencia de los modelos curriculares en el Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional” realizada por Pacheco (2013) concluye que, en los elementos curriculares y en el rol del docente se encuentran simultáneamente presentes los modelos curriculares tecnológico, interpretativo y socio-crítico. Estos hallazgos y la problemática

contextual que gira en torno al Proyecto Curricular Regional de Puno, objeto de estudio de este trabajo, motivaron la realización de la presente investigación.

El Proyecto Curricular Regional de Puno aprobado y generalizado bajo RD N°1005–DREP en el año 2009, se elaboró sobre la base del Modelo Curricular Socio-Crítico para dar respuesta a las demandas y necesidades educativas de la región. Región que históricamente ha sido escenario de violencia política y conflictos sociales que se desenvuelven en un ámbito socio cultural diverso conformado por quechuas, aimaras y amazónicos (DREP, DGP & CARE, 2010). Dicha diversidad cultural genera la necesidad de brindar una educación transformadora e inclusiva que permita el cambio de estructuras culturalmente legitimadas que propician los conflictos sociales y la limitada identidad cultural de los estudiantes de la región de Puno (GRP, DREP & COPARE, 2006).

Sin embargo, a seis años de su implementación este documento ha sido objeto de críticas como la planteada por el Ex Vicepresidente Regional, quien en el diario Los Andes, prensa de circulación regional, señaló que la teoría socio-crítica que sustenta el Proyecto Curricular Regional de Puno no se ha concretizado en la práctica educativa (Bermejo, 2013, Agosto). Asimismo, en la diversificación curricular de aula se han generado conflictos que según especialistas del Ministerio de Educación se debe a la diferencia entre los propósitos educativos establecidos en el Diseño Curricular Nacional y en el Proyecto Curricular Regional Puno. Lo que ha dificultado el proceso de implementación, aplicándose esta propuesta curricular solo en el 25% de aulas de la zona urbana y en el 45% de aulas de la zona rural de la Región (Flores, 2014, Octubre 22).

Frente a los conflictos expuestos, a través de la presente investigación se dio respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el Modelo Curricular Socio-Crítico está considerado en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno? Este problema de investigación se abordó a través del análisis de los fundamentos teóricos del Modelo Curricular Socio-Crítico, de la definición y características de un currículo socio-crítico y de los elementos curriculares desde el Modelo Curricular Socio-Crítico presentes en la propuesta curricular estudiada. Lo que permitió comprender la manera cómo la teoría curricular crítica se concretiza en un proyecto curricular regional.

Asimismo, a través de esta investigación se sentó precedentes para fortalecer, actualizar, ajustar o reestructurar el Proyecto Curricular Regional de Puno, pues como señalan Pacheco (2013) y Girón (2013) es significativo reconocer la importancia de contar con una propuesta curricular estructuralmente correcto desde sus bases teóricas hasta la relación coherente de sus elementos. De este modo, sea posible enfrentar las demandas del mundo globalizado y la transformación de la escuela y la sociedad. Dada esta intención, este trabajo aporta a la línea de modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares, al eje perspectivas teóricas que sustentan la elección de los modelos curriculares y al sub eje tendencias del currículo y su afectación en la selección de los modelos curriculares de la Maestría en Educación con mención en Currículo.

El diseño metodológico que se estableció, se enmarca en la perspectiva epistemológica- teórica, subjetivista – hermenéutica, desde las cuales se asumió el enfoque cualitativo de investigación en un nivel de investigación descriptivo. Lo cual permitió dar respuesta al qué y básicamente al cómo está presente el Modelo Curricular Socio-Crítico en el Proyecto Curricular Regional de Puno. El método de investigación utilizado fue la investigación documental, a través de la técnica análisis documental. Se utilizó el software Atlas Ti para el proceso de codificación y las matrices de análisis individual para la reducción y la organización de la información.

Entre las conclusiones a las que se arribaron, se tiene que el Modelo Curricular Socio-Crítico se explicita en el Proyecto Curricular Regional cuando la educación es considera un medio para cambiar la asimetría del poder, del saber y la dominación colonial a través de la implementación de procesos de aprendizaje centrados en la problematización y la investigación. Esto con el fin de formar la criticidad, creatividad, autonomía, solidaridad y justicia en los estudiantes. Sin embargo, la ausencia de la racionalidad crítica como punto neurálgico de la configuración de los diversos componentes de la propuesta curricular estudiada, de la acción comunicativa, de la ética del discurso y del interés emancipador, propicia que en el documento no solo este presente el Modelo Curricular Socio-Crítico. Asimismo, se advirtió la presencia del interés práctico en las proposiciones correspondientes a la cultura andina, los cuales al no ser planteados sobre la base de la razón crítica, son considerados especulativos desde el lente crítico.

El estudio de las características negociado y democrático de la propuesta curricular analizada, fue limitado debido a que no se pudo determinar con certeza si el proceso de construcción de dicha propuesta se realizó desde las condiciones de la acción comunicativa. Asimismo, entre los procesos de un modelo curricular, el presente trabajo se centró en el diseño curricular, siendo esta una limitante, pues para comprender en forma holística la presencia del Modelo Curricular Socio-Crítico en el currículo analizado, sería importante complementar los resultados de este trabajo con una investigación que se focalice en el proceso de desarrollo curricular del Proyecto Curricular Regional de Puno. Lo que permitiría iniciar un proceso de evaluación curricular para determinar la coherencia entre el currículo escrito y el currículo ejecutado.

Por otro lado, el presente trabajo está dividido en dos partes. La primera el marco referencial y contextual, se subdivide en dos capítulos. En el primer capítulo se presenta el Modelo Curricular Socio-Crítico, en el que se abordan temas como la teoría curricular crítica; los fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, epistemológicos, axiológicos y psicopedagógicos; la definición y características de un currículo socio-crítico, entre los que se consideraron el ser negociado, democrático, contextualizado, transformador, intercultural e inclusivo, y los elementos curriculares desde el Modelo Curricular Socio-Crítico entre ellos: los objetivos y fines educativos, los contenidos, la evaluación de los aprendizajes y las estrategias de interaprendizaje. En tanto que, en el segundo capítulo se abordan temas relacionados al Proyecto Curricular Regional de Puno.

En la segunda parte de este trabajo se presenta el diseño metodológico, en el que se detallan temas como el enfoque, tipo, nivel, técnica y validación de los instrumentos de investigación. Los cuales se constituyeron en las directrices sobre los cuales se ejecutó esta investigación. Asimismo, en el segundo capítulo se presenta el análisis de los resultados. Estos se organizaron sobre la base de los objetivos específicos planteados, dando lugar a tres acápite referidos al análisis de la presencia de los fundamentos teóricos, de la definición y características de un currículo socio crítico y de los elementos curriculares asumidos desde el Modelo Curricular Socio-Crítico en el Proyecto Curricular Regional de Puno.

Finalmente se presentaron las conclusiones y las sugerencias que se estructuraron sobre la base de los resultados obtenidos en el análisis.

PRIMERA PARTE: MARCO DE REFERENCIA Y CONTEXTUAL



CAPITULO I

EL MODELO CURRICULAR SOCIO-CRÍTICO

El Modelo Curricular Socio-Crítico orienta la construcción de un currículo que responde a un contexto socio-cultural asumiendo un rol democrático y protagónico en la realidad. Asimismo, promueve una educación cuya misión principal es transformar al hombre, la escuela y la sociedad para alcanzar el bien común a través de diálogos dialécticos e intersubjetivos centrados en la reflexión crítica de la situación histórica cultural (Freire, 1973; Giroux, 2005; Apple & Beane, 2000). Este modelo curricular se sustenta en la teoría curricular crítica, la cual se desarrolla sobre la base de fundamentos teóricos como los antropológicos, axiológicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos y filosóficos (Iafrancesco, 2003); mediante los cuales se definen conceptos propios de sujetos, procesos y objetos que forman parte del ámbito educativo.

Asimismo, el Modelo Curricular Socio-Crítico orienta la construcción de un currículo negociado, contextualizado, transformador, intercultural, democrático e inclusivo (Revilla, 2014; Escudero, 1999; Estebaranz, 1999). Que desde una visión general propicia el análisis crítico, integral democrático y dialéctico de la realidad. Promueve la pertinencia del currículo para garantizar el respeto de la diversidad que permite contrastar y replantear estructuras culturales o sociales que legitiman la desigualdad.

El Modelo Curricular Socio-Crítico surge y se desarrolla a partir de los años sesenta. Se fundamenta básicamente en los principios teóricos propuestos por la segunda generación de la Escuela de Frankfurt cuyo principal representante fue Jürgen Habermas. Siendo según Román y Díez (2003) los focos geográficos más importantes del desarrollo de dicho modelo curricular, los que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1. Principales focos geográficos del Modelo Curricular Socio- Crítico y sus principales representantes.

Foco geográfico	Representantes	Concepción de educación
América Latina	Paulo Freire, Barros, Ander, Arroyo, Barco	La educación es una práctica que busca la transformación de la realidad, propiciando la libertad, fraternidad y solidaridad entre las personas (Freire, 1969).
Australia	Wilfred Carr y Stephen Kemmis, Shirley Grundy, Robert Young, Richard Bates entre otros.	La educación desde el interés emancipador “da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber” (Grundy, 1998, p.38).
Alemania	Wolfgang Klafki, Schaller, Rotke y Groothoff	La educación es una “Einfluss auf die Gestaltung der kulturellen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse auszuüben” ¹ (Stubig & Kinsella, 2008, p.10).
Norteamérica	Henry Giroux, Michael Apple, Thomas Popkewitz, William Pinar, Peter McLaren entre otros.	La educación “is interdisciplinary in nature, it questions the fundamental categories of all disciplines, and it has a public mission of making society more democratic” ² (Giroux, 2009, p.9).
España	Rodríguez Rojo, Gimeno Lorente, Santos Guerra, Sabirón Sierra, Ruiz Corbella, entre otros.	La educación a través del diálogo fortalece la conciencia y la lucha en pro de una ética comunicativa y democrática (Rodríguez, 1997).

Elaboración propia

El punto de convergencia de las diversas corrientes de desarrollo del Modelo Curricular Socio-Crítico que surgen a raíz de la dispersión geográfica que se muestra en la tabla 1, es el concebir a dicho modelo como una representación simbólica y simplificada de la realidad educativa (Pérez, 1994) que busca transformar la sociedad. Asimismo, este modelo curricular delimita en forma intencional, la configuración del currículo, focalizando su atención en lo que se considera importante desde la teoría curricular crítica y despreciando lo irrelevante.

Asimismo, facilita la configuración de la estructura relacional, concepción e importancia de los elementos curriculares (Grundy, 1998). Entre los que se encuentran los objetivos y fines de la educación, contenidos, estrategias de interacción en el aula y la evaluación del aprendizaje. Los que se asumen en el presente trabajo de investigación, por ser considerados básicos según Ruiz (2005).

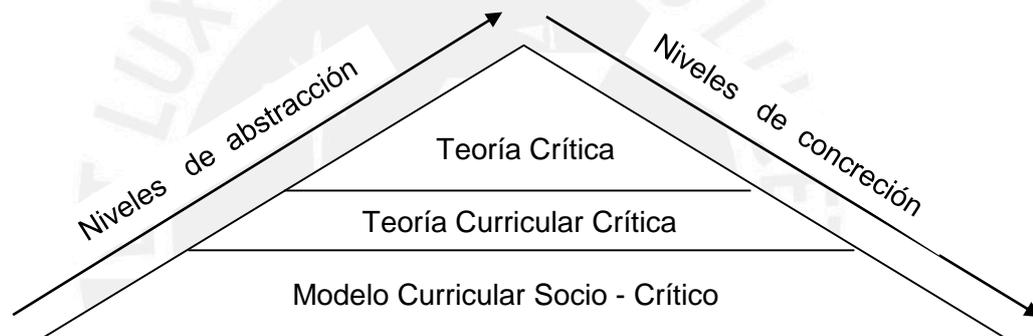
¹ Influencia en la formación cultural, para transformar las condiciones políticas, sociales y económicas (traducción propia).

²es de carácter interdisciplinario, que cuestiona las categorías fundamentales de todas las disciplinas, y tiene una misión pública de realizar la sociedad más democrática (traducción propia).

1.1 CONCEPCIONES BÁSICAS DE LA TEORÍA CURRICULAR CRÍTICA

La teoría crítica sobre la que se sustenta la teoría curricular crítica, propicia “la comprensión de la situación histórico- cultural de la sociedad” (Osorio, 2007, p.104). Esto la constituye en fuente y motor de transformación de la sociedad desde la escuela. Siendo así, y partiendo del hecho de que las teorías no son solo representaciones ni descripciones, sino más bien explicaciones que amplían la capacidad de pronosticar un suceso (Concari, 2001), se entiende por teoría curricular crítica el conjunto de teorías y enunciados que incrementan las posibilidades de entender las causas y eventos esenciales que circunscriben el fenómeno educativo desde una perspectiva crítica y reflexiva que se concretiza en un modelo curricular.

Figura 1. Niveles de abstracción y concreción de la teoría y modelo curricular



Elaboración propia

En la figura 1 se establece la relación de subordinación del Modelo Curricular Socio-Crítico con respecto a la teoría curricular crítica que a su vez se deriva de la teoría crítica. Relación que genera niveles de concreción y abstracción que justifican la importancia del modelo curricular como medio de concreción de la teoría curricular. Lo que a su vez evidencia el rol del modelo curricular como complemento sinérgico de la teoría y la práctica educativa (Ruiz, 2005).

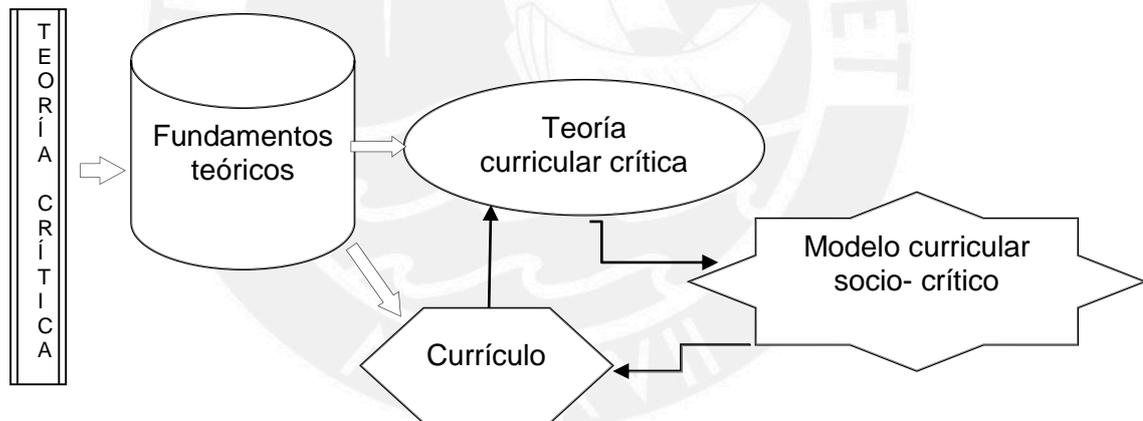
La teoría crítica que da soporte a la teoría curricular crítica, enfoca el estudio de la sociedad desde una perspectiva flexible y crítica, que de acuerdo a Rodríguez (1997) toma distancia del marxismo ortodoxo y de las filosofías irracionales de la posmodernidad. Jürgen Habermas el más importante de los exponentes de esta corriente, propone la reconstrucción del materialismo dialéctico para adaptar el marxismo a la actualidad (Pla, 1993). Este filósofo, plantea la relación dialéctica entre teoría y praxis, la acción comunicativa, la teoría de los intereses y la ética del

identifica desde la racionalidad crítica los puntos críticos o núcleos de los problemas que lo rodean para transformarlos aplicando una lógica que se fundamenta en la percepción de la realidad desde la relación dialéctica del interés técnico y práctico.

1.2 LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA TEORÍA CURRICULAR CRÍTICA

La evolución de la ciencia y los cambios que propone la sociedad, obliga a toda disciplina a establecer nuevos paradigmas y teorías que aborden y expliquen un fenómeno en particular. Siendo así, se considera al igual que Pérez (1994), que la científicidad y normalización son problemas que afectan y cuestionan una teoría. Frente a ello, los fundamentos teóricos permiten dilucidar las influencias y particularidades de las distintas corrientes de pensamiento que dan soporte a una teoría y que en el campo curricular constituyen la base sobre la cual se construye el currículo. Esta relación se representa en la siguiente figura.

Figura 3. Relación teoría crítica y currículo en sus diferentes niveles de concreción



Elaboración propia

Las distintas ramas del saber consideradas fundamentos teóricos del Modelo Curricular Socio-Crítico se derivan de la teoría crítica. Las cuales para el presente trabajo de investigación dan sustento filosófico, epistemológico, psicopedagógico, axiológico, sociológico y antropológico a la teoría curricular crítica. Dichos fundamentos se exponen a continuación.

1.2.1 Los Fundamentos Filosóficos

La filosofía de la educación es la más antigua y clásica de los fundamentos teóricos del currículo. Esta se constituyó por largo tiempo en la única disciplina a

través de la cual se explica y justifica el por qué y el para qué de la educación (Pérez, 1994) desde diversas perspectivas. Por ejemplo, la educación considerada como medio, promueve la transmisión del conocimiento, cultura y de todo aquello que la sociedad considera que se debe heredar a las nuevas generaciones. En tanto que, como fin, la educación se orienta al desarrollo integral del hombre; es decir, no solo se pretende el logro de resultados específicos sino más bien a “act with meaning, not like an automatic machine; it is to mean to do something and to perceive the meaning of things in the light of that intent”³ (Dewey, 1930, p.12). Como las planteadas, existen distintas perspectivas que explican la educación de diversas formas. Por ello, en el presente trabajo se abordará dicha disciplina desde la perspectiva crítica.

El núcleo de desarrollo de la filosofía de la educación desde la perspectiva crítica lo constituye la Escuela de Frankfurt, cuyos representantes centraron sus postulados filosóficos, que luego fueron adaptados al ámbito educativo, en la radicalización de la transformación. Por ello proponen supuestos como la imbricación de la razón en la cultura y sociedad, la relación de estos con el poder y el interés, y la variabilidad histórica de sus categorías y criterios (Pla, 1993). Siendo así, se concibe la educación como una práctica que promueve el desarrollo de capacidades que posibilitan al individuo ampliar sus posibilidades de intervenir en la acción humana para transformarla (Giroux, 2008 en McLaren & Kincheloe).

Por otro lado, la educación desde el interés técnico, es “a process of changing the behavior patterns of people”⁴ (Tyler, 1969, p. 5-6). En tanto que, desde el interés emancipador se coincide con Freire (1973) al entender “la educación como práctica de libertad” (p.3), que no se relaciona con escuelas que se orientan sobre la base de la pedagogía tradicional y progresiva, ya que el fin de la educación es buscar el cambio de las condiciones antidemocráticas (Apple & Beane, 2000; Giroux, 1997). Asimismo, Pla (1993) concibe la educación como el medio a través del cual se equilibran las condiciones de vida de las personas a través de un proceso de emancipación impulsada por el interés crítico, para eliminar la división de la sociedad entre poderosos y dependientes.

³ actuar con sentido, no como una máquina automática; es en el sentido de hacer algo y de percibir el significado de las cosas a la luz de esa intención (traducción propia).

⁴ un proceso de cambio de los patrones de comportamiento de las personas (traducción propia).

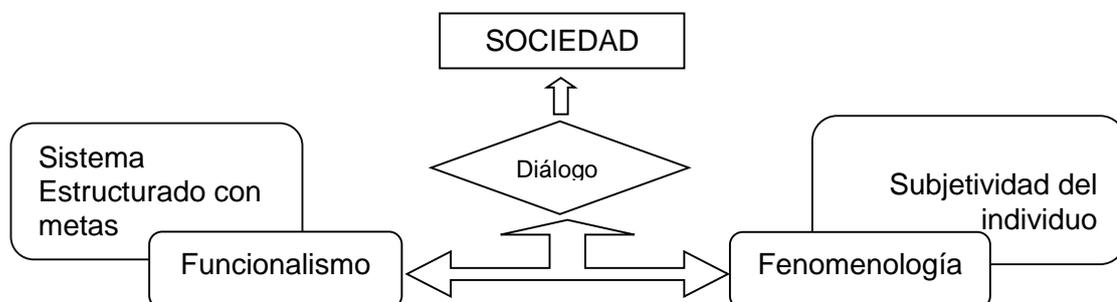
De las proposiciones planteadas, se tiene que la educación desde el Modelo Curricular Socio-Crítico, es el proceso a través del cual se busca la transformación de las estructuras culturales, sociales. Por ello a través de dicho modelo curricular, se busca la formación de ciudadanos críticos, creativos y autónomos que desde un pensamiento verdaderamente moderno promuevan la libertad del hombre y de las culturas. Culturas que no podrán sobrevivir "soll dem " unvordenklichen "anarchismus , in dessen Zeichen die Postmoderne sich anbahnt, nicht standhalten können⁵ (Habermas, 1985, p.12), que es la corriente de pensamiento que surge en contraposición a la mal entendida modernidad.

1.2.2 Los Fundamentos Sociológicos

La inclusión de este fundamento en el presente trabajo, se justifica en razón a la naturaleza eminentemente social de la educación. Freire señala que (1969, p.25) "no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella", ya que al educar se socializa al individuo y porque es la sociedad en general, quien educa. En este sentido, es conveniente tenerlos en cuenta en el proceso y el producto educativo, siendo los más importantes la familia, la escuela y los medios de comunicación de masas (Pérez, 1994).

Rodríguez (1997) plantea la concepción de la sociedad como una construcción que parte del diálogo generado a partir de la relación dialéctica entre la visión funcionalista y fenomenológica de la sociología. Esta relación que se representa en la figura 4, promueve una sociedad compuesta de estructuras políticas, ideológicas y económicas que actúa en función de un mundo de la vida.

Figura 4. La sociedad como resultado de la relación dialéctica del funcionalismo y la fenomenología



Elaboración propia

⁵ al anarquismo "inmemorable", en cuyo signo se pone en marcha la postmodernidad (traducción propia).

La sociedad es entendida como un conjunto de personas dispuestas a cooperar y colaborar para la construcción de la equidad e igualdad entre sus miembros. En el campo educativo, dicha sociedad, propugna formar el pensamiento radical que rechaza el sectarismo, entendido este como el activismo que propone la acción sin reflexión (Freire, 1969). Por ello desde la perspectiva crítica se promueve la construcción crítica, reflexiva e informada del currículo y de las políticas y programas educativos. Lo que permite el desarrollo de principios democráticos en la sociedad desde la escuela.

Así también, desde las necesidades y aspiraciones sociales, se considera que la sociedad presenta una estructura general en la que se privilegia los valores y conocimientos que promueven la igualdad y fraternidad. Por ello, según Rodríguez (1997) cobra relevancia la acción comunicativa intersubjetiva. La cual se vincula con la orientación de la acción misma; es decir, la acción social se orienta al éxito a través de la interacción estratégica y comunicativa. Lo que permite transformar estructuras históricamente arraigadas en el colectivo social. Por ello, se considera importante desarrollar una educación que se centre en acciones sociales que promuevan el desarrollo de la racionalidad comunicativa.

Asimismo, lafrancesco (2003) propone desde la dimensión sociológica, la contextualización de la propuesta curricular de acuerdo a un entorno cultural específico, lo que implica, el respeto de las costumbres y tradiciones de la comunidad. Estas deben ser tomadas en cuenta en el proceso de construcción del currículo desde la racionalidad crítica para garantizar el desarrollo real de la dimensión ecológica, individual y social del individuo. Lo que permitirá incentivar la valoración social de la vida y de la naturaleza. Siendo así, estos aspectos deben ser inherentes a una educación de corte crítico, pues la educación es entendida como el espacio social en el que se busca la transformación para lograr una sociedad más justa, solidaria e igualitaria.

1.2.3 Los Fundamentos Antropológicos

La concepción del hombre como agente transformador de la realidad es una idea que se relaciona con la antropología desde la perspectiva crítica. Disciplina que explica la relación del hombre con la política, el poder y la sociedad. Siendo así, la educación como punto de partida de la conquista del universo, posibilita el

desarrollo del hombre a través del acto cognoscente, ejercido en forma coherente en la realidad a través de la conciencia radical (Freire, 1973). La cual es entendida como el posicionamiento profundo de una postura que le permite al individuo realizar reflexiones críticas respecto de la dimensión práctica y teórica de un tema.

Freire (1969) y Fromm (1971) destacan la idea de hombre histórico que siente, piensa y toma conciencia de su realidad para transformarla sobre la base de su capacidad crítica y creadora. La cual se considera alterada, cuando sin voluntad ni criterio acepta lo que se le impone, renunciado a su dignidad como sujeto. El hombre verdaderamente radical comprometido con la transformación de su medio, debe propiciar según Freire (1969), la liberación de los demás hombres adoptando una postura que le evite caer en círculos de seguridad que le dificulte tomar conciencia de los problemas que le atañen, desde las dimensiones técnica y práctica. Dimensiones que según Ureña (2008) constituyen las formas como el hombre se ha venido relacionando con la naturaleza y con sus semejantes a lo largo de la historia.

La dimensión técnica referida a la relación del hombre con la naturaleza, promueve la supremacía del primero sobre la segunda conduciendo a la excesiva valoración del cientificismo y tecnicismo. En tanto que, la dimensión práctica se refiere a la relación subjetiva del hombre con sus semejantes que sin un componente de validez científica, puede arribar a la especulación. Dada esta problemática, desde la perspectiva crítica se propone la interrelación e influencia mutua entre ambas dimensiones para lograr reinfluir en forma consciente en la historia de la humanidad (Ureña, 2008).

Del mismo modo, Adorno (1991) plantea la necesidad de lograr la unicidad de lo natural y lo histórico, pues desde su perspectiva “la separación de la estática natural y la dinámica histórica puede conducir a absolutizaciones falsas, separar en algún sentido la dinámica histórica de la natural asentado insuperablemente en ella conduce a un espiritismo malo” (p.117). Lo que puede propiciar por ejemplo, el “encontrarse expresiones como amor a la tierra, hombre rural y otros clises propios de un romanticismo trasnochado que solo sirven para ocultar a los hombres el decidido avance hacia la tecnificación y la racionalización o para aliviarlo” (Adorno, 2001, p. 48).

Siendo así, desde la teoría crítica se promueve la interrelación del hombre con la naturaleza y con los otros hombres desde una mirada realista y crítica a partir de las cuales se inician procesos de transformación. Los cuales conllevan a formar la verdadera imagen de hombre histórico, de aquel que es “actor y autor de su historia” (Fromm, 1971, p. 37) y que Freire (1973) concibe como aquel que dialoga sobre el mundo y con el mundo respecto de los desafíos y problemas que observa e interpreta. Esto sobre la base de una teoría, pues “no es la observación quien construye la teoría, sino las teorías son las que dirigen la observación” (Rodríguez, 1997, p.30).

Por otro lado, el carácter social del hombre lo ha llevado a interrelacionarse con sus semejantes, y a formar grupos humanos, a los cuales en forma singular Habermas (2000b) hace referencia como pueblo. El cual es entendido desde una perspectiva crítica como la agrupación de personas que en forma libre y consciente integran un grupo social conformado por cultura y lengua. Lo que en el campo educativo se relaciona con el tratamiento desde la escuela de la diversidad cultural a través de la intra, inter o multiculturalidad.

Las mismas que son formas de convivencia cultural estudiadas por la antropología desde su complejidad interna (Tubino, 2004). Las cuales son adaptadas al sistema educativo para lograr la convivencia cultural y desde la perspectiva crítica, la igualdad social. Igualdad que se gesta sobre la base de la transformación de formas de colonización que ha sometido a un estado de opresión cultural, a diversos pueblos indígenas como los que se vinculan a la cultura andina.

De acuerdo a Pozo (2014), la intraculturalidad es un proceso que promueve el desarrollo de una cultura desde dentro. Lo que implica la exclusión de formas culturales diferentes, convirtiéndose por ello, en un proceso ilícito debido a que la educación formal propicia la apertura del sistema educativo sin exclusiones.

Por su parte la interculturalidad, de acuerdo a Tubino (2004) se aborda desde dos perspectivas, siendo estas la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. La primera se caracteriza porque busca el desarrollo de la identidad cultural para lograr la convivencia pacífica de los pueblos, sin tomar en cuenta los problemas de dominación y asimetría del poder que subyace en dicha convivencia. En tanto que, mediante la interculturalidad crítica se busca suprimir o transformar las estructuras de dominación a través del diálogo intercultural centrados en temas

políticos, económicos, militares, sociales, etc., que permiten desenmascarar las diversas formas de injusticia e inequidad cultural y social.

Por otro lado, “la palabra clave en el multiculturalismo es tolerancia, la palabra clave en la interculturalidad es diálogo y valoración del diferente” (Tubino, 2005, p. 94). La primera busca el desarrollo social paralelo de las culturas y la segunda busca la integración de las mismas.

1.2.4 Los Fundamentos Axiológicos

La teoría crítica que se fundamenta básicamente en la unidad dialéctica para desarrollar la solidaridad y demás valores, propicia “un pensamiento y una acción correctos en y sobre la realidad para su transformación” (Freire, 1973, p.25). Desde esta concepción se establece una relación estrecha entre los planos discursivo, ideológico y práctico que sustentan la práctica de valores. Siendo así, se considera que el razonamiento reflexivo y crítico respecto de un conflicto moral, permite la acción correcta según la posición que asuma el individuo.

La conciencia moral en su esencia no se desarrolla por sí misma, sino es a través de las vivencias que implican la puesta en práctica del pensamiento crítico. Lo cual posibilita el desarrollo de los valores que acompañan las acciones desde un proceso reflexivo. La ética cobra sentido cuando se concretiza en la colaboración, alimentación y apoyo de nuevas ideas que vislumbren esperanzas para lograr la transformación de la realidad y así los unos con los otros idear proyectos y estrategias para lograr la equidad en la sociedad (Apple & Beane, 2000, p.84). Por ello los valores constituyen manifestaciones concretas que promueven acciones que contribuyen a la formación de una sociedad justa y equitativa.

El desarrollo de valores y actitudes que se exteriorizan en comportamientos socialmente aceptables “a la luz de principios humanos, cristianos y sociales, teniendo en cuenta sus características individuales y socio-culturales” (lafrancesco, 2003, p. 142), se desarrollan sobre la base de la ética del discurso. La cual se sustenta en presupuestos pragmáticos universales, que surgen y son validados a través del discurso argumentativo. Razón por la cual “desaparece el carácter ficticio de la posición original junto con el recurso de la ignorancia artificial” (Habermas, 2000a, p.18).

La ética del discurso como relación dialéctica entre la ética del deber y la ética del bien, según Habermas (2000a) propicia la práctica de los valores en función de la razón crítica. Esta se alimenta de la puesta en común de problemas relacionados con la moral. La cual se establece a partir del desarrollo individual del concepto de justicia y la aplicación de esta en la comunidad; en la cual, se explicita la preocupación por el bienestar del prójimo, lo que da paso a la idea de solidaridad. Siendo por ello, la justicia y la solidaridad los valores supremos que se promueven desde el Modelo Curricular Socio-Crítico.

1.2.5 Los Fundamentos Epistemológicos

Se asume como premisas del pensar epistémico con relación al método cualitativo cercano a la teoría crítica, la no suficiencia del pensamiento y lógica formal para explicar la complejidad del mundo y la libre determinación histórica del individuo sobre su existir (Massé, 2007). Desde la perspectiva crítica el hombre construye su saber a través de la relación dialéctica entre la objetividad del positivismo y la subjetividad de la corriente interpretativa. Lo que le permite comprender un fenómeno para transformarlo.

Según Grundy (1998, p.23), “La teoría de los intereses humanos fundamentales influyen en la forma de constituir o reconstruir el conocimiento”. Esta postura vincula los distintos tipos de conocimiento con los diversos tipos de intereses bajo los que se adquieren o construyen. Lo que permite y permitió históricamente, dar respuesta a un problema específico dentro de un contexto determinado.

Siendo así, la generación de conocimiento desde la lógica positivista es posible “only by the thorough observation of these facts that we can arrive at the knowledge of logical laws. These being the only means of knowledge of intellectual phenomena”⁶ (Comte, 1858, p.33); en tanto que, para los epistemólogos interpretativos se consideran los procesos; por ejemplo, “for Dilthey, as for bergson our experience of the life of our own minds is a direct experience of that life as it is”

⁶ sólo mediante la observación minuciosa de los hechos podemos llegar al conocimiento de las leyes lógicas. Siendo estos los únicos medios de conocimiento de los fenómenos intelectuales (traducción propia).

⁷(Hodges, 1952, p.30). Sobre la base de esta premisa se construye el conocimiento en función de la experiencia desde el interés práctico.

A diferencia de las posturas antes señaladas el conocimiento desde la perspectiva socio crítica y que es válido para el presente trabajo, es una actividad de la vida (Apple & Beane, 2000). La cual se moldea en función a la cultura, constituyéndose así en la auténtica formación y constitución de una sociedad (Osorio, 2007). Por ello, el conocimiento es considerado como un constructo inacabado o en proceso de continua construcción y revisión. El cual se configura sobre la base de dos dimensiones básicas como componente de las disciplinas, siendo estas la construcción de su corpus científico y la lógica interna a través de la que se estructura y ordena (Pérez, 1994).

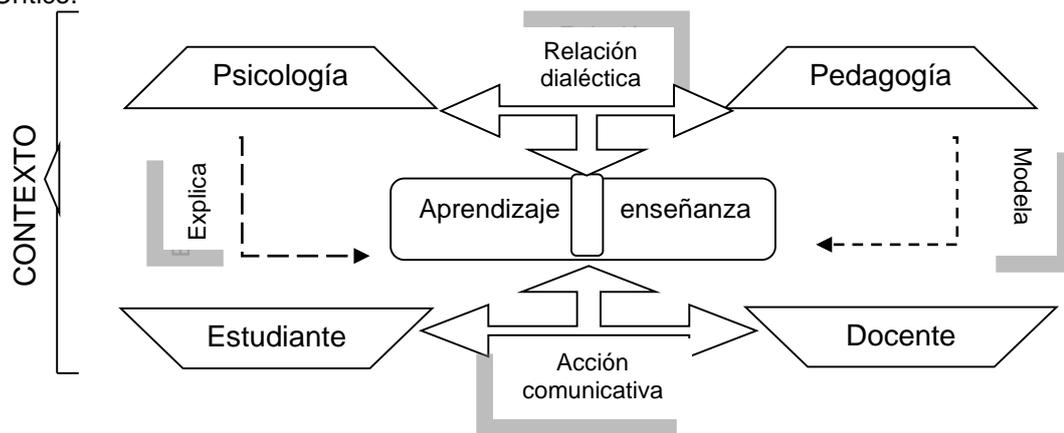
Siendo así, se considera que la ciencia permite indagar sobre los campos fáctico y formal del conocimiento. Lo cual favorece el estudio del fenómeno educativo sobre la base de realidades concretas que propician la creación y reestructuración de saberes (Iafrancesco, 2003). Los cuales a través de la práctica pedagógica serán el resultado de un proceso complejo que los estudiantes y docente desarrollan con el fin de aportar con la mejora de la realidad.

1.2.6 Los Fundamentos Psicopedagógicos

La psicopedagogía es una disciplina científico profesional que integra en forma dialéctica la psicología y la pedagogía experimental (Cabrera & Bethencourt, 2010) para explicar y modelar los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Estos se consideran procesos desasociables, pues se implementan en forma simultánea (Grundy, 1998). La psicología como ciencia auxiliar aporta a la educación a través de distintas teorías del aprendizaje explicando la manera de lograr los aprendizajes (Román & Diez, 1994). Por su lado, la pedagogía crítica es el esfuerzo totalizador de la práctica humana que tiene como fin último la libertad del individuo a través de la escuela. En la figura 5 se presenta la relación dialéctica entre psicología y pedagogía, estudiante y docente, los cuales son los actores principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales intervienen en forma horizontal en dicho proceso.

⁷ para Dilthey, como para Bergson nuestra experiencia de la vida de nuestra propia mente es una experiencia directa de la vida tal como es (traducción propia).

Figura 5. Relación entre aprendizaje, enseñanza docente y estudiante desde el Modelo Curricular Socio-Crítico.



Elaboración propia

Un proceso de enseñanza y aprendizaje, como se visualiza en la figura 5, es integral y holístico. Este responde a una educación que promueve la cohesión de los diversos elementos educativos (Grundy, 1998). Asimismo, dichos procesos se construyen sobre la base de la acción comunicativa, estrategias cooperativas y las experiencias vividas por el estudiante (Freire, 1973; Apple & Beane, 2000).

El aprendizaje desde el interés técnico es entendido como el resultado de la reproducción del conocimiento. En tanto que, desde el interés práctico, este se orienta a la comprensión e interpretación del conocimiento o los procesos internos que modifican los esquemas o estructuras mentales del aprendiz. Por su parte, desde el interés transformador, se concibe que el aprendizaje se origina desde el contexto socio histórico a través de procesos reflexivos y críticos que buscan básicamente cambiar la realidad (Grundy, 1998).

Por otro lado, enseñanza es concebida como la acción estratégica elaborada sobre la base de decisiones que tienen como fin esencial el desarrollo de la toma de conciencia de los estudiantes. Los cuales en forma reflexiva eligen las habilidades y conocimientos que ha de emplear para enfrentar una situación determinada (Grundy, 1998). Por ello la enseñanza desde la perspectiva crítica, contribuye a la construcción de nuevos hombres que dan respuestas acertadas para cambiar la conformación de un desequilibrio dañino para el bien común.

Siendo así, el docente socio-crítico es autónomo y consciente de su compromiso con la sociedad y la democracia. Reconoce "las fuentes de desigualdad en la escuela que se encuentran también en la comunidad" (Apple &

Beane, 2000, p.27). Este trata no solo de cambiar la severidad de las mismas, sino de las condiciones que las generan. Como hombre radical, el docente lucha contra estructuras dañinas como el racismo, la injusticia, el poder centralizado y la pobreza (Apple & Beane, 2000). Se preocupa por la formación integral de los estudiantes, es mediador y constructor, “vela por la eficiencia, eficacia, efectividad, pertinencia del aprendizaje con el propósito de transformar la realidad y lograr mejoras, evolucionar y progresar” (Iafrancesco, 2003, p.126). Es investigador, busca las fuentes del problema sistematiza sus resultados y experiencias, y los comparte con los demás profesores (Iafrancesco, 2003; Apple & Beane, 2000).

Por su lado el estudiante “entiende, participa, verifica, comprueba, demuestra, experimenta y construye sus conocimientos. Es un líder competente de excelentes desempeños, inteligente, autogestionario, pro-activo, protagónico, comprometido, laborioso, productivo, crítico constructivo, ingenioso, creativo, innovador que propone alternativas de solución lógica a los problemas de su entorno. Genera ambientes para mejorar su calidad de vida y de los suyos” (Iafrancesco, 2003, p.126). Como hombre crítico el estudiante responde constantemente a las siguientes preguntas ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué debíamos creerle? Y ¿Quién se beneficia de lo que creamos que nos guiaremos por ello?” (Apple & Beane, 2000).

Para concluir el presente acápite y dar paso al siguiente, es importante destacar la relación intrínseca que existe entre los fundamentos teóricos desarrollados desde el lente crítico, los elementos curriculares y la definición y características de un currículo socio crítico, que es el tema que se aborda a continuación.

1.3 EL CURRÍCULO DESDE EL MODELO CURRICULAR SOCIO-CRÍTICO

El desarrollo de la ciencia orientada desde sus inicios por concepciones filosóficas, trataron de explicar la naturaleza de los fenómenos a través de diferentes definiciones. Estas han evolucionado de acuerdo a paradigmas que surgieron como respuesta a las diversas necesidades y problemas que se presentaron en distintas etapas de la historia. Situación que también se evidencia en el concepto de currículo, que es concebido como un término polisémico, polimorfo y poliedro (Ruiz, 2005; Román & Diez, 2003).

1.3.1 Aproximación a una definición de currículo socio-crítico

Se define currículo socio-crítico como una construcción histórica, política, cultural e ideológica de la sociedad. El cual organiza y orienta la praxis educativa sobre la base de un bagaje cultural propio de un contexto y de la interrelación dialéctica entre teoría y práctica en la que prima la criticidad, creatividad y la comunicación intersubjetiva. Las cuales sustentan la transformación de la realidad, a través de la legitimación de la participación democrática y consensuada de los agentes educativos en problemas reales que afectan a una sociedad (Grundy, 1998; Giroux & McLaren, 1998).

“Pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones” (Grundy, 1998, p.21). Desde este punto de vista, el currículo es una construcción histórica social porque es un intento de sintetizar y comunicar las estructuras predominantes de una sociedad. Asimismo, el currículo forma parte de la cultura de una sociedad, porque en este se consideran los elementos históricos y culturales que se establecen sobre la base del desarrollo contextual y diverso de una sociedad. Por ello un reflejo de la calidad de un medio social y cultural (Grundy, 1998), es el concebir el currículo “as a social subsystem in which processes and contents, relations and methods work, which needs to be questioned for its ideological⁸ (Manrique, Revilla & Lamas, 2014 en Pinar, p.380).

Por su parte, Giroux y McLaren (1998) señalan que el currículo es una política cultural, que prepara en forma particular la legitimización social. A ello añaden Carr y Kemmis (1988) que desde tiempos inmemoriales el estudio de la práctica educativa tuvo como finalidad reconocer la influencia de esta, en la vida política de un contexto.

1.3.2 Características de un currículo socio-crítico

Dada la amplitud de la teoría curricular crítica, un currículo construido desde esta perspectiva se distingue por ser negociado, transformador, democrático, intercultural, contextualizado e inclusivo. Características que se detallan a continuación.

⁸ como subsistema social en el que los procesos y contenidos, las relaciones y los métodos de trabajo, deben ser cuestionados por sus supuestos ideológicos (traducción propia).

Currículo negociado. El currículo se construye a través de un proceso de negociación para la transformación social y política. Esto supone el desarrollo de la comprensión del profesor respecto del proceso de aprendizaje y de cómo facilitar las condiciones en las que se despliega la práctica pedagógica, que implica a su vez, el trabajo conjunto y concertado de la sociedad para construir y reconstruir constantemente el currículum. Lo que permitirá que este, responda a los objetivos políticos del contexto en el que se implementa (Apple & Beane, 2000).

Dada la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje, es importante tener en cuenta la participación de los diferentes sectores de la sociedad en la construcción del currículo. Asegurándose así la construcción de un currículo que oriente en forma deseable los procesos de aprendizaje. Lo que es posible a través del diálogo consensuado fundamentado en la racionalidad crítica (Freire, 1973).

Currículo transformador. La idea central de un currículo socio-crítico es propiciar una educación que impulse procesos de transformación del individuo y de la sociedad a través del desarrollo de procesos intelectuales generados sobre la base del pensamiento crítico. Esto para promover la revaloración de “los procesos más que los resultados, la comunicación más que el contenido y el procedimiento más que la solución del problema” (Rodríguez, 1997, p.128).

Currículo democrático. La construcción de un currículo es una actividad de reflexión crítica, abierta al análisis que propicia la configuración de los aspectos esenciales de una propuesta educativa para que estos luego sean traducidos en la práctica pedagógica (Kemmis, 1989). Es importante desarrollar una práctica que promueve una educación que involucra a la sociedad, pues como señalan Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004) “la evolución de la educación siempre ha ido unida a la evolución de la sociedad”.

Por ello, es de interés común marcar pautas para construir un currículo que favorezca el aprendizaje de una cultura democrática a través de la selección y construcción consensuada de los contenidos y finalidades del sistema educativo. Asumiendo como criterios el desarrollo global e integral del ser humano; la selección de valores culturales que promueven el bien común; las condiciones de equilibrio entre cultura académica, intelectual, profesional y manual; la tolerancia y respeto a la diversidad y la incorporación de los estudiantes en la ciudadanía (Estebaranz, 1999).

Todo ello desde la democracia radical, la cual se diferencia de la democracia de masas, por promover la construcción de la conciencia crítica, para enfrentar y evitar el control, la manipulación y el adoctrinamiento de los estudiantes. Proceso que suele realizarse a través de los medios de comunicación (Zúñiga, 2013). Asimismo, la democracia radical se fundamenta en la autonomía del sujeto que le permite tomar decisiones individuales o intersubjetivas, para transformar situaciones que legitiman formas injustas de convivencia social.

Currículo intercultural. La escolaridad es un medio a través del cual, se estructura y legitima una tendencia social, económica, política y cultural en un contexto (McLaren, 1999). Por ello, es indispensable partir del currículo para reivindicar el derecho de las diferencias consideradas desigualdades de origen de los estudiantes (Rodríguez, 1997). Lo cual permitirá convertir el escenario de la educación formal en un lugar donde prima la “pluralidad de discursos y luchas en conflicto” (McLaren, 1999, p.25). Siendo así, la interculturalidad es una característica de un currículo socio-crítico porque a través de este, los actores educativos se liberan de tendencias alienadoras y valoran “los méritos de una tradición y de una historia popular” (Rodríguez, 1997, p.129).

Del mismo modo, la aceptación de “the linguistic form a student brings to school is intimately connected with loved ones, community, and personal identity. To suggest that this form is wrong or, even worse, ignorant, is to suggest that something is wrong with the student and his or her family”⁹ (Delpit, 2009 en Darder Baltodano & Torres). Lo que implica continuar legitimando estructuras de discriminación lingüística y étnica.

Adaptar un modelo intercultural en el ámbito educativo, implica ajustar las estructuras sociales sobre la base de la razón crítica para propiciar espacios de interrelación entre diferentes culturas para promover la integración de las mismas (Tubino, 2005). Para mantener vigente las características intrínsecas de cada cultura involucrada; permitiendo así, el rechazo de la imposición cultural, del etnocentrismo y relativismo. Las cuales son formas de racismo que se desarrollan a través de la asimilación, aculturación y exclusión (Aubert et. al., 2004).

⁹ las formas lingüística que un estudiante trae a la escuela está íntimamente conectada con sus seres queridos, la comunidad, e identidad personal. Sugerir que el uso de esta forma es incorrecta o, peor aún, ignorarlo, es sugerir que algo está mal con el estudiante y su familia (traducción propia).

Currículo contextualizado. La interacción, intersubjetividad, la atención a situaciones concretas y a todo tipo de circunstancias propician que el currículo sea “open and flexible, in which political interests, control and pressure instruments are exerted by different groups; the historical contexts, hierarchies, and social stratification underlie¹⁰ (Manrique et. al., 2014 en Pinar, p.380).

Currículo inclusivo. “De la vía de la prisión a la vía de la universidad” (Aubert et. al., 2004, p. 61); desde este enunciado se aborda la importancia de la construcción de un currículo inclusivo que propicia una educación de calidad igualitaria y unificada para todos los ciudadanos. La cual deja de lado estructuras de escolarización que promueven una educación elitista solapada con la idea de la diversificación y adaptación curricular, ya que estos procesos de acuerdo Aubert et. al. (2004), han maximizado las brechas de desigualdad educativa. Lo que promueve además, una educación de calidad en determinados sectores y una educación de baja calidad en otros. Por lo cual, a través de la perspectiva crítica de la educación se propone “acabar con las dobles vías de escolarización y de promover una educación de máximos que respete las diferencias de género, raza, religión, etc., pero que aspire al mismo tiempo alcanzar la igualdad social y educativa, no sólo en el acceso a la educación sino en los resultados” (Aubert et. al., 2004, p. 63).

Se considera que las características antes desarrolladas son las que mejor definen un currículo socio-crítico, las mismas que en forma transversal o específica deben hallarse en forma explícita o implícita en los diferentes componentes del currículo, algunos de los cuales se abordan en el siguiente acápite.

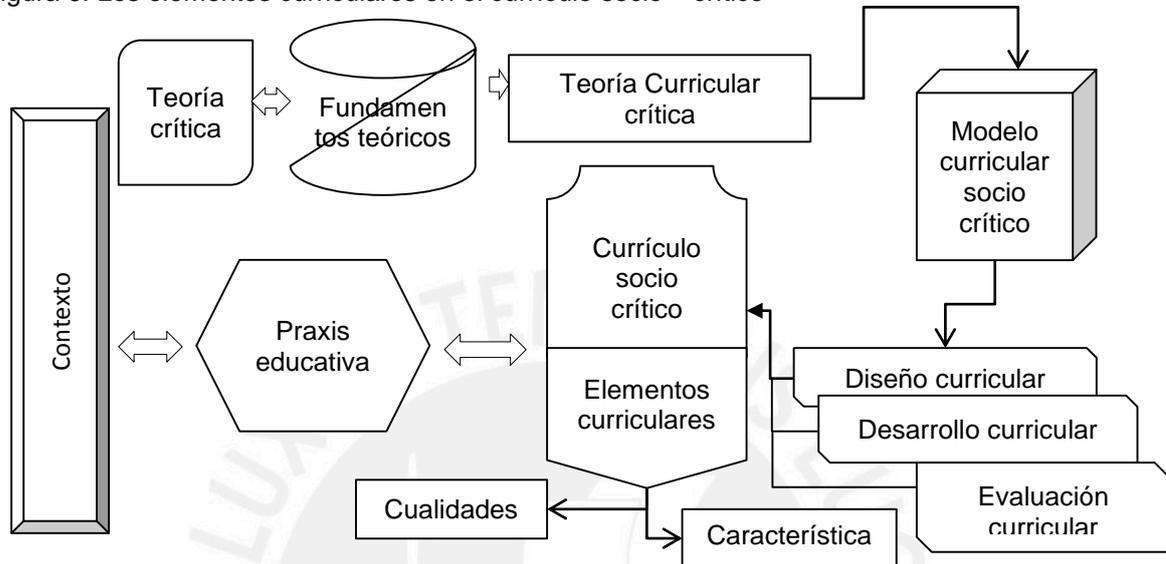
1.4 ELEMENTOS CURRICULARES DESDE EL MODELO-CURRICULAR SOCIO CRÍTICO

Las revoluciones científicas que anticipan un cambio de paradigma (Kuhn, 2004), se han gestado en los diferentes campos del conocimiento científico y filosófico. Esto debido a la necesidad de establecer nuevos paradigmas que expliquen o respondan a distintos fenómenos que se suscitan en todos los ámbitos

¹⁰abierto y flexible, en el que los intereses políticos, los instrumentos de control y de presión son ejercidos por diferentes grupos; los contextos históricos, las jerarquías, y la estratificación social que subyacen (traducción propia).

del saber humano. Siendo así, frente al antagonismo del modernismo y el posmodernismo, surge como propuesta en el plano curricular, la teoría curricular crítica (Rodríguez, 1997), que a través del Modelo Curricular Socio-Crítico orienta la configuración de los elementos curriculares.

Figura 6. Los elementos curriculares en el currículo socio – crítico



Elaboración propia

De acuerdo a la figura 6 los elementos curriculares que se configuran desde el Modelo Curricular Socio-Crítico, orientan la praxis educativa a partir del contexto. Concretizándose así las particularidades de la teoría crítica en la práctica pedagógica. Siendo así, a continuación se detallan los aspectos vinculados a los elementos curriculares básicos que conforman un currículo socio crítico.

1.4.1 Los objetivos y fines de la educación

La configuración del por qué y el para qué de la educación se hace explícito en un currículo a través de los objetivos y fines de la educación. El primero se relaciona con los procesos administrativos y el segundo con los fundamentos al que corresponde la teoría curricular (lafrancesco, 2003) crítica. Siendo así y dado que los fines y objetivos deben plantearse para dar respuesta a una situación contextual; a continuación se detallan los principios que se deben tomar en cuenta para configurar los objetivos y fines educativos en un currículo socio-crítico.

Principios de los objetivos y fines educativos. Frente a los retos que en este siglo afronta la educación, Goikoetxea y García (1997, p.38) proponen como

principios y elementos del pensamiento y acción crítica que deben orientar la configuración de los objetivos educativos los siguientes: la defensa de la igualdad en dignidad de todas las personas y colectivos, el apoyo a los movimientos sociales que luchan por la igualdad en dignidad, la concepción dual de la sociedad y la educación, la visión del cambio social que incluye tanto los fenómenos de reproducción como la resistencia y transformación que están presentes en la acción educativa, la centralidad del concepto de autorreflexión, la autonomía de la persona para gobernar su conducta y el concepto de actividad transformadora ligada a la solidaridad y la autorreflexión sobre los efectos sociales de los análisis críticos.

Por su parte, Rodríguez (1997) propone los siguientes principios para establecer en el currículo los objetivos educacionales: la aplicación de un enfoque ecológico, que proponga el desarrollo del individuo como aquel que piensa por sí mismo desde la realidad que lo rodea; la desmitificación de la razón, que propone incorporar al conocimiento, los intereses humanos; la imaginación y las utopías como formas de justificar la existencia del hombre; los compromisos para destruir y reconstruir la educación, evitando así la unidimensionalidad y la desterritorialización de estructuras culturales de los estudiantes, las cuales legitiman la desigualdad desde sus idiosincrasias y experiencias cotidianas.

Asimismo, se plantea como fines y objetivos de la educación la formación del ser humano para que construya conocimiento y luego lo aplique, en situaciones socio-culturales reales con el fin de transformar procesos o conceptos, resolviendo problemas e innovando soluciones (Iafrancesco, 2003). Utilizando para ello un pensamiento crítico, creativo y dialéctico que se desarrolla desde los aportes de la comunidad educativa en su conjunto (Apple & Beane, 2000).

1.4.2 Los contenidos del currículo

La eminente interacción entre teoría y práctica para la construcción del conocimiento determina que este sea entendido como producto social (Grungy, 1998). Este surge como propuesta de la misma realidad para luego configurarse en un constructo teórico que dada su relación interna con la práctica, explica algún fenómeno real y concreto.

Configuración de los contenidos. Desde la perspectiva crítica los contenidos se estructuran sobre la base de saberes construidos con la participación

de la sociedad teniendo en cuenta los antecedentes históricos y temporales que se unifican en un cuerpo conformado por un saber específico y la experiencia del hombre (Grundy, 1998).

Se asume que el conocimiento emancipador es un saber que genera y desarrolla la autonomía y libertad racional a través de la relación dialéctica entre experiencia y teoría (Pla, 1993; Apple & Beane, 2000). Siendo así, el conocimiento desde esta perspectiva no debe estar limitada solamente al campo epistemológico, sino ser validado y construido en función a una realidad contextual. La cual desde la racionalidad crítica, propone o explica un modo específico de saber, saber ser o saber hacer.

Siendo así, el saber está conformado por una base y un cuerpo que propician la estructuración del pensamiento. El cual podría determinarse en función a categorías (Popkewitz, 1994) que permitan el desarrollo de una praxis que se centra en actividades reales y en construcciones culturales. Lo que perfila el saber como una construcción social susceptible a crítica e interpretación (Grundy, 1998).

Los contenidos son significativos en tanto propicien el análisis crítico del porqué de su existencia. Por ello, pasa a segundo plano el fin del mismo. Asimismo, cabe destacar que estos son significativos desde el inicio de la praxis educativa, en tanto que desde un interés práctico los contenidos cobran relevancia en el proceso de la praxis (Grundy, 1998).

Condiciones. El conocimiento, que ha de ser integrado en el currículo a través de la configuración de los contenidos, “determina el aspecto bajo el cual se puede objetivar la realidad” (Habermas, 1987, p.20). Dicho conocimiento es el producto de la capacidad de acción y lenguaje del hombre, quien lo construye desde un interés emancipador para orientar la “praxis transformadora del sujeto ilustrado por medio de la crítica” (Habermas, 1987, P. 25). Siendo así, Grundy (1998) traduciendo las condiciones que plantea Habermas para el dialogo transformador, propone las siguientes condiciones para seleccionar los contenidos.

- ✓ El saber seleccionado debe ser sometido al escrutinio racional, es decir debe ser comprobable desde la racionalidad científica y configurada sobre la base de reglas del discurso científico y los sistemas sociales.
- ✓ La interpretación del saber debe ser significativo para los estudiantes, es decir el saber seleccionado debe estar estrechamente vinculado a los aprendices de

tal manera que estos a través de procesos de autorreflexión puedan comprobar su autenticidad.

- ✓ El aprendizaje debe producirse en una dimensión ética, lo que implica que el saber debe ser seleccionado evitando posibles restricciones que sesguen su interpretación real.
- ✓ Puesto que la educación no es restrictiva se le debe proporcionar a los estudiantes dentro de ciertos límites, la libertad de elegir los saberes que desea aprender.

Por otro lado, los “Curricular contents are chosen based on their social significance”¹¹ (Manrique et. al., 2014 en Pinar, p.380). Lo que implica que los estudiantes construyen su aprendizaje sobre la base de situaciones o hechos que someten al escrutinio crítico. Resaltando de esta manera el carácter compensatorio de la educación que comprende la incorporación de conocimientos y saberes propios de las culturas coexistentes (Rodríguez, 1997).

1.4.3 Las estrategias de interaprendizaje en el aula

Las estrategias de interacción en el aula se desarrollan mediante la interrelación de acción y reflexión. Lo cuales son elementos constitutivos de la acción pedagógica que integran la práctica y la teoría. Asimismo, estos alimentan y promueven transformaciones significativas que afectan la vida del estudiante, del profesor, de la escuela y del entorno.

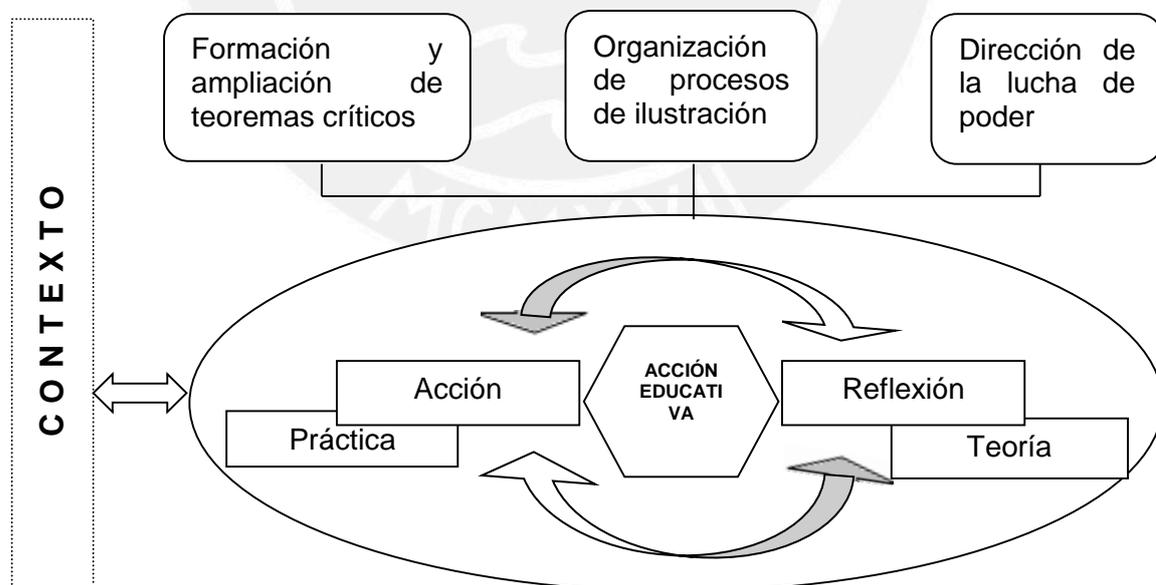
Las estrategias pedagógicas y didácticas que generan aprendizajes en forma lúdica, activa, constructiva y productiva; motivan la participación activa de los estudiantes. En función de los cuales estos desarrollan su creatividad, capacidad reflexiva e ingeniosa (Iafrancesco, 2003). Esto a través de procesos de aprendizaje que desarrollan la autonomía del estudiante mediante actividades que rompen la monotonía y promueven la participación de los estudiantes (Grundy, 1998). Entre estas estrategias destaca el debate, que es una dinámica grupal que es una manera de “introducir en el aula la teoría de la acción comunicativa de Habermas” (Rodríguez, 1997, p.35).

¹¹ Contenidos curriculares son elegidos sobre la base de su importancia social (traducción propia).

Principios. La comunicación constituye una fuente de legitimización de los actos sociales como éticos y verdaderos. En la medida que un grupo social, sin coerción, valida una acción, esta será aceptada y practicada (Grundy, 1998). Se establece así, una estrecha relación entre diálogo y libertad, ya que “Owing to their representational function, propositionally differentiated speech actions preserve for the actor more degrees of freedom”¹² (Habermas, 1979, p.37). Así también, Freire (1969) propone la palabra como fundamento para transformar el mundo a través imbricación de la razón frente a hechos polémicos o posturas ambiguas. Los cuales son problematizados a través de la pregunta. La cual es entendida como el punto de partida de todo conocimiento (Freire & Faundez, 2013), que cobra relevancia en la praxis educativa como estrategia catalizadora del desarrollo del pensamiento crítico.

La elección de las metodologías y estrategias en la interacción en el aula debe tomar en cuenta básicamente “la conciencia crítica para liberar la educación” (Grundy, 1998, p.172). Desde esta perspectiva Habermas (1990) a través de la teoría de los intereses explica cómo se ha de desarrollar la acción educativa a través de la relación dialéctica entre teoría y praxis.

Figura 7. Relación dialéctica entre teoría y praxis en la acción educativa



Elaboración propia

¹² Debido a su función representativa, las acciones de habla proposicionalmente diferenciados reservan para el actor más grados de libertad (traducción propia).

De acuerdo a la figura 7 la acción educativa para lograr la autonomía de los estudiantes, se desarrolla sobre la base de la relación dialéctica de acción–reflexión que promueven procesos de autorreflexión (Grundy, 1998). Estos permiten el desarrollo de tres funciones básicas, las cuales según Habermas (1979) son la formación y ampliación de teoremas críticos, que se refiere a la construcción o reconstrucción de teorías que explican las capacidades humanas fundamentales que han impulsado la evolución y que no han sido deformadas por la acción ideológica. La organización de procesos de ilustración, que es el proceso a través del cual se realiza una reflexión profunda sobre la experiencia propia sobre la base del teorema crítico planteado. Finalmente la dirección de la lucha del poder, que constituye la praxis que implica un proceso de elección que permite emprender acciones de forma autónoma para la transformación.

Asimismo, se considera que para explorar la naturaleza de un fenómeno teniendo en cuenta el alcance y los límites de la razón humana, se deben establecer formas de investigación socio-histórica. Que consideren al hombre, sujeto cognoscente que actúa de acuerdo a situaciones e intereses particulares, para lo cual utiliza su razón cognitiva que se halla “imbricada en los contextos socioculturales, mediada por lenguajes naturales e intrínsecamente unida a la acción” (McCarthy, 1990, p.53).

Características. Se aplica una metodología activa que propicia la participación de los estudiantes para reconocer y enfrentarlos con problemas relacionados así mismo y a su contexto. Para ello, este asume una postura crítica que le permite proponer formas de transformar lo negativo (Freire, 1973) a partir de procesos de aprendizaje que le permitan identificar los intereses, ideologías y estructuras que subyacen en un problema. De esta manera se somete a prueba en forma intencionada las “concepciones de sentido común al escrutinio crítico” (Grundy, 1998, p.153) de los estudiantes.

Por ello, cobra relevancia la desterritorialización del ambiente educativo. Lo que implica desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en lugares distintos a los ambientes educativos (Rodríguez, 1997). Permitiendo así, establecer un vínculo entre escuela y sociedad del cual se beneficie el estudiante, ya que desde la teoría se propicia la observación de un fenómeno concreto sobre la base de la reflexión crítica.

Asimismo, las estrategias para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes es el trabajo sobre la base de la investigación y problematización. A través de los cuales, se expone al estudiante ante situaciones que lo motivan a iniciar procesos de indagación partiendo de una problemática que le es significativo (Cavalheiro, 2001). Por su parte, Freire y Faundez (2013), consideran la problematización expresada en una pregunta, como la raíz de la construcción del conocimiento y por ende del desarrollo histórico e intelectual del hombre, pues para ellos la curiosidad, la pregunta, el asombro y el riesgo, constituyen componentes de la existencia humana.

1.4.4 La evaluación de los aprendizajes

La relación dialéctica, entendida como la intersubjetividad reestablecida en igualdad de condiciones (Habermas, 1990), no es excluida en la concepción de la evaluación de los aprendizajes, pues como señala Grundy (1998) la evaluación es un proceso emancipador que propicia “la emisión de juicios de valor para el control de la calidad de los aprendizajes” (p.176). Este se centra no solo en los resultados, sino en la participación, en el proceso y en la situación misma de aprendizaje.

Janesick (2008) en McLaren y Kincheloe, destaca el rol de la evaluación auténtica. La cual es entendida como el proceso de valoración integral de los aprendizajes y la evolución de los estudiantes. Los mismos que a través de técnicas como el portafolio, presentación de diarios, entre otras, propician la acción práctica sobre la base de un referente teórico, demostrando así, lo que son capaces de realizar en forma progresiva y significativa (Casanova, 2012).

Características de la evaluación de aprendizajes desde el modelo curricular socio-crítico. La evaluación de los aprendizajes es un proceso democrático, continuo y circunstancial al proceso de aprender (Castro, 2003). Ello propicia “la autocrítica, que establezca causas de reflexión para la comprensión” (Castro, 2003, p.123) y la mejora de la situación evaluada. Bajo esta perspectiva, a continuación se detallan algunas características de la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación es participación y crítica. Promueve el consenso respecto de la implementación del acto educativo así como de la calidad del trabajo que se evalúa sobre la base de la comprensibilidad de las proposiciones de verdad de los

componentes proposicionales. Como también, la autenticidad de los sujetos, para así corregir y adecuar la actuación del grupo o de las acciones (Grundy, 1998).

La evaluación es liberadora. Otorga al docente y estudiante facultades para controlar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que les proporciona poder para juzgar y decidir el cambio de los rasgos principales de su praxis (Grundy, 1998).

Evaluación democrática. Promueve la participación de docentes y estudiantes con el fin de lograr un consenso que permite comprender la verdadera naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje para proponer cambios.

Evaluación dinámica. Porque “se centra en lo que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de hacer y realiza un seguimiento continuo del progreso” (Janesick, 2008 en McLaren. & Kincheloe, p.326) del logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Evaluación realista. Que implica que se debe someter a los estudiantes a situaciones reales para que este, despliegue todas sus habilidades en un mundo real (Janesick, 2008 en McLaren & Kincheloe).

La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación desde la perspectiva crítica utiliza la “retroalimentación, la redirección y la reconstrucción” (Janesick, 2008 en McLaren y Kincheloe, p.326) para el mejoramiento continuo. En ese entender, cobran relevancia la evaluación diagnóstica porque apertura el reconocimiento de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Rotger, 1990). Por su parte la evaluación formativa, que se implementa en forma simultánea al aprendizaje, permite el reconocimiento de las dificultades que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Casanova, 2012). Finalmente la evaluación sumativa permite verificar la calidad de los logros de aprendizaje, con el fin de iniciar procesos de auto reflexión crítica respecto de los aciertos o desaciertos que condicionan los procesos y los resultados.

A través del presente capítulo se ha intentado desarrollar un marco referencial respecto de las subcategorías del Modelo Curricular Socio-Crítico, asumidas en el presente trabajo. A continuación se presenta el marco contextual a través del cual, se establecen los aspectos más importantes del Proyecto Curricular Regional de Puno.

CAPITULO II

PROYECTO CURRICULAR REGIONAL

El currículo construido en los distintos niveles de diversificación curricular ha tomado distintas denominaciones, siendo los más comunes diseño o proyecto curricular. En ese sentido, de acuerdo a la diferencia que Zabalza (1997) propone respecto a estos términos, se considera que el primero es un conjunto de acciones curriculares que se hallan en ejecución. En tanto que, el segundo, es entendido como el conjunto de acciones curriculares que se hallan en ejecución y que se pretenden realizar.

En el contexto en el que se realiza la presente investigación, se habla de diseño curricular cuando se hace referencia a la propuesta curricular nacional (DCN) y se hace referencia a proyecto curricular cuando se hace mención a una propuesta curricular regional (PCR). Siendo así, en el presente capítulo se aborda el tema proyecto curricular regional con el fin de reconocer los aspectos inherentes a este. Los cuales fueron considerados para la construcción del Proyecto Curricular Regional de Puno.

2.1 ASPECTOS GENERALES DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL

En el Perú, un proyecto curricular regional corresponde al segundo nivel de diversificación curricular. En tanto que, en la mayoría de la literatura revisada se aborda el tema en función al cuarto nivel de diversificación curricular, es decir al institucional. Tomando en cuenta esta diferencia, se define un proyecto curricular regional como “una plataforma de análisis sobre la cual se construye el conocimiento y la acción educativa” (Santos, 1994). También este es concebido como el “documento que adapta los mínimos curriculares establecidos por la

administración educativa” (Gento, 2010, p.77) para dar respuesta a las necesidades, características y demandas educativas de una región.

Siendo así, el Proyecto Curricular Regional de Puno, aprobado y generalizado bajo RD N°1005–DREP en el año 2009, corresponde al segundo nivel de diversificación curricular. Este se construyó sobre la base del Modelo Curricular Socio-Crítico para dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad. Y así, contextualizar el DCN para promover una educación pertinente que responda a las expectativas de la población puneña

Para la elaboración de un proyecto curricular, de acuerdo a González, González, Gutiérrez, López y Rueda (1996) se deben analizar la normativa legal, la realidad socio –cultural, las necesidades del alumnado y profesorado, entre otros temas que garanticen la adecuada construcción de un currículo. Siendo así, a continuación se explica la forma como estos temas fueron considerados en el Proyecto Curricular Regional de Puno.

2.1.1 La normativa legal

En el Perú, el marco jurídico bajo el cual se ampara la construcción de un PCR y por consiguiente la del Proyecto Curricular Regional de Puno se fundamenta en los derechos establecidos en la Constitución Política del Perú, Ley N° 27783 Ley de Bases de la Descentralización, Ley General de la Educación Ley N°28044, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural. Así también, en el Código de los Niños y Adolescentes, la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Declaración de los derechos humanos y el Tratado de Cooperación Amazónica, el Convenio N° 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo de las Naciones Unidas (MINEDU et. al., 2009).

2.1.2 La realidad socio-cultural

La diversidad lingüística y étnica es una característica socio cultural del país, que propicia la coexistencia de diversas culturas. Esto lo establece el Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos (INDEPA), Institución que identificó setenta y seis etnias cuyas características y ubicación se muestra en el Mapa Etnolingüístico del Perú. Documento que se debe “constituir [en] un instrumento de

orientación para ejecutar políticas de desarrollo sostenible y de interculturalidad en aspectos de: educación” (INDEPA, 2010, p.289). Esta recomendación en parte es asumida e implementada en el sistema educativo peruano mediante la diversificación curricular, proceso que permite la incorporación en el currículo de la educación intercultural. La cual de acuerdo a Sime (1999, p.48), “nos ha ayudado a reconceptualizar la educación bilingüe para reinsertarla en el marco de la interculturalidad”.

De las setenta y seis etnias identificadas por el INDEPA (2010), quince pertenecen al área andina. Área en la que se ubica la región de Puno, en cuyos territorios conviven aymaras, quechuas ashaninkas y castellano hablantes DREP et. al. (2010). Los mismos que a lo largo de su historia han desarrollado manifestaciones culturales diversas vinculadas básicamente al arte y a la danza, lo que ha propiciado la denominación de Puno como la Capital Folclórica del Perú.

Para dar respuesta al contexto antes descrito el Gobierno Regional de Puno con la participación de la sociedad en su conjunto (DREP et. al., 2010) construyó el PCR de Puno, el mismo que aborda el tema de la diversidad cultural a través de la inclusión de la educación intercultural en el currículo.

2.1.3 Los estudiantes

Entre los actores más importantes del proceso educativo se halla el estudiante, cuyas necesidades y demandas deben ser consideradas en el currículo para promover aprendizajes significativos y brindar una educación pertinente. Siendo así, la diversificación curricular es un proceso que favorece la adaptación del currículo a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Lo que garantizará el acceso a una educación de calidad con equidad, fomentándose así, la inclusión educativa (Fernández, 2009).

En ese entender, para elaborar un proyecto curricular regional se deben tomar en cuenta las características específicas de la población estudiantil. La misma que en el PCR de Puno fue considerada sobre la base de los resultados obtenidos en la Evaluación Censal de Estudiantes del año 2004, en el que el logro de los aprendizajes de los estudiantes en las áreas de matemática y comunicación, se hallaron por debajo del promedio nacional (GRP et. al., 2006).

Frente a esta situación se trazó como visión educativa regional, que los “estudiantes se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida y el mundo laboral, practicando valores; capaces de enfrentar los retos de la globalización y liderar el desarrollo productivo y empresarial, en una sociedad democrática, justa y solidaria” (GRP et. al., 2006, p.11)

2.1.4 Los profesores

El rol del docente se establece en la configuración de un currículo con el fin de que dicho documento, oriente las acciones y prácticas pedagógicas de un profesorado capaz de adaptarse a los cambios propuestos para fomentar una educación de calidad. Lo que permitiría que “la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional” (Carr & Kemis, 1988, p.27). Esto a través de la evolución de la docencia, para contrarrestar el sistemático desprestigio profesional de los educadores. Los cuales de acuerdo a Esteve (1994), son víctimas del “juicio social del maestro”, fenómeno mediante el cual, se ha responsabilizado a los profesores del fracaso del sistema educativo nacional.

La situación antes descrita, no es ajena a los docentes de Puno, quienes de acuerdo al GRP et. al. (2006), se hallan distribuidos entre instituciones del sector rural y urbano en un 45% y 55% respectivamente. Situación que afecta la calidad de vida casi la mitad de los docentes puneños. Esto debido a que en las zonas rurales alejadas de la ciudad y las zonas de frontera, los docentes en muchos casos, no cuentan con los servicios básicos ni el acceso a la información que les permita actualizarse (GRP et. al., 2006). Frente a este problema, cobra relevancia el diagnóstico, a través del cual se garantiza la viabilidad operativa de un proyecto curricular regional, que permite que una propuesta curricular pase de ser un documento burocrático a una fuente de información y de enriquecimiento profesional de los docentes (González et. al., 1996).

Para concluir el presente acápite, se define proyecto curricular regional como una construcción social que adapta el currículo nacional, a las necesidades y demandas específicas de los estudiantes, docentes y sociedad de una región, que toma en cuenta la realidad del contexto en todas sus dimensiones y cuyo proceso de construcción se ampara en un marco legal que legitima y orienta el proceso de

diversificación y concreción curricular, que son los procesos que se detallan en el siguiente acápite.

2.2 NIVELES DE DIVERSIFICACIÓN Y CONCRECIÓN CURRICULAR DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL.

Los avances de la psicología y pedagogía han permitido comprender la diferencia intrínseca entre las formas de pensar, actuar, aprender, etc. de los estudiantes. Así también, el reconocimiento de las particularidades propias de las distintas culturas que cohabitan en un ámbito, hace que sea necesario y obligatorio establecer mecanismos como la diversificación y concreción curricular que permitan que el currículo se adapte a una realidad específica.

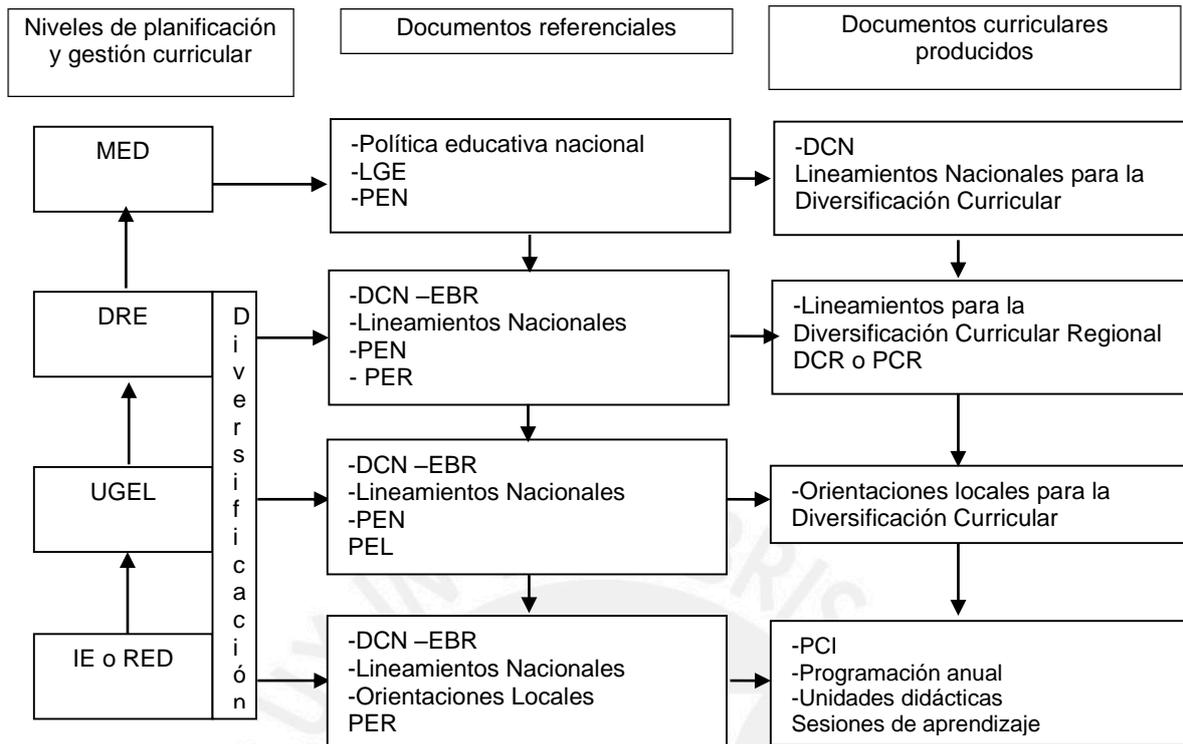
Siendo así, en el Perú los procesos de diversificación curricular se desarrollan en cinco etapas de la gestión educativa y se materializan en tres niveles de concreción curricular. Estos procesos se detallan a continuación.

2.2.1 Niveles de diversificación curricular

Se entiende la diversificación curricular como una estrategia de gestión pertinente y flexible que permite contextualizar la educación a un ámbito específico, de tal manera que esta, responda a las características y necesidades de los estudiantes, garantizando la atención de la diversidad y la unicidad del sistema educativo (MINEDU, 2009a). En el Perú la ruta que encamina los procesos de diversificación curricular parten de las especificaciones que emana el Ministerio de Educación. A través de estas, las diferentes instancias descentralizadas emprenden las acciones para formular los lineamientos o propuestas curriculares que puedan responder en forma pertinente a las demandas educativas de su jurisdicción.

Son cinco las instancias que asumen la responsabilidad, de garantizar los procesos de diversificación curricular. Las cuales son la instancia política, regional, local, institucional y de aula, cuyos órganos centrales son el Ministerio de Educación, Direcciones Regional de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local, Instituciones Educativas y los docentes de aula respectivamente. Estas instancias en función a documentos referenciales promueven la elaboración de currículos diversificados.

Figura 8. Ruta de la diversificación curricular



Adaptado de “Diversificación y programación curricular”, MINEDU, 2009b, p.5.

De acuerdo a la figura 8 un PCR como el construido en Puno, se ubica en la segunda instancia de diversificación curricular. Los documentos de referencia para su construcción de este, son el DCN, los Lineamientos Nacionales para la Diversificación, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y el Proyecto Educativo Regional (PER). Los cuales fueron asumidos en el PCR de Puno a través de la diversificación curricular. Proceso que de acuerdo a la propuesta curricular estudiada, supone la adecuación del DCN y la creación de nuevos elementos para dar respuesta al segundo objetivo estratégico enmarcado en el PEN, en el que se propone “Establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales” (MINEDU & CNE, 2007, p.66).

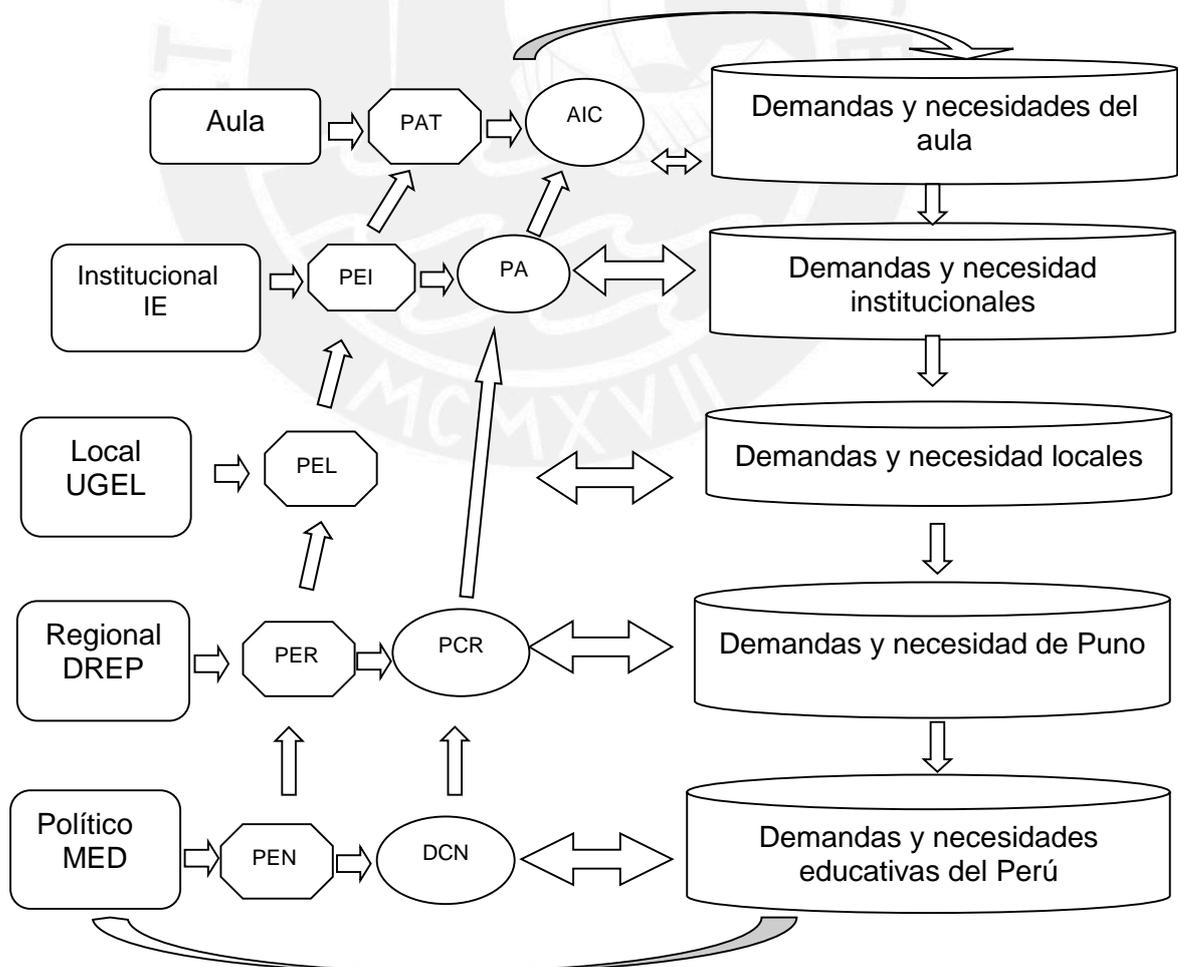
2.2.2 Niveles de concreción curricular

Por su parte, los niveles de concreción curricular, que constituyen la materialización de los procesos de diversificación curricular, se logra a través del equilibrio de los principios de comprensividad y diversidad (Ruiz, 2005) curricular, pues se entiende que a través de estos, se mantiene la unidad del sistema

educativo. Lo que permite responder en forma diferenciada a las necesidades educativas de los distintos contextos geográficos y culturales del país. Todo ello mediante la aplicación de un marco legal que reconoce el derecho de los ciudadanos de acceder a una educación de calidad y a la construcción de un currículo base abierto, flexible y diversificable (MINEDU, 2009a).

Siendo así, en el Perú el proceso de diversificación curricular se materializa básicamente en tres niveles de concreción curricular, siendo estos el nivel nacional, institucional y el de aula. Los productos en dichos niveles son el DCN, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y las programaciones de aula (MINEDU, 2009a). En las instancias regionales y locales la diversificación curricular se concreta en los lineamientos curriculares regionales y orientaciones curriculares locales. (MINEDU, 2009b). Sin embargo, esta situación no siempre es así, ya que en la región de Puno, los niveles de diversificación curricular se concretizan en cuatro niveles, lo mismos que se pueden visualizar en la figura 9.

Figura 9. Niveles de diversificación y concreción curricular en la región de Puno



Elaboración propia

El PCR de Puno constituye un segundo nivel de concreción curricular, pues no se limita a ser un conjunto de orientaciones para la diversificación curricular tal como el Ministerio de Educación lo establece; sino que, justificado en un marco jurídico que sustenta la descentralización del país, fue construido desde el Modelo Curricular Socio-Crítico. El cual es definido como “un proyecto de afirmación cultural y diálogo intercultural que pretende articular una respuesta educativa institucional” (MINEDU et. al., 2009).

El tercer nivel de concreción curricular de acuerdo al PCR de Puno, son las programaciones anuales, concebidos como “el primer nivel de operacionalización del PCR y constituye el medio por el cual se organiza y planifica las acciones curriculares a ejecutar en el año” (MINEDU et. al., 2009). Estas a su vez se concretan a través de las Actividades de Interaprendizaje y Convivencia que hacen explícito el PCR en la práctica pedagógica. Siendo entendidas como “la unidad ordenada y sistémica de acciones que debe realizar el estudiante y docente para llevar a cabo el aprendizaje basado en procesos, centralizados en la investigación y en el marco del paradigma socio-critico” (MINEDU et. al., 2009).

Definidas las especificaciones generales que involucran la concepción de un PCR y los procesos subyacentes a través de los cuales se justifica; a continuación de establecen en forma general los aspectos que se relacionan con su construcción.

2.3 ELEMENTOS DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL

De acuerdo al MINEDU (2009b) los elementos curriculares que deben establecerse en un PCI y que son adaptables a un PCR son:

Los perfiles de los estudiantes. Sobre la base de los perfiles establecidos en el DCN, se añaden los perfiles que a nivel regional se consideran relevantes para la educación de los ciudadanos. Esto sobre la base del diagnóstico de demandas sociales identificadas. Las mismas que deben ser coherentes con el proyecto educativo regional MINEDU (2009a).

Los principios Psicopedagógicos. Sobre la base de los principios psicopedagógicos establecidos en el DCN, se realizan jornadas de análisis y reflexión respecto del rol del docente, del estudiante y de la comunidad educativa en su conjunto (MINEDU, 2009a) en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Del

mismo modo, se adapta a nivel regional, el enfoque educativo que va a orientar el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Competencias.- En el proceso de diversificación curricular, se debe elaborar un consolidado que permita detectar las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes que deben insertarse en el PCR (MINEDU, 2009a) sin ser modificados. Asimismo, se deben identificar las competencias que se han de adaptar e incluir en el PCR. Del mismo modo, se debe determinar las competencias nuevas que se deberán agregar al currículo regional.

Orientaciones Metodológicas. De acuerdo al enfoque educativo establecido en el currículo base, se deben especificar las orientaciones metodológicas que se asumirán a nivel regional para lograr los aprendizajes. Garantizándose así, la pertinencia educativa y la autonomía curricular (Román & Diez, 2003) de las regiones, de establecer sus propios mecanismos para orientar el desarrollo de la práctica pedagógica en sus instituciones educativas.

Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes al igual que los demás elementos deberá continuar la alineación curricular establecida por el DCN. Considerando los mínimos preestablecidos (Ruiz, 2005) sobre la base de los cuales, se determinan los criterios de evaluación que responderán a las intenciones de la educación formal en el ámbito regional.

2.4 FINALIDADES DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL

De acuerdo a Ruiz (2005) un proyecto curricular en el segundo nivel de concreción curricular debe permitir:

Adaptar y desarrollar el diseño curricular base. Para especificar y presentar en forma detallada las generalidades presentadas en el currículo emitido en la instancia nacional. En el Perú, este fin se materializa a través de los procesos de diversificación y concreción curricular. Los cuales permiten operativizar el DCN en los distintos niveles de gestión educativa.

Contribuir a la continuidad y a la coherencia en la actuación educativa. La construcción de un PCR en un segundo nivel de concreción curricular propicia la pertinencia y coherencia de la educación, pues a través de la adecuación de los mínimos obligatorios del DCN (Román & Diez, 2003) se procura una educación que parte de una realidad regional que responda a las necesidades de la misma.

Ser la expresión de acuerdos compartidos. Dado que su ámbito de acción es menos extenso en comparación al currículo base, un proyecto curricular regional se construye sobre la base de acuerdos regionales establecidos y concertados. Los cuales se concretizan en proyectos educativos regionales que sirven de insumo para configurar un currículo regional.

2.5 FUENTES PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL

Para la construcción de un proyecto curricular regional, básicamente se deben considerar los documentos que especifican las condiciones e intenciones generales de la educación peruana. Siendo así, a continuación se detallan dichos documentos que son producto de procesos de concertación y acuerdos nacionales y regionales.

Proyecto Educativo Nacional. Este documento sintetiza las intenciones de la educación en el Perú, pues a través de él, de establecen los lineamientos generales para orientar la praxis educativa. De acuerdo al MINEDU y CNE (2007, p.10) “el Proyecto Educativo Nacional es un instrumento tanto para la formulación y ejecución de políticas públicas, como para la movilización ciudadana”. Por lo que es una fuente indispensable que fue considerada en la elaboración del DCN y que debe ser analizada en los distintos niveles de concreción curricular y específicamente en la construcción de un PCR, pues es un como marco de referencia para tomar decisiones y “evaluar la acción educativa del Estado y de la sociedad” (MINEDU & CNE, 2007, p.10).

Diseño Curricular Nacional. El currículo base es una construcción nacional que orienta la educación y los procesos de diversificación curricular en un país. Por ello, es “el documento normativo principal para la implementación de los procesos curriculares desde un mismo enfoque educativo y pedagógico a nivel nacional” (MINEDU, 2009b, p.8), lo que garantiza la pertinencia y la cohesión de un sistema educativo Nacional. En ese entender, el DCN, que se caracteriza por ser abierto, flexible y diversificable, es la fuente básica sobre la cual se concretiza la diversificación curricular en los distintos niveles de gestión educativa del país.

Proyecto Educativo Regional. Al igual que el PEN en el Perú, el PER, en las regiones es el documento que establece las políticas regionales de desarrollo

educativo que han de orientar la educación y por ende la construcción de un PCR. En la región de Puno, este documento “que constituye el norte, la brújula que orienta el desarrollo educativo” (GRP et. al., 2006, p.10) establece la visión y misión de la educación en la región, así como también detalla el conjunto de problemas que fueron tomados en cuenta posteriormente en el proceso de construcción del PCR de Puno.

2.6 FASES DE ELABORACIÓN DE UN PROYECTO CURRICULAR REGIONAL

Se considera que las fases de elaboración de un PCR están muy vinculadas al producto que se desea lograr en determinadas etapas, por ello a continuación, se establece como fases de elaboración los aspectos que según el MINEDU (2009b), se pueden considerar para la construcción de un PCR.

Diagnóstico integral de la región. Para construir un PCR, se debe recopilar, procesar y analizar información respecto del contexto regional. Lo que permitirá establecer objetivos y fines educativos sobre la base de información geográfica, socioeconómica y sociocultural. Las cuales serán utilizadas en la determinación de las demandas sociales de manera confiable y verídica.

Incorporación de temas transversales. Sobre la base de los cinco temas transversales propuestos en el DCN, que se refieren a problemas que atañen a todo el país; a nivel regional se añaden temas transversales que surgen como necesidades que deben ser atendidas en una región.

Reformulación de competencias y capacidades. De acuerdo a la información recabada en el diagnóstico inicial y sobre la base de las competencias establecidas en el DCN, estas se “analizan, priorizan, modifican o complementan como parte del proceso de diversificación curricular” (MINEDU, 2009b, p.8) regional.

Determinación de la enseñanza de la lengua materna. A partir de un diagnóstico psicolingüístico se determinan los escenarios que permiten establecer las lenguas maternas y segundas lenguas que se utilizan habitualmente (MINEDU, 2009b) en una región, para establecer los mecanismos de implementación de la Educación Bilingüe Intercultural en la propuesta curricular regional.

Definición de las capacidades orientadas al logro de competencias en educación para el trabajo. A través del análisis del diagnóstico de la situación

socio-económica, la diversificación curricular regional debe establecer las competencias que darán respuesta a los requerimientos y expectativas de la población respecto de la inserción de los estudiantes al mercado laboral o productivo.

Orientación de la distribución de las horas de libre disponibilidad. El Ministerio de Educación a través del DCN, establece diez horas de libre disponibilidad para el nivel primario y seis para el nivel secundario, las mismas que deben ser utilizadas para implementar talleres que den respuesta a las necesidades detectadas, o en su defecto para incrementar horas a las áreas curriculares que se desee reforzar.

Definición del calendario escolar (cívico escolar y comunal). Sobre la base de las actividades que se desarrollan a nivel regional, en los lineamientos regionales se debe establecer el calendario escolar y comunal de tal manera que las fechas importantes de una región sirvan de recursos para desarrollar las sesiones de aprendizaje.

Gestión, organización escolar y horarios diferenciados. Los cuales se establecen sobre la base de las necesidades de la población estudiantil atendida, la misma que debe diseñarse de acuerdo a las especificaciones “emanadas por el Ministerio de Educación” (MINEDU, 2008, p. 46).

Las fases antes señaladas, son los aspectos básicos recomendados por el MINEDU (2008) para elaborar una propuesta curricular. Los cuales pueden ser variados de acuerdo a las necesidades metodológicas. Siendo así, para la construcción del PCR de Puno se tomaron en cuenta 3 etapas y 5 fases de elaboración (DREP et. al., 2010). La primera etapa de construcción del PCR de Puno se inició el año 2000 y culminó el año 2006, siendo el producto de esta etapa el establecimiento de rutas desde la experiencia acumulada; la segunda etapa se realizó durante el 2006, en la cual la población estableció sus demandas; en tanto que en la última etapa en la que se construyó el Diseño del PCR de Puno estuvo comprendida entre los años 2007 al 2010 (DREP et. al., 2010).

Las cinco fases a través de las cuales se concretó la construcción del PCR de Puno se implementaron en 48 talleres, cuyos productos y actividades se detallan en la tabla 2.

Tabla 2. Fases de construcción del Proyecto Curricular Regional de Puno.

Fase	Número de talleres	Productos y tareas
Planificación	1- 3	Diagnóstico de demandas sociales de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Metodología y estrategias para la formulación del PCR - Diseño y formulación del instrumento para el recojo de información - Diseño y validación de instrumentos
Operativización metodológica	4-17	Aplicación de Instrumentos <ul style="list-style-type: none"> - Levantamiento de la información - Selección y ordenamiento de la información
Análisis y consolidación de la información	18-23	Inventario de las demandas sociales de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Análisis contextual y demandas
Propuesta Diseño Curricular Regional	24-34	Fundamentación, investigación diagnóstica, definición del perfil del niño, Formulación de logros de aprendizaje, selección de contenidos, selección de actividades y la previsión del sistema de evaluación
Práctica Diseño Curricular Regional	35-48	Prevalidación y validación <ul style="list-style-type: none"> - Implementación - Ejecución - Practica curricular

Adaptado de: "Proyecto Curricular Regional de Puno sistematización de sus proceso de construcción", DREP, et. al., 2010, p. 40.

En resumen, el PCR de Puno considerado "desde su inicio...como un proceso de construcción social" (DREP et. al., 2010, p.13) corresponde a la segunda instancia de diversificación Curricular y al segundo nivel de concreción curricular. Este favorece la contextualización de la educación de acuerdo a los intereses educativos del ámbito regional.

De esta manera, se finaliza la primera parte de este trabajo, en el que se desarrolló el marco referencial y contextual con el fin de presentar en forma sistemática la teoría que sustenta el Modelo Curricular Socio Crítico y la construcción de un proyecto curricular regional. Lo que permitió "see in new and different ways what seems to be ordinary and familiar"¹³ (Anfara & Mertz, 2015, p.15) desde "a unique view of the phenomenon being studied"¹⁴ (Anfara & Mertz, 2015, p.15). El mismo que fue investigado sobre la base de un diseño metodológico elegido y estructurado, el cual se presenta en la siguiente parte de este trabajo.

¹³ ver en nuevas y diferentes maneras lo que parece ser común y familiar (traducción propia).

¹⁴ una vista particular del fenómeno en estudio (traducción propia).

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



CAPITULO I

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se detalla la metodología que orientó la investigación realizada, la cual responde a un tipo de investigación documental, que se desarrolló sobre la base de una perspectiva epistemológica subjetivista, sustentada por la teoría interpretativa – hermenéutica. Desde la cual, se asumió el enfoque cualitativo. El método de investigación que se utilizó fue la investigación documental y la técnica para el recojo, codificación, reducción y organización de la información, el análisis documental. Para implementar dichos procesos se utilizaron las matrices de análisis individual y el software Atlas Ti. El nivel de investigación que se alcanzó fue el descriptivo. Todo lo explicitado se muestra en la siguiente figura.

Figura 10. Diseño metodológico de la investigación presencia del Modelo Curricular Socio – Crítico en el diseño del PCR de Puno.



Elaboración propia

La figura 10 se elaboró tomando en cuenta la jerarquía y clasificación de las perspectivas del conocimiento científico que plantea Crotty (1998), para quien la perspectiva epistemológica “is a way of understanding and explaining how we know we know”¹⁵ (p.3). En tanto que, una perspectiva teórica es entendida como el conjunto de supuestos teóricos que orientan la investigación y que establecen la forma como entender el mundo y el conocimiento. Asimismo, la metodología se entiende como el conjunto de estrategias que el investigador asume o adapta para desarrollar su trabajo (Sandín, 2003).

1.1 ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

Desde una perspectiva epistemológica subjetivista, “el objeto no realiza ninguna contribución a la generación del significado” (Sandín, 2003, p.49), siendo el sujeto quien asigna dicho significado a través de una visión hipotética inductiva y contextual del objeto. De acuerdo a Crotty (1998) de esta perspectiva epistemológica, se desprende la perspectiva teórica interpretativa, la cual propicia la construcción del conocimiento desde una visión histórica y cultural del mundo. Que tiene como fin esencial la comprensión teleológica de un fenómeno de forma holística dinámica y simbólica (Sandín, 2003).

Son tres las corrientes de pensamiento que se derivan de la perspectiva interpretativa: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico (Crotty, 1998), de las cuales para la presente investigación, se asume la hermenéutica. La misma que según Gadamer (1998) es el arte del anuncio, la traducción, la explicación, la interpretación y la comprensión de una realidad.

1.1.1 Enfoque metodológico

Desde la perspectiva hermenéutica, este trabajo se desarrolló sobre la base del enfoque cualitativo que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se centra en comprender los fenómenos describiéndolos desde su contexto. Por lo que la “qualitative research is conducted through an intense and/or prolonged contact with a “field” or life situation”¹⁶ (Miles & Huberman, 1994, p.6). Del mismo modo,

¹⁵ es una forma de entender y explicar cómo sabemos lo que sabemos (traducción propia).

¹⁶ investigación cualitativa se lleva a cabo a través de un contacto intenso y / o prolongado con un “campo” o situación de la vida (traducción propia).

Bisquerra (2004) establece que la investigación cualitativa refleja, describe e interpreta una realidad educativa. Siendo así, a través de la presente investigación se identificó, describió y analizó la presencia del Modelo Curricular Socio-Crítico en el Proyecto Curricular Regional de Puno (los cuales a partir de este punto serán nombrados con la siglas MCSC y PCRP respectivamente), con el fin de comprender dicha propuesta curricular desde las distintas dimensiones que propiciaron su construcción.

Asimismo, estudiar en profundidad una situación concreta con el fin de interpretar y no generalizar (Hernández et. al., 2014) es una característica del enfoque cualitativo. El cual permite desarrollar una interpretación fundamentada en una indagación sistemática (Strauss & Corbin, 2002, p.9). Asimismo, la participación del investigador en la investigación, la atención a lo concreto, la mirada holística de la realidad, el uso del lenguaje expresivo son algunas características que según Bisquerra (2004) diferencian la investigación cualitativa de la investigación cuantitativa. Las investigaciones de tipo cualitativo asumen un carácter interpretativo, inductivo, e ideográfico (Bisquerra, 2004; Gibbs, 2012), porque se tiende a identificar información relevante sobre la base de un proceso riguroso de análisis e interpretación de resultados.

1.1.2. Tipo de investigación

Por su naturaleza, el presente estudio corresponde a la investigación documental, puesto que se desarrolló sobre la base del análisis de un documento, cual es el Proyecto Curricular Regional de Puno.

1.1. 3. Nivel de investigación

De acuerdo a Bisquerra (2004), los estudios descriptivos se realizan con el fin de obtener información relevante que permiten comprender un fenómeno sobre la base de métodos y técnicas preestablecidas. Los mismos que orientan la investigación para comprender y mostrar con precisión el qué y el cómo de las dimensiones, precisiones, características que posee el objeto investigado (Hernández et. al., 2014).

Asimismo, se alcanzó el nivel descriptivo porque se realizó una presentación detallada y reflexiva de las categorías de análisis y la interrelación de las mismas

(Hernández et. al., 2014; Creswell, 2012). Esto sobre la base de información que permitió analizar la presencia del MCSC en un diseño curricular, tema que ya ha sido abordado a nivel exploratorio en otras investigaciones como las realizadas por Rojas (2013), Pacheco (2013) y Girón (2013), quienes sentaron las antecedentes respecto al tema estudiado. Además, es importante alcanzar este nivel porque a diferencia de trabajos anteriores, en el documento analizado, se explicita textualmente la presencia del MCSC.

1.2 TEMA Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presencia del Modelo Curricular Socio Crítico en el diseño de un proyecto curricular regional, es el tema del presente trabajo de investigación. El cual se asumió debido a la relevancia que este posee, en los procesos de concreción curricular. Los mismos que se pueden desarrollar como parte del proceso de diversificación curricular para adecuar el currículo a distintas realidades educativas, como también para hacer explícita una teoría curricular en un currículo.

Siendo así, a través de la presente investigación se dio respuesta al siguiente problema de investigación: ¿De qué manera está considerado el Modelo Curricular Socio –Crítico en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno?, interrogante que se abordó debido a la relevancia teórica y contextual que implicó su estudio.

Se considera relevante teóricamente el problema de investigación planteado, porque estudiar la presencia de un modelo curricular en un diseño curricular, permite reconocer cómo a través del currículo se responde al qué, para qué, cómo y el por qué de la educación (Ruiz, 2005; Pérez, 1994). Asimismo, el problema estudiado cobró relevancia contextual, debido a que abordó la problemática generada a partir de la materialización del proceso de diversificación curricular en la región de Puno. Diversificación que se concretó mediante la construcción de un PCR elaborado desde el MCSC, el cual fue cuestionado debido a la lentitud de su proceso de implementación y generalización.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para responder a la problemática antes detallada, se estableció los siguientes objetivos de investigación:

1.3.1 Objetivo general

Analizar la presencia del Modelo Curricular Socio –Crítico en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Describir las fuentes teóricas del Modelo Curricular Socio-Crítico presentes en el diseño del Proyecto curricular Regional de Puno.
- ✓ Describir la definición y características de un currículo socio-crítico presentes en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno.
- ✓ Describir los elementos curriculares del Modelo Curricular Socio-Crítico presentes en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno.

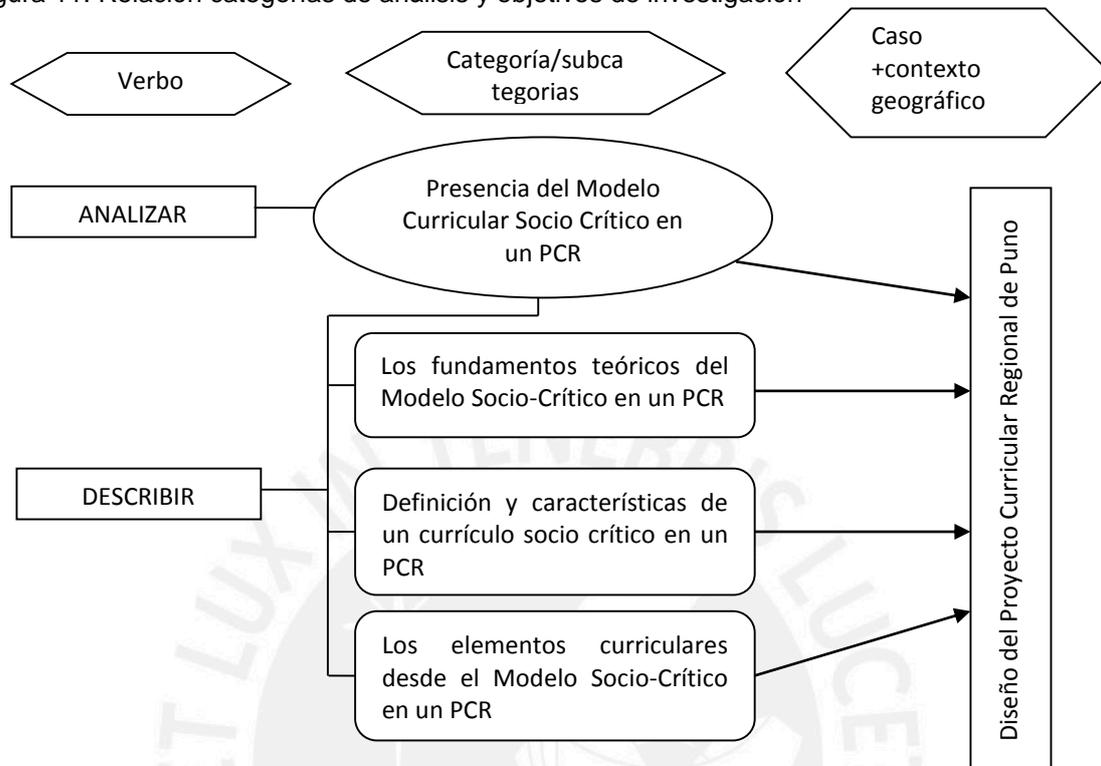
1.4 CATEGORÍAS DE ESTUDIO

“La utilización de sub-categorías o categorías de menor fuerza semántica ayuda a explicitar la categoría de orden superior que las subsume y las explica” (Serrano, 2004, p.146). Por ello se asume en este trabajo de investigación, como categoría principal, la presencia del MCSC. Categoría que se desagregó en tres subcategorías que son los fundamentos teóricos (antropológicos, axiológicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos); definición y características (negociado, contextualizado, transformador, inclusivo, intercultural, democrático) del currículo socio-crítico y elementos curriculares (perfiles, metodología, contenidos, evaluación, estrategias) desde el MCSC.

Para la definición de las subcategorías se tomó en cuenta la revisión de la literatura respecto al tema de estudio y a los antecedentes de investigación. A través de los cuales se consideró que dichas subcategorías se hacen explícitas en la configuración de un currículo para dar respuesta al qué, cómo, para qué y por qué de la educación desde el MCSC (Iafrancesco, 2003; Ruiz, 2005; Pérez, 1994; Román & Diez, 2003); razón por la cual, fueron asumidas. Asimismo, dichas subcategorías pueden ser evidenciadas en el objeto de estudio proporcionando así, una explicación relevante de la presencia del MCSC en el PCR. Por otro lado, tomando en cuenta algunas condiciones que plantean Anfara y Mertz (2015) para la constitución de una teoría útil, se considera que las subcategorías asumidas, son

verificables, pues se desarrollan sobre la base de teorías de mayores niveles de abstracción favoreciendo la comprensión e interpretación del fenómeno estudiando.

Figura 11. Relación categorías de análisis y objetivos de investigación



Elaboración propia

En la figura 13 se establece la relación intrínseca y extrínseca entre objetivos de investigación, objeto de investigación, categoría y subcategorías de investigación. Las mismas que se constituyeron en los códigos sobre la base de los cuales, se recogió información y cuya conceptualización se muestra en el apéndice 1 del presente trabajo.

1.5 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método de investigación documental, según Pulido, Ballén y Zúñiga (2007) propicia la revisión exhaustiva de un documento con el fin de conocer en profundidad un fenómeno que se hace evidente a través del texto escrito. El cual por la naturaleza de este método, puede “differentiation between the communicative or explicit, literal and immanent meaning and the conjunctive or implicit and documentary meaning”¹⁷ (Bohnsack, 2014 en Flick, p.225), ya que al igual que la

¹⁷ diferenciarse entre el significado comunicativo o explícito, literal e inmanente y el significado conjuntivo o implícito y documental (traducción propia).

acción humana, un documento “can be seen as a collection of symbols expressing layers of meaning”¹⁸ (Berg, 2006, 304), los cuales se deberán analizar e interpretar.

La aplicación de este método permitió describir en forma intrínseca, inductiva y deductiva la presencia del MCSC en el diseño del PCR. Documento compuesto por seis capítulos que son el Marco Contextual, Construcción del PCR y Determinación de Demandas, Fundamentación Curricular del PCR, Proyecto Curricular Regional de Puno, Marco Pedagógico, y Orientaciones para el Desarrollo Operativo del PCR (MINEDU et. al., 2009) que fue aprobado por el Gobierno Regional Puno y generalizado en el año 2009 bajo Resolución Directoral N°1005 - DREP desde la Dirección Regional de Educación Puno. Institución que en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa Local y CARE, se encargan de conducir el proceso de implementación y aplicación de dicha propuesta en las distintas instituciones educativas de la región.

1.6 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE DOCUMENTOS

A través del presente trabajo de investigación se analizó el PCR, documento oficial e institucional que registra la perspectiva educativa de la Región de Puno. Lo que permitió identificar, describir, analizar, contrastar e interpretar las tendencias, convergencias y contradicciones de la definición y características del currículo, elementos curriculares y fundamentos teóricos del MCSC presentes en el PCR (Quintana & Montgomery, 2006; Bisquerra, 2004). Estos se abordaron tomando en cuenta el contexto en el que se desenvuelven.

1.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

La técnica de investigación que se utilizó para el recojo de información fue el análisis documental. La cual permitió abordar los objetivos específicos a través del instrumento matriz de análisis individual. Según Pulido et. al. (2007) los criterios que se deben tomar en cuenta para orientar la elección de las fuentes de información son la pertinencia y la adecuación, lo cual se asumió en la presente investigación, ya que en el documento que se analizó, se explicita la presencia del

¹⁸ puede verse como una colección de símbolos que expresan capas de significado (traducción propia).

MCSC en la configuración de la propuesta curricular, cumpliendo por ello, con los criterios antes mencionados.

1.7.1 El análisis documental

De acuerdo a Bisquerra (2004), el análisis documental es una técnica que permite recabar información a través de la revisión exhaustiva de documentos. Asimismo, este se desarrolla en forma retrospectiva y referencial a través de un ciclo de análisis conformado por procesos como: la “description, comparison categorization, conceptualization and theory development. these tasks are closely interlinked and are conduced in a circular manner, with tasks often repeated and conducted simultaneously”¹⁹ (Hennink, Hutter & Bailey, 2011). Añadiéndose a estos procesos la codificación.

1.7.2 La matriz de análisis individual

Las matrices de análisis individual, se diseñaron y validaron a través de un proceso minucioso que se detalla a continuación.

✓ ***Diseño y construcción de las matrices de análisis individual.*** Las matrices construidas responden al logro de los objetivos específicos planteados en el presente trabajo. Los que a su vez se relacionan a las tres subcategorías identificadas que fueron ampliamente desarrolladas en el marco teórico. Siendo así, el objetivo del diseño de las matrices fue recoger y organizar información respecto de los fundamentos teóricos, definición y características del currículo socio-crítico y elementos curriculares desde el MCSC en el PCR. Para ello, se diseñaron tres matrices de análisis individual cuyos títulos son los siguientes:

- ✓ La primera titulada “Matriz de análisis individual de los fundamentos teóricos del Modelo Curricular Socio – Crítico presentes en el PCR” que se adjunta al presente informe en el apéndice 2.
- ✓ La segunda titulada: “Matriz de análisis individual de la definición y características del currículo socio-critico presentes en el PCR” que se adjunta al presente informe en el apéndice 3.

¹⁹ descripción, comparación, categorización, conceptualización y desarrollo de la teoría, tareas que están estrechamente interrelacionados y que fueron conducidos de forma circular, con tareas que a menudo se repiten y que se llevaron a cabo de forma simultánea (traducción propia).

- ✓ La tercera titulada: “Matriz de análisis individual de los elementos curriculares desde el Modelo Curricular Socio-Crítico en el PCR” que se adjunta al presente informe en el apéndice 4.

Dichas matrices fueron sometidas a un proceso de validación de jueces, el mismo que se detalla a continuación

Proceso de validación de los instrumentos de investigación. La validación de jueces de los instrumentos de investigación se organizó y realizó bajo el cronograma y rol de actividades previstas. Este proceso se inició el día once de mayo del presente año, con el envío de una carta formal, junto a otros documentos a las jueces, quienes antes de los diez días posteriores, alcanzaron las observaciones y sugerencias para la mejora de dichos instrumentos.

La carta formal que se presentó a las jueces, se estructuró con el fin de solicitar y agradecer el valioso aporte de las mismas, en el perfeccionamiento de los instrumentos de investigación. A dicha carta se adjuntó la matriz de coherencia de la investigación, el diseño de los instrumentos; los instrumentos y la hoja de registro del juez. En la hoja de registro del juez, la misma que se adjunta en el apéndice 5 del presente trabajo, se incluyeron los objetivos de los instrumentos así como la coherencia, suficiencia, claridad y funcionalidad como criterios de evaluación de las tres matrices presentadas. A través de este documento, se pudo recoger las sugerencias y observaciones de las jueces, cuyas subsanaciones se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3. Modificaciones de los instrumentos de investigación sobre la base de las observaciones y sugerencias de los expertos.

Observaciones y sugerencias	Modificaciones
Claridad de los descriptores.- Se observó la ambigüedad de algunos descriptores	Se revisó los descriptores observados para mejorar la redacción de los mismos.
Funcionalidad de las matrices.- Se observó la nomenclatura de las columnas de la matriz sugiriéndose el cambio de nombre de las mismas.	Se cambió los títulos de las columnas de la matriz de la siguiente manera: Ámbito en reemplazo de subcategoría Dimensión en reemplazo de concepto subyacente Indicadores en reemplazo de estructura
Se observó la falta de datos informativos	Descriptores en reemplazo de Ítems
Se sugirió añadir codificación de los registros y número de espacios para nuevos registros para cada descriptor	Se incluyó los datos informativos de la matriz en el encabezado de la misma Se añadió una columna para asignar un código a cada registro de información y una fila a cada descriptor

Se sugirió el cambio de nominación del descriptor otras evidencias por descriptores emergentes	Se cambió la nomenclatura de otras evidencias por descriptores emergentes
--	---

Suficiencia de las matrices

Se observó la extensión de los descriptores sugiriendo la incorporación de tres a cuatro descriptores por dimensión.

Se observó la suficiencia de la matriz elementos curriculares respecto a los ámbitos estrategias de interaprendizaje y evaluación de aprendizajes

Se redujeron los descriptores de la matriz y se dispuso de tres a cuatro descriptores por cada dimensión, a excepción de los descriptores referidos al rol del docente y estudiante.

Se revisó y volvió a redactar los descriptores de los ámbitos estrategias de interaprendizaje y evaluación de los aprendizajes de la matriz de elementos curriculares

Elaboración propia

Con las matrices modificadas se inició el proceso de recojo de información. Sin embargo en el proceso se tuvo que eliminar las columnas que se referían a los descriptos, debido a que estos reducían la probabilidad de recoger datos relevantes para efectos de análisis e interpretación. El recojo de información y la organización de la misma, se realizó en forma simultánea a través del proceso de codificación que es uno de los puntos que se presentan a continuación.

1.8. PROCEDIMIENTOS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Los procesos que se llevaron a cabo en las etapas de recojo y organización de la información fueron la codificación, el llenado de matrices, la reducción de la información, la comparación, la agrupaciones. Procesos en los cuales se realizó en forma simultanea el análisis.

1.8.1 La codificación

Una de las características de la investigación cualitativa es la rigurosidad con la que se recoge, organiza e interpreta la información. Por lo que se hace necesario aplicar técnicas como la codificación. El cual de acuerdo a Gibbs (2012) es un proceso minucioso de tratamiento de la información.

Un código es esencialmente un tema que se considera en la investigación y que se identifica en el proceso de revisión de los datos (Hennink, 2011). Siendo así, para este trabajo se utilizó el software Atlas Ti, a través del cual se implementó el proceso de codificación en función al sistema de códigos que se muestra en la siguiente figura.

1.8.2 El llenado de matrices

Las matrices de análisis individual, que “essentially involve the crossing of two or more main dimensions or variables to see how they interact” ²⁰(Miles & Huberman, 1994, p. 239), se llenaron sobre la base de las citas que se recopilaron del PCRP a través de Atlas Ti. Las mismas que luego fueron analizadas para iniciar el proceso de reducción de información. Lo que implicó la revisión continua de la información con el fin de reconocer redundancias sobre la base de comparaciones constantes, utilizándose como soporte de este proceso la matriz de conceptualización de los códigos y los memos.

Los memos, que de acuerdo a Miles y Huberman (1994, p.72) “are one of the most useful and powerful sense - making tools at hand”²¹, fueron utilizados para establecer ideas importantes respecto a la información. Lo que permitió organizar las matrices en función a significados similares de las citas registradas. Los memos que fueron parte del proceso de análisis facilitaron dicho proceso, el cual se realizó en forma inductiva y deductiva. El análisis de los resultados que representa el punto neurálgico del presente trabajo, es el tema que se desarrolla en el siguiente capítulo.

²⁰ esencialmente implicaron el cruce de dos o más dimensiones principales o variables para ver cómo interactúan (traducción propia).

²¹ que son una de las herramientas más útiles y poderosas fabricadas a mano (traducción propia).

CAPÍTULO II

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de la forma como están considerados los fundamentos teóricos del MCSC, la definición y características de un currículo socio crítico y los elementos curriculares desde el MCSC en el PCR. Los cuales se organizaron siguiendo una lógica que empieza por el establecimiento de un marco teórico referencial, seguido del análisis del PCR en el que se contrasta la teoría y los hallazgos para terminar cada acápite o sub acápite con una conclusión.

2.1 LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MCSC EN EL PCR DE PUNO

La concepción, finalidad e interrelación de los diferentes sujetos, procesos y objetos que conforman el proceso educativo, son explicitados en un currículo a través del conjunto de fundamentos teóricos que en forma particular orientan la configuración de una propuesta curricular. Siendo así, a continuación se presenta el análisis de la presencia de los fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, epistemológicos, axiológicos y psicopedagogos del MCSC en el PCR.

✓ **Los Fundamentos Filosóficos en el PCR**

Los fundamentos filosóficos del MCSC, explican el para qué y por qué de la educación desde el interés emancipador. El cual propone la transformación de la sociedad desde la escuela a través del desarrollo del pensamiento crítico de los agentes educativos, quienes a través de la acción comunicativa, toman conciencia en forma autónoma, individual o colectiva de la situaciones de dominio que restringen su libertad para relacionarse con la naturaleza y en igualdad de

condiciones con sus semejantes. Todo ello con el fin de lograr una sociedad más justa, equitativa, fraterna y solidaria.

La preocupación por tomar conciencia de las estructuras culturales que legitiman la desigualdad se expresa en el PCRP del siguiente modo:

La revisión de las creencias que reproducen la asimetría del poder. La identificación de cómo estas creencias se han instalado en el imaginario y en la subjetividad de los “subordinados”, asume al conocimiento y el saber cómo una construcción histórico social y cultural. El desarrollo de procesos de reelaboración personal de la autoimagen de desprecio y negación generada a través de la dominación colonial (50:3133-50:3549)

La revisión de creencias que reproducen la asimetría del poder, se aproxima a la concepción de autorreflexión que plantea Habermas (1990) como el punto de partida para promover la formulación de teoremas que permiten tomar conciencia de la realidad para implementar procesos de transformación. Los cuales, en la cita analizada se acercan a los procesos de reelaboración personal que propician la liberación de la personas de la autoimagen desarrollada como consecuencia de la dominación colonial.

Asimismo, la transformación, finalidad fundamental de la teoría crítica, en el PCRP se relaciona con la finalidad de la educación para favorecer el desarrollo de las capacidades del hombre como motor de cambio interno (56:3208-56:3500). Promoviéndose así, “La obligación de pensar en la praxis educativa desde la vertiente local y regional, se impone, pues en el marco de una lógica raigal a la que no puede escapar ningún sujeto individual y colectivo en la hora presente” (11:1109-11:1339). Siempre que la lógica raigal mencionada se vincule a la capacidad crítica que se desarrolla sobre la base de la razón, esta expresión correspondería a una intención socio-crítica; en tanto que, si esta se aproximará a la lógica que parte de los conocimientos ancestrales o al desarrollo de capacidades sin tomar en cuenta la crítica, entonces probablemente dicha expresión correspondería a una perspectiva interpretativa.

Entre los aportes más significativos proporcionados por la Escuela de Frankfurt y adaptados al campo educativo, se halla la Teoría de la Acción Comunicativa. La misma que se centra en la aplicación del diálogo intersubjetivo como fuente primera de transformación (Habermas, 1990). Lo que en el PCRP se considera cuando se establece que “La importancia estratégica del lenguaje en el

mismo desarrollo de los sujetos individuales y colectivos, nos debe llevar a priorizar las lenguas originarias, en el proceso educativo...” (58:2574-58:2758). Sin embargo, la priorización de las lenguas nativas no se realiza en el PCRP con el fin de alentar la construcción de comunidades dialógicas que propicien espacios de autorreflexión; sino más bien, se pretende el desarrollo de ellas como un mecanismo orientado a la implementación del diálogo intercultural, que tiene como fin la convivencia pacífica entre las diversas culturas que coexisten en la región de Puno. Lo que implica que el lenguaje sea utilizado para fines funcionales.

Por otro lado, la educación entendida como fin y medio, en el PCRP, propicia la consideración de esta como un derecho inherente e irrenunciable del hombre (58:552-58:770). Asegurándose de esta manera su universalización sobre todo para los sectores más excluidos, propiciándose así, la desmitificación de la educación como un derecho universal. De tal manera que esto sea una realidad y así, deje de ser percibida como un regalo que los opresores ofrecen a los oprimidos (Freire, 1973), intención que corresponde a una perspectiva crítica a través de la cual, se pretende concientizar a la sociedad para transformar su forma de pensar la educación.

Del mismo modo, la educación como fin se orienta al desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes y de los pueblos (57:629-57:909). Identidad que como bien se señala en el PCRP se ha visto afectada por la globalización. Siendo así, esta concepción probablemente haya sido considerada en el documento analizado como una estrategia para detener la aculturación de las futuras generaciones. Sin embargo, para que esta finalidad pueda coincidir con el interés emancipador de la educación, esta tendría que relacionarse con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes para que estos puedan valorar su cultura como praxis de la ética del discurso.

Por su parte, de acuerdo al PCRP “La educación, como medio, debe permitir en los educandos el desarrollo de capacidades y actitudes para una adecuada interacción con los demás y con la naturaleza...” (58:1558-58:1771). Según Ureña (2008), estos tipos de interrelación se relacionan con la dimensión práctica la primera y con la dimensión técnica la segunda, pues ambas implican una mirada subjetiva y objetiva indistintamente.

Por otro lado, la educación orientada al desarrollo humano y productivo (56:3827-56:4257; 14:1055-14:1356) en el PCRP, se relaciona con la historicidad del hombre. Lo que implica el planteamiento de la educación desde las dimensiones práctica y técnica, pues a través de ella se busca insertar a los estudiantes en los procesos productivos para asegurar la identidad cultural, ya que el sistema productivo de la región de Puno y sobretodo en las zonas rurales se desarrolla sobre la base de la ganadería y agricultura. Los cuales han sido fuente de inspiración de diversas manifestaciones culturales y artísticas. Por ello es probable que la tendencia de relacionar la educación al sistema productivo cobre relevancia cultural.

Lo que permitiría establecer un tipo de relación entre los intereses técnicos y prácticos, que no necesariamente podría constituir un interés dialéctico. Debido a que en el PCRP se manifiesta la primacía del interés técnico sobre el práctico cuando se señala que “Su enfoque que destaca el nexo entre la práctica educativa y los procesos productivos, de identidad cultural e interculturalidad. De esta manera, ubica el quehacer educativo dentro de la historicidad, en la medida que lo productivo resume la objetividad y subjetividad de la historia y la cultura...” 14:1055-14:1356. La síntesis de la objetividad y la subjetividad en lo productivo se aproxima de acuerdo a Ureña (2008), a la postura que asume Marx respecto al sistema de producción y que fue duramente criticado por Habermas debido a la supremacía del positivismo en su pensamiento.

Por otro lado, en el PCRP se asume la educación intercultural desde dos perspectivas. La primera desde la perspectiva funcional que pretende implementar una educación que fortalezca la identidad cultural de los estudiantes para propiciar espacios de convivencia intercultural. La segunda desde una perspectiva crítica, propone que “La interculturalidad sólo se puede concebir en relaciones de igualdad entre pueblos y culturas. Sólo es posible, en el proceso de enjuiciamiento crítico y de superación las relaciones asimétricas y de inequidad en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos, especialmente en el proceso de afirmación de relaciones sociales de educación democráticas...” (50:1859-50:2229).

Asimismo, la educación para la equidad, en el PCRP aborda dos problemas, la equidad de género que promueve la construcción de relaciones de simetría entre

hombres y mujeres, y la equidad entre los diversos sectores de la población. Sin embargo, esta búsqueda de equidad se asume desde una perspectiva práctica, pues se omite el desarrollo del pensamiento crítico para la concientización con el fin de desenmascarar las relaciones de dominación que puedan impulsar el cambio de las estructuras culturales internas de los afectados.

Por otro lado, la educación desde la filosofía andina, de acuerdo al PCRP propicia una educación orientada al desarrollo de la identidad de los hombres y de los pueblos. Lo que es posible mediante la visión holística del mundo que promueve la percepción sobre la base de construcciones simbólicas que se orientan de acuerdo a las cuatro configuraciones del saber. Esto en la propuesta curricular analizada se explicita de la siguiente manera: “En ese contexto la filosofía andina es un armazón armónico compuesto por cuatro configuraciones del saber: pachasofía (cosmología andina), runasofía (antropología andina), runawasofía (ética andina) y apusofía (teología andina)” (62:4570-62:4822).

Si bien es cierto que las dimensiones antes establecidas son parte del ideario andino, cabe destacar que estas posiblemente no correspondan a categorías científicamente establecidas y validadas. Por lo que esta visión de la educación estaría marcada desde un enfoque subjetivo, que probablemente desde una perspectiva crítica podría ser considerada especulativa. Al igual que la cosmovisión andina que promueve una visión integral del mundo obviando los polos opuestos que obstaculizan la integración (63:1507-63:1804).

Respecto a la cosmovisión andina, en el PCRP se explicita que “En el mundo andino el cosmos está conformado por cuatro mundos vinculados entre sí: el Hawa pacha (mundo de afuera), el Hanan pacha (mundo de arriba), el kay pacha (este mundo) y el Ukhu pacha (mundo de abajo)” (64:2499-64:2714). Concepción que de acuerdo al documento analizado, se relaciona con la epistemología y la racionalidad de la totalidad (66:1547-66:1670). La totalidad, desde la perspectiva crítica, es cuestionada debido a la dependencia que se genera en función a ella. Es decir, en una sociedad unificada, el hombre desempeña una función específica, por la cual ha de dar gracias (Adorno, 2001). Lo que restringe su libertad, que es la condición máxima que se pretende alcanzar desde el interés emancipador. El cual se relaciona estrechamente con los principios básicos de la modernidad, que es la corriente de pensamiento que Habermas busca revalorar (Rodríguez, 1997).

En el PCRP, entre las corrientes de pensamiento tales como la modernidad y la posmodernidad, que han mantenido debates constantes respecto de concepciones de la realidad, se opta por la posmodernidad, pues se explicita que la modernidad "... ha sentenciado groseramente a las culturas andinas y amazónicas del país, sino cambian sus formas tradicionales de vida perecerán..." (60:5469-60:5613). Frente a esta postura, cabe preguntarse si esta tendencia asumida en el PCRP, puede constituirse en una probable causa por la que el pensamiento crítico no haya sido tomado en cuenta como uno de los fines más importantes de la educación, ya que como señala Habermas (1985) la posmodernidad es una corriente que surge de la irracionalidad.

Si bien es cierto, que en el PCRP se pudo evidenciar la presencia de algunas ideas centrales de los fundamentos filosóficos del MCSC. Sin embargo, cabe destacar la ausencia del carácter crítico, dialógico, radical e intersubjetivo del interés emancipador. El cual apuesta por una educación que favorece la construcción de una sociedad justa, fraterna y solidaria a través de la relación dialéctica de la dimensión técnica y práctica que sustenta una educación arraigada sobre la realidad que evita todo tipo de especulación. Asimismo esta perspectiva propone mediante la concientización individual y colectiva, el cuestionamiento de la existencia de estructuras culturalmente legitimadas que fomentan el racismo, discriminación, exclusión y la desigualdad social, que son problemas latentes de la región de Puno y que poco fueron tomados en cuenta en el PCRP.

✓ **Los Fundamentos Sociológicos en el PCRP**

En el PCRP la educación como instrumento de transformación de estructuras sociales son abordadas con el fin de lograr el progreso de la población en sus dimensiones económica, productiva y ambiental, constituyéndose así la educación en un mecanismo para alentar el progreso de los pueblos sobre la base de las oportunidades laborales (41:907-41:1185; 79:1757-79:1955). Lo que le asigna a la educación un rol establecido desde el interés técnico. En tanto que, desde el interés emancipador, se busca el cambio social para lograr la conformación de una sociedad más equitativa, fraterna y solidaria.

Sin bien es cierto, que la transformación social moviliza las distintas dimensiones del ser humano, cabe destacar que dicho cambio se suscita en forma

concreta cuando parte de la racionalidad emancipadora de los actores sociales. Lo que implica la liberación del hombre como consecuencia del desarrollo del pensamiento crítico que se ha de desarrollar a través de la escuela, intención ausente en el PCRP.

Por otro lado, de acuerdo a lo explicitado en la propuesta curricular analizada, la inserción de las nuevas generaciones como partícipes activos de la sociedad, implica la transmisión de las estructuras y patrimonios socio-culturales que han de ser asimilados por los estudiantes como parte de su preparación para la vida adulta (55:3957-55:4248). Esta concepción, sin el componente transformación emancipadora, tiende a ser una idea que se vincula más con una visión funcionalista de la sociología de la educación. Lo que en parte corresponde a una visión socio crítica y al no estar relacionada a la visión fenomenológica de la sociedad y a las finalidades últimas de la teoría crítica, tiende a asumir una vocación establecida desde una acción instrumental.

Entre los roles que asume la sociedad desde el PCRP se encuentran "...a) Participar en la definición y desarrollo de políticas educativas en el ámbito nacional, regional y local. c) Promover la creación de un entorno social favorable al aprendizaje y cuidado de sus miembros, desarrollando una cultura de responsabilidad y vigilancia ciudadana que garantice la calidad educativa y la ética pública" (45:851-45:1217). Roles que propician la incorporación de la sociedad en la acción educativa desde un interés técnico, pues desde una perspectiva crítica, la sociedad define los fines de la educación sobre la base de las intenciones políticas, ideológicas y socio-culturales que promueven el logro de una sociedad más justa y equitativa.

Asimismo, la participación de la sociedad en los procesos educativos desde un interés emancipador, se realiza con el fin de promover consensos como resultado del discurso ético y la acción comunicativa. Los cuales desde el plano semántico, implica la veracidad, rectitud, verdad y pretensión de validez de los argumentos. Estos deben explicitarse en ambientes en los que se garantice sobre todo la libertad de expresión, condiciones de participación que no se manifiestan en el PCRP y que sería importante estudiar en las actas de los diversos talleres y audiencias que se realizaron con el fin de complementar el presente estudio.

De todo lo señalado con respecto a la presencia de los fundamentos sociológicos del MCSC en el PCRP, se tiene que el papel de la sociedad en la educación tiende a asumir en forma diferenciada un rol funcionalista y fenomenológico. Notándose por ello, la ausencia de una sociedad crítica. Por otro lado, la sociedad seleccionó el conjunto de contenidos que permiten la conservación de la cultura, siendo por ello participes en el proceso de construcción del PCRP y de la implementación del mismo. Lo cual es una cualidad desde la perspectiva crítica.

✓ **Los Fundamentos Antropológicos en el PCRP**

La centralidad de la educación en torno al hombre es una característica de la perspectiva crítica que promueve al ser humano para que sea “actor y autor de su propia historia” (Fromm, 1971, p. 37). Esta idea se expresa en el PCRP cuando se manifiesta que “El eje y actor principal de la educación es el ser humano que se desarrolla en relación con los demás compartiendo el mismo ambiente sociocultural y dialogando interculturalmente” (51:2325-51:2507). Visión que en parte se limita a explicitar un ideal desde el plano funcionalista de la interculturalidad, ya que desde un interés emancipador, el “hombre radical comprometido con la liberación de los hombres no se deja prender en círculos de seguridad en los cuales aprisiona también la realidad” (Freire, 1973, p.25).

Asimismo, desde el PCRP se expresa que “...el humano es el único ser viviente que para sobrevivir y desarrollarse- es capaz de almacenar información de su práctica fuera de sí y, de esta manera, convertirla en “experiencia”, generando así información social o saber social e históricamente acumulado” (55:1726-55:2110). Lo que se asocia con el planteamiento de Freire (1973) quien propone que en “los momentos en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica” (p. 62).

Desde otra perspectiva, la idea de hombre que prevalece en el PCRP, es el vinculado a la concepción del hombre andino. El cual se caracteriza por ser respetuoso, festivo, colectivista, simbólico, holístico, lo que le permite actuar en forma armoniosa, respetuosa y filial con la pachamama (63:280-63:425; 26:3409-26:3840). A quien, de su condición de objeto la convierte en sujeto generándose así, un diálogo entre los seres materiales e inmateriales. Esta postura corresponde a

una visión hermenéutica - histórica que tiende a colocar en primer plano la subjetividad del hombre, propiciando la transformación de objetos en sujetos para así comprender su significado.

Por otro lado, las interrelaciones establecidas entre los hombres agrupados en etnias o pueblos, se desenvuelven sobre la base de un tratamiento intra, inter, y multicultural. Siendo estas tres formas consideradas indistintamente en el PCRP para explicar o planificar la coexistencia de las diferentes culturas que existen en el contexto puneño. Siendo así, desde el PCRP la "...intraculturalidad, significa que la cultura no es heterogénea desde el punto de vista interno, sino que promueve sus potencialidades de desarrollo dinámico cultural interno de manera compartida" (59:3602-59:3805). Lo que para Pozo (2014) podría ser considerado ilegal y peligroso. Por ello, si esta tendencia no se enfoca desde una perspectiva en la que se desarrolle el pensamiento crítico de los estudiantes, puede constituirse en una fuente de formación de formas chauvinistas, que en cierta medida contradicen el ideal de formar una sociedad solidaria, inclusiva e igualitaria que es uno de los fines supremos de la educación desde la perspectiva crítica.

Por otro lado, en el PCRP como fundamento antropológico "La interculturalidad nace como producto de la relación que se establece entre los diferentes grupos étnicos de la región y la articulación de los mismos con la sociedad hegemónica nacional" (60:1200-60:1392). Asimismo, en el PCRP se manifiesta también que "Frente a los intentos de homogeneización del país mediante la imposición de un modelo cultural unitario, urbano y castellano hablante, queremos proponer el derecho a la diversidad y el respeto a las diferencias. Creemos que sólo de esta manera la democracia, la paz y la justicia no se quedarán en letra muerta..." (71:3166-71:3483).

Por su lado, la multiculturalidad que es asumida en el PCRP se centra en el análisis de la interrelación de los grupos humanos a través de la lengua, la misma que se caracteriza por ser hablada más que escrita (61:3845-61:4325). Lo cual es tomado en cuenta en la configuración de los fundamentos de la Educación Bilingüe Intercultural. Sin embargo si la EIB, no se hace extensivo en todo el ámbito regional, es decir en la zona urbana y rural, esto podría generar el desarrollo en paralelo de las culturas, como lo advierte Tubino (2005).

De lo analizado, se tiene que en los fundamentos antropológicos del PCRP, la perspectiva crítica es considerada cuando se le asigna al hombre el protagonismo de su propia historia y cuando se asume la interculturalidad como mecanismo para lograr la descolonización cultural. No obstante, los aspectos relacionados al hombre autónomo, crítico y creativo son pocas veces mencionados, lo que propicia que la concepción de hombre desde el PCRP no necesariamente se oriente a la concepción de este desde una perspectiva crítica.

✓ **Los Fundamentos Epistemológicos en el PCRP**

Entre los postulados que prevalecen desde una perspectiva crítica respecto de la ciencia y el conocimiento, se halla la concepción de estos como fruto de la relación dialéctica entre la cientificidad social y la epistemología kantiana. Óptica desde la cual fue analizada su presencia en el PCRP. Documento en el que se les define desde la racionalidad andina como producto del saber popular y la construcción social que propicia la democracia y el cambio (50:4668-50:4948).

De acuerdo a lo establecido en el PCRP la ciencia andina, término con el que no se está de acuerdo, es un saber holístico, global e integrador que se fundamenta en los argumentos de autoridad, antigüedad, frecuencia y coherencia (63:4063-63:4308), cuyo papel es iluminar a la humanidad en su diversidad. Esta definición se aproxima a la concepción de ciencia desde la cientificidad social, la cual reconoce la legitimidad de los conocimientos históricamente construidos. En tanto que, los argumentos que fundamentan su constitución, distan de la racionalidad epistémica kantiana, que se caracteriza por la primacía de la razón crítica en lo construcción de lo que se puede llamar ciencia.

Por su parte, la definición de conocimiento desde el PCRP se expresa de la siguiente manera:

La concepción de conocimiento es distinta en el mundo andino, si bien es cierto es una categoría occidental (GNOSIS), el saber es una categoría más universal para indicar un proceso de identificación y modelación de la realidad planteando características definidas y en movimiento. Yachay (Saber) tiene tres instancias: como sabiduría de las partes que compone pacha (universo), sullu como conocimiento verdadero que no admite dudas (llullay) y Kaman, saber que puede aplicarse o extenderse a circunstancia parecidas (64:666-64:1194).

De acuerdo a ello, el conocimiento asume la categoría de saber. El cual se caracteriza por ser dinámico. Lo que se aproxima a una concepción de conocimiento desde la tendencia crítica que sostiene que por ser producto del mundo de la vida, este es un constructo inacabado sujeto a cambios constantes. Por otro lado, la concepción de conocimiento como verdadero e irrefutable, se aproxima a la percepción positivista del conocimiento que contradice la criticidad del conocimiento asumida desde la teoría crítica.

Asimismo, el conocimiento definido en el PCRP, es una construcción social que propicia la descolonización del poder y del saber que se da a través de la legitimación de los saberes gestados por los distintos movimientos sociales e intelectuales; estableciéndose en dicha propuesta curricular, una estrecha relación entre democracia y conocimiento cuando se declara que "... no hay democracia sin una democracia de conocimientos, de saberes" (51:105-51:171), posición que coincide con los fines de la educación desde una postura crítica, pues como señala Giroux (1997) la perpetuidad de paradigmas de formas se concebir el conocimiento puede legitimar relaciones dominantes específicas de poder y conocimiento perpetuadas por determinado tipo de discurso.

Por otro lado, de acuerdo al PCRP las fuentes del conocimiento están constituidas por el conjunto de saberes que forman parte de la experiencia local y por las que proceden de otras culturas (96:4316-97:543). Haciéndose alusión así, a la intraculturalidad e interculturalidad que en forma implícita son asumidas en el PCRP como formas de tratamiento de la diversidad cultural, y que son adaptadas a la realidad local. Asimismo, en el PCRP se expresa que "El desarrollo del conocimiento requiere promover la afirmación de ciertas capacidades, especialmente las investigativas, para permitir formar productores de conocimiento científico, tecnológico y artístico" (41:2897-41:3107). Lo que implica la priorización de la investigación para el desarrollo del conocimiento, lo que concuerda con las prioridades que desde la teoría crítica educativa se aborda.

Así también, el conocimiento en el PCRP es asumido desde "La epistemología de totalidad [que] asume que la realidad se puede conocer a través de la pregunta filosófica, la valoración de ética y la estética, los sentidos, el afecto, la sabiduría popular, además del conocimiento científico" (64:2717-64:2945). Posición que de acuerdo a Grundy (1998), se aproxima al conocimiento desde la

perspectiva crítica. Sin embargo, la ausencia del componente crítico en la configuración del conocimiento percibido como totalidad propicia que la epistemología propuesta en el PCRP se aproxime más a una postura histórica – hermenéutica.

✓ **Los Fundamentos Axiológicos en el PCRP**

Desde la perspectiva crítica, los valores son manifestaciones que se pragmatizan en función de la ética discursiva que es el resultado de la relación dialéctica entre la ética del deber y la ética del bien. En el PCRP la primera se hace explícita cuando el estudiante “Desarrolla una cultura de práctica de valores a través de conceptos y definiciones” (30:2026-30:2143). Los mismos que pueden ser asumidos como el conjunto de juicios morales que de acuerdo a Habermas (2000a) “sirven para justificar acciones a la luz de normas válidas” (p.15). En tanto que, la ética de los bienes se hace explícita cuando los estudiantes buscan “Lograr una sociedad justa y honesta” (31:1122-31:1156). Lo que se relaciona además al discurso práctico que se torna discursivo cuando sobre la base de la razón argumentativa orienta la acción de las personas para el logro del bien común.

Asimismo, de acuerdo a Habermas (2000a) los valores culturales, son manifestaciones que sobrepasan las acciones fácticas. Por ello la perpetuidad y reproducción de estos se aproximan a una ética del discurso, postura que se halla en el PCRP cuando se dice que “En una concepción educativa intercultural los principios surgen de los valores de las culturas ancestrales” (66:1048-66:1156). Siendo estos principios la correspondencia, complementariedad y la reciprocidad (51:1801-51:2265) que son valores ancestrales que se toman en cuenta para el desarrollo de los aprendizajes relacionados al pensar bien, querer bien, saber bien, hacer bien y vivir bien. Los cuales en forma similar a los pilares de la educación de Delors, orientan la práctica pedagógica en la región de Puno, sin contradecir el principio del bien común que se busca desde la perspectiva emancipadora. Sin embargo, el punto de quiebre para que dichos principios se alineen a la postura crítica es el punto de partida, pues la axiología desde la perspectiva crítica surge de la racionalidad crítica.

Así también, la reciprocidad que se vincula a la forma de trabajo denominado ayni, en el PCRP se aborda a través del hacer bien, y que como valor se explicita

cuando se desea formar a los estudiantes para la “Práctica de valores andinos: reciprocidad, ayni y minka” (30:3337-30:3391). Del mismo modo, la correspondencia como valor de la racionalidad andina se relaciona con el desarrollo del saber bien, lo que implica el conocimiento totalitario de la realidad. Asimismo la complementariedad que se vincula al querer bien, propicia el conocimiento de la parte y contraparte de un fenómeno. Finalmente el principio de relacionalidad vinculado al buen vivir, se relaciona a los valores como la solidaridad, ayuda mutua, colectividad, entre otros.

Por otro lado, en el PCRP se mencionan como “Valores fundamentales: [la] responsabilidad, voluntad, perseverancia” (30:2381-30:2446). En tanto que, desde una perspectiva crítica los valores primordiales que se deben formar desde la escuela, son la justicia y la solidaridad. Que son las máximas que permiten la transformación de situaciones injustas e inequitativas para la construcción de un mundo más fraterno. Sin embargo, la intención de forjar los valores antes mencionados es una constante en el PCRP tal como se puede evidenciar en la siguiente cita: “Practica valores de su comunidad: solidaridad, justicia, honradez, participación” (30:3095-30:3210).

La ética del discurso, que sienta las bases para el desarrollo de los valores desde el lente crítico, se desarrolla sobre la base de principios morales cuyo contenido debe partir de una argumentación que los justifique (Habermas, 2000a). Lo que da pie a que la buena práctica no solo se quede en el plano del deber sino, trascienda al plano ideológico, y discursivo mediante la reflexión crítica. Situación que no se pudo evidenciar en el PCRP.

De lo presentado, por un lado se tiene que los fundamentos axiológicos del Modelo Curricular socio crítico presentes en el PCRP orientan el desarrollo de valores culturalmente legitimados que corresponde a la característica social del modelo estudiado. Por otro lado, se notó la ausencia de la razón crítica argumentativa en la configuración y presentación de los valores.

✓ **Los Fundamentos Psicopedagógicos en el PCRP**

Los fundamentos psicopedagógicos, a través del cual se presentan las precisiones de la psicología y la pedagogía, explican el cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el rol que cumplen los distintos agentes

educativos, entre otros temas. Lo cuales son asumidos en el presente trabajo desde la perspectiva crítica para analizar la presencia de estos en el PCRP.

Entre las principales premisas que sustentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el modelo curricular socio crítico, se halla la relación inseparable de ambos procesos. Lo cual en el PCRP se evidencia cuando se dice que:

El producto final de los procesos de enseñanza y de aprendizaje concebidos como relaciones dialécticas, lo constituyen los saberes aprendidos, donde se integran los saberes fundamentales, con la investigación como proceso y resultado, y las habilidades, destrezas, capacidades que en la realidad andina parten de una concepción de inteligencia holística (98:1243-98:1606).

Si bien es cierto que se asume los procesos de enseñanza y aprendizaje como proceso único, cabe destacar que el producto que se genera de dicha relación dialéctica lo constituye el logro de aprendizaje. Lo que se aproxima al sentido de la práctica educativa desde un interés técnico, pues como señala Grundy (1998) la finalidad última de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un interés técnico es hallar un producto. En tanto que, desde el interés emancipador se busca la transformación.

Asimismo, de acuerdo a lo explicitado en el PCRP "...tan importante es la enseñanza como el aprendizaje y que los conocimientos y saberes son productos históricos sociales que son aprendidos significativamente por los educandos cuando la mediación cultural y del docente es de calidad" (95:4328-95:4564). De lo estipulado, los aprendizajes se tornan significativos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo que se aproxima a una concepción interpretativa del aprendizaje, ya que desde el modelo socio crítico la significatividad de los aprendizajes se concreta al inicio de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues este se realiza sobre la base de problemas que han de ser abordados con el fin de propiciar la transformación de los estudiantes para lograr su emancipación.

Del mismo modo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje la relación entre el docente y el estudiante desde una perspectiva crítica se caracteriza por ser horizontal, lo que en el PCRP se explicita cuando se propicia el "Aprender enseñando y enseñar aprendiendo. Alentamiento a la iniciativa, al trabajo

comunitario, al desarrollo de sinergias, al autoempleo y al [el] espíritu empresarial” (83:1522-83:1756), lo que implica la movilización de procesos que demandan la participación del docente y el estudiante. Más aun, cuando los procesos de aprendizaje son concebidos como actos de investigación: “Esto quiere decir, que se concibe al educador y educandos como investigadores y los procesos de enseñanza y de aprendizaje como actos de investigación” (96:3155-96:3309).

La importancia del contexto socio cultural es frecuentemente mencionada en el PCRP como un factor indispensable para la adquisición del conocimiento. El cual cobra funcionalidad cuando es puesto en praxis. Lo cual se puede evidenciar en la siguiente expresión: “Por ello, resulta un imperativo el postulado de una pedagogía contextualizada y que de alguna manera desarrolle a los sujetos individuales y colectivos para la autonomía...” (57:4229 - 57:4401). El desarrollo de la autonomía constituye la base sobre la cual se inician los procesos de transformación, siempre que este sea el resultado de un proceso de concientización que el sujeto inicia a través del desarrollo del pensamiento crítico. Lo que no se evidencia en el PCRP, pues en este, se plantea el desarrollo de la autonomía a través del logro de aprendizajes funcionales.

Asimismo, la intención de que los estudiantes logren aprendizajes funcionales se puede evidenciar en el PCRP a través de la siguiente cita: “Los estudiantes se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida y el mundo laboral, practicando valores; capaces de enfrentar los retos de la globalización y liderar el desarrollo productivo y empresarial, en una sociedad democrática, justa y solidaria...” (49:2098 - 49:2360). La competitividad que se busca que el estudiante logre, es un fin de la educación que surge a partir de la acción instrumentalista (Grundy, 1998).

Asimismo, la autorreflexión, cualidad desasociable de una educación crítica, es asumida en el PCRP cuando se establece que el estudiante “Reflexiona y revisa constantemente su proceso de aprendizaje, analizando las situaciones, estrategias utilizadas, dificultades, avances y potencialidades para tomar decisiones informadas sobre éstas y proponer alternativas...” (82:954-82:1180). De ello se tiene que el fin de la autorreflexión del estudiante se limita a la mejora del aprendizaje omitiéndose la orientación de esta capacidad, como base para emprender procesos de transformación que propugnen la liberación del estudiante.

Por otro lado, el docente de acuerdo a lo señalado en el PRC se caracteriza por ser “...un profesor crítico, reflexivo, comprometido “con la situación escolar y sociopolítica” es un agente de cambio social” (53:2404-53:2526), que pugna por la reapropiación de la cultura propia constituyéndose en un mediador social, justo y equitativo capaz de adaptarse a los nuevos cambios, y generarlos a través de la investigación de su propia práctica (49:1829-49:2096). La cual le permitirá poner en tela de juicio su propia práctica para mejorarla mediante el seguimiento y monitoreo que propiciará el mejorar su desempeño laboral y los niveles de aprendizaje de sus estudiantes.

Siendo así, en la concepción y rol del docente se diferencian diversos rasgos que plantea la teoría curricular crítica entre ellos la criticidad, la historicidad y la investigación que de acuerdo a Carr y Kemmis (1988), es una capacidad instintiva de todo docente crítico. Sin embargo, la búsqueda del bien común el compromiso para la transformación, el liderazgo para emprender la lucha contra estructuras que perpetúan la inequidad y desigualdad social, la investigación acción para la transformación son rasgos ausentes en el PCR. P.

Los fundamentos teóricos del MCSC que se expresan en el PCR. P. fomentan una educación descolonizadora que a través de la revisión de creencias que perpetúan la asimetría del poder, proponen la reelaboración de las mismas. Propiciando la participación de la sociedad para perpetuar sus rasgos esenciales, tomando como eje central del proceso educativo al ser humano que se caracteriza por ser histórico. Asimismo, Mediante la praxis educativa, que se preocupa por promover la unicidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de valores como la justicia y la solidaridad, se pretende lograr la descolonización del poder a través de la descolonización del saber. Así también en el documento analizado, se identificaron ideas relacionadas a la filosofía y cosmología andina, al buen vivir, entre otros fundamentos teóricos que se vinculan a otros modelos curriculares y que también, se hallan presentes en los demás componentes del PCR. P., como se muestra en el desarrollo del siguiente acápite.

2.2. LA DEFINICIÓN Y CARÁCTERÍSTICAS DE UN CURRÍCULO SOCIO – CRÍTICO EN EL PCRP

El análisis de las definiciones de currículo explicitadas en el PCRP y las características que este asume desde el MCSC, el cual perfila un currículo negociado, transformador, democrático, contextualizado, intercultural e inclusivo, son el motivo del desarrollo del presente acápite.

✓ La definición de currículo

Desde el MCSC crítico el currículo es entendido como una construcción socio histórico, cultural, político e ideológico que orienta y organiza la praxis educativa con el fin de promover la transformación de los agentes educativos y la sociedad a través de la acción comunicativa desarrollada sobre la base del pensamiento crítico. Siendo así, la concepción de currículo como construcción social se explicita en el PCRP cuando se dice que “El currículo define el modelo formativo que desea tener un pueblo, acorde al modelo de sociedad por el cual ha optado. Y por ello, los diversos componentes antes señalados se operativizan en el currículo, al relacionarse de manera directa y específica a los procesos de enseñanza y aprendizaje” (56:257-56:558). Lo que coincide con la intención de comunicar las estructuras predominantes de la sociedad que han de reproducirse desde la escuela que se promueve desde la perspectiva crítica, que plantea que “pensar en currículo es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas circunstancias” (Grundy, 1998, p. 21).

Asimismo, en el PCRP se define el currículo como construcción cultural cuando se dice que “El currículum, es siempre una respuesta a un modelo de inteligencia sistematizada de una sociedad. Las sociedades no son uniformes, ni poseen un pensamiento único, sino que tienen sus propias concepciones de inteligencia. La realidad del sur andino, tiene su propia concepción de inteligencia, y la misma se estructura en torno a la noción de los saberes” (95:1800-95:2162). Lo que en forma implícita establece una forma particular de organizar la práctica educativa considerando la realidad contextual de la sociedad. Aproximándose así, a la tendencia del currículo socio crítico que propone la existencia del currículo en función de la existencia de las personas y no en función de su configuración.

El currículo como construcción política se halla en forma implícita en el PCRP cuando se señala que “...el “diseño del currículum no es un asunto técnico o profesional, sino primariamente- un asunto de política cultural” (53:2625-53:2743). Lo que de acuerdo a Giroux y McLaren (1998), es una forma de legitimación social que determina la vida política de un contexto y que establece el predominio de intereses en la lucha constante por el poder.

Del mismo modo, como construcción ideológica el PCRP define el currículo como el mecanismo a través del cual se prevé el tipo de hombre y sociedad que se busca formar, para dar respuesta a los intereses de un grupo social determinado (56:561-56:782), tendencia que corresponde al sentido ideológico de un currículo socio crítico. Sin embargo, en dicho documento no se explicita tácitamente el tipo de hombre o sociedad que se desea forjar, quedando así ausente el ideal de hombre libre, justo crítico y autónomo y la de una sociedad fraterna, solidaria, y equitativa que desde el modelo socio crítico se pretende lograr.

Respecto a la definición de currículo relacionado a la praxis educativa, en el PCRP se expresa:

El currículo no es sólo un listado de experiencias y contenidos que deben saber los alumnos, sino también “un modo de regular y legislar la vida de los docentes”, de establecer sentidos e incorporar a la etapa del diseño una estrategia de trabajo, de modo que, el currículo contenga análisis de los distintos escenarios en que éste se desarrolle, considerando a los actores concretos del sistema educativo y de la sociedad. Esto porque los aprendizajes son una responsabilidad compartida entre la educación escolar, otros escenarios y los agentes educativos (28:2683-28:3252).

En este caso, la definición de currículo se acerca a una definición movida por un interés técnico, ya que se hace referencia a este, no solo como un listado de experiencias y contenidos. Entendiéndose implícitamente que por otro lado si lo es. Asimismo, se habla del establecimiento de estrategias de trabajo sobre la base de escenarios pre analizados, lo que en cierta medida contradice la idea de Grundy (1998), cuando señala que el currículo desde ningún punto de vista puede ser una construcción a priori. Por otro lado, la responsabilidad otorgada a la sociedad con respecto a la educación es una cualidad que se pregonaba desde la teoría crítica, pues el currículo desde dicha perspectiva es parte de la cultura.

Si bien es cierto, la definición de currículo explicitada en el PCRP cobra matices socio críticos, cabe destacar que también se pudieron evidenciar rasgos que corresponde a una tendencia más técnica – interpretativa. Esto cuando por

ejemplo se dice que “Como organizador y regulador de las prácticas educativas, el currículum debe proporcionar una base para proyectar recursos y estudiar empíricamente los procesos de la práctica y analizar también los motivos de su justificación” (54:3821-55:144).

De lo analizado, se tiene que algunos rasgos de la definición de currículum desde la perspectiva socio crítica de hallan presentes en el PCRP. Sin embargo, cabe destacar la ausencia del énfasis en algunos de los principios básicos del currículum socio crítico como son la priorización del pensamiento crítico, la praxis educativa, la emancipación como fin último y la acción comunicativa. Los cuales son aspectos medulares propuestos desde un lente crítico para la definición del currículum.

✓ **El PCRP como currículum negociado**

De acuerdo a lo expresado en el PCRP, este documento fue fruto del trabajo colectivo de la sociedad organizada. Lo que permitió concientizar a la población respecto al rol activo que debe asumir frente a la educación para lograr el desarrollo deseado. La participación de los diversos actores educativos, según se menciona en el PCRP, se realizó sobre la base de metodologías de participación activa que se hicieron efectivas en distintos talleres y audiencias que mediante procesos de reflexión colectiva (13: 4092-13:4251; 11:1654-11:1962), permitieron consolidar el conjunto de demandas y necesidades que fueron el punto de partida para la construcción del PCRP.

Al ser catalogado como producto de una creación colectiva el PCRP adquiere la característica de ser negociado. Debido a que se considera que la creación colectiva implica procesos de deliberación. Sin embargo, desde una perspectiva crítica el proceso de deliberación para la negociación se halla estrechamente relacionado a la reflexión crítica como punto neurálgico del diálogo implementado. Lo que no se evidencia en el PCRP, ya que como se muestra en la siguiente cita: “El proyecto curricular regional es fruto de este entendimiento conjunto [actores del ámbito regional], que nos ha llevado a compartir preocupaciones y avanzar en esta importante iniciativa...” (13:4092-13:4251). Lo que implica que posiblemente la negociación se haya realizado desde un enfoque

interpretativo que tenía como fin intercambiar preocupaciones para comprender el fenómeno educativo.

Asimismo, la responsabilidad, el compromiso y la idoneidad fueron las formas de participación para la construcción del PCRP, tal como se expresan en: “El PCRP es una muestra de una iniciativa interinstitucional y organizacional de bases sociales, de construcción colectiva exitosa, donde los diversos actores cumplieron su tarea con responsabilidad, idoneidad y compromiso” (14:2831-14:3054). Lo que evidencia la falta de la criticidad, que según Grundy (1998), propicia que un proyecto no sea emancipador por carecer del enfoque crítico.

De lo desarrollado se tiene que el proceso de negociación realizado en torno a la construcción del diseño del PCRP, fue un proceso que propició la participación de los diversos sectores de la sociedad. Orientándose básicamente desde un interés práctico que permitió la comprensión de las demandas y necesidades de desarrollo de la región y la concreción de estas en algunos elementos curriculares como los contenidos. Asimismo, cabe destacar que en el proceso desarrollado de acuerdo a lo explicitado en el PCRP se pudo notar la ausencia del enfoque crítico, que orienta una educación emancipadora.

✓ **El PCRP como currículo transformador**

El interés emancipador que es el que orienta la construcción de un currículo socio crítico transformador, en el PCRP es considerado cuando este es concebido como un instrumento de cambio que propicia el desarrollo de la autonomía, la libertad, la identidad y la acción reflexiva de los sujetos. Los mismos que a través de procesos de problematización de la realidad en forma individual y colectiva desarrollan un proyecto de vida y de desarrollo humano.

El desarrollo de la autonomía que de acuerdo a Habermas (1990) propicia la emancipación a través del desarrollo de la individualidad de la persona, es la base que sustenta la liberación que parte de la acción reflexiva. En el objeto de estudio la autonomía es considerado cuando “...el PCRP opta por un enfoque emancipador que pretende lograr que las personas como individuos y como colectivo asuman la gestión de su propio destino con autonomía y libertad, en un proceso de reflexión y acción colectiva y cooperativa, para lo cual el PCRP se constituye en un instrumento de cambio social y el alumno en sujeto creativo para el cambio.” (49:4645-50:202).

Si bien es cierto, la liberación según lo referido en la cita, parte de la praxis educativa, en esta no se especifica si se fundamenta en el desarrollo de la criticidad. Sin embargo, al concebir al estudiante como sujeto creativo para el cambio, se hace alusión a una de las capacidades básicas que propicia la transformación, ya que una vez que el estudiante toma conciencia de una situación opresora, este deberá establecer la forma como ha de cambiar dicha situación creando nuevos escenarios.

Por otro lado, cuando se menciona que: “El Proyecto Curricular Regional, por lo tanto, es un instrumento de transformación puesto al alcance de estudiantes de la Región Puno, Padres de Familia y Profesionales de la Educación que, dispuestos a mudar objetos en sujetos, son problematizados y problematizan una determinada realidad que deviene en objeto de transformación” (49:3831-49:4168), se evidencia la presencia de dos posturas claramente diferenciadas. La primera cuando se habla de mudar objetos en sujetos, que hace alusión a una de las características del interés práctico que de acuerdo a Grundy (1998), es necesario para generar un ámbito de interacción que desde la subjetividad humana facilite la interpretación. En segundo lugar, la problematización de la realidad, que de acuerdo a Freire y Faundez (2013), propicia una postura crítica, reflexiva y transformadora.

Si bien es cierto, son muchas las cualidades que se expresan en el PCRPP que lo aproximan a ser una propuesta curricular crítica transformadora, cabe destacar la ausencia de supuestos tales como la concientización del sujeto como fuente de emancipación primera. La transformación para la búsqueda de un mundo fraterno, solidario que promueva la igualdad y que destierre estructuras que propician la dominación y la exclusión social. La consolidación de una relación dialéctica entre práctica y teoría orientada desde un enfoque crítico para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

✓ **El PCRPP como currículo democrático**

Como currículo democrático el PCRPP, se caracteriza por ser una propuesta participativa, que propicia el equilibrio en la consideración de demandas sociales de los diversos agentes educativos y sectores de la población. Los mismos que asumiendo un papel histórico, recuperan su capacidad de tomar decisiones para

proponer el tipo de hombre y sociedad que se desea promover a través de la educación.

La participación que propicia una cultura democrática, desde el interés crítico, se caracteriza, por estar sustentada en la acción comunicativa. La cual da pie a un diálogo que se desarrolla en términos de reciprocidad, donde los argumentos presentados son susceptibles a crítica y son validados a través de consensos intersubjetivos en los que prima la razón. Siendo así, en el PCR-P se evidencia algunas de estas cualidades cuando se expresa que "...el PCR-P ha recuperado esta capacidad decisoria de la misma población. El rasgo participativo de su formulación han permitido que las principales decisiones sobre el currículo regional, hayan llevado a que nuestro pueblo sea sujeto de su propia historia formativa..." (56:932-56:1203).

Sin bien es cierto, en el documento no se detalla el mecanismo o la metodología de participación; cabe desatacar que este, propició el consenso para la toma de decisiones respecto a la visión de hombre y sociedad que se desea forjar desde la escuela. Lo que de acuerdo a Freire (1973) humaniza al hombre convirtiéndolo en sujeto histórico, ya que la palabra es la fuerza esencial de toda transformación. Asimismo, la toma de decisiones de la comunidad respecto a su futuro, es una característica de la democracia radical, la misma que supera la tendencia de la democracia de masas. En la cual la toma de decisiones responde a intereses técnicos efectuados por tecnócratas o expertos. Situación que ha sido criticado por los integrantes de la Escuela de Frankfurt.

Del mismo modo, la orientación de las diversas políticas en una democracia de masas se define sobre la base de la opinión de los expertos de los grupos hegemónicos. En tanto que, desde la democracia radical estas surgen del consenso, situación que en el PCR-P se ve reflejada cuando se dice que:

El criterio [fuentes del currículo], en este caso, se refiere a la búsqueda de un equilibrio entre la toma en consideración de las exigencias educativas y de formación derivadas de las demandas sociales, las derivadas del proceso de desarrollo personal del estudiante y las que se desprenden del proyecto social y cultural tipo de sociedad y de persona que se desea promover mediante la educación escolar (28:3255-28:3779)

Donde se manifiesta que la búsqueda del equilibrio, se realiza sobre la base de la participación de los diversos agentes educativos y de un proyecto social y cultural sobre la base del cual, se determina la orientación de la educación. Sin

embargo, de acuerdo a Giroux (2005), la búsqueda del equilibrio para la transformación de formas de colonización, debe partir del reconocimiento de las relaciones de poder político con el fin de desterrar paradigmas tradicionales que legitiman la dominación. Finalidad que no se evidencia en el PCRP.

La participación de la sociedad que es la base de la tendencia social y democrática que se evidencia en el PCRP, según se menciona en el documento ha sido considerada en los procesos de diagnóstico, formulación y puesta en práctica de dicha propuesta (24:280-24:686). Lo que desde el modelo curricular socio crítico pueden ser asociados a los procesos curriculares diseño y desarrollo curricular que propicia sin duda la construcción de un currículo democrático. Sin embargo, en el PCRP se omite la evaluación curricular como proceso que propicia la autorreflexión crítica que de acuerdo a Carr y Kemis (1988) es el punto de partida para la investigación acción transformadora. El cual constituye uno de los aportes más significativos del MCSC a la educación.

✓ **El PCRP como currículo Contextualizado**

De acuerdo a Grundy (1998, p. 22) “pensar en currículum es pensar en cómo actúan e interactúan un grupo de personas en ciertas situaciones”, en ese entender, el contexto desde el interés emancipador cobra relevancia, pues los procesos de transformación parten y se concretizan en una realidad específica. Siendo así, en el PCRP esta característica se implementa como respuesta al proceso de diversificación curricular y descentralización educativa (49:3342-49:3828). Lo que propicia que la educación en cada región responda a las demandas y necesidades educativas. Asimismo, esta propuesta se constituye en un instrumento que consolida los intereses culturales de la región que promueve el reconocimiento de los saberes ancestralmente acumulados.

El PCRP como respuesta al proceso de descentralización educativa se evidencia en dicho documento cuando se dice que “El proyecto Curricular Regional, es producto de este proceso o movimiento social de constitución de actores socioeducativos,..., que se reconoce como un proceso dinámico y emergente que se encuentra histórica y socialmente determinado en los procesos de descentralización educativa que experimenta el país” (49:3342-49:3828). Como proceso dinámico y emergente el PCRP concuerda con una visión crítica de la

educación, pues desde esta postura la realidad en su conjunto cambia constantemente, debido a la crítica constante a la que se ve sometida. Asimismo, como producto de un movimiento social, el PCRP se configura como reflejo de un medio social, pues para iniciar un proceso de emancipación, no solo se necesita “saber algo de la composición y organización de una sociedad; también precisamos conocer las premisas fundamentales sobre las que se construye” (Grundy, 1998, p. 22), las mismas que se sistematizan en una propuesta curricular socio crítica.

La necesidad de pensar en una educación contextualizada que impulse procesos de emancipación centrados en problemas concretos que afectan al estudiante se ve asumida en el PCRP cuando “...se busca evitar que el Proyecto Curricular Regional (PCR) sea un producto de la importación acrítica de modelos que responden a contextos y necesidades ajenas, cultural y socialmente, sino, más bien, respondan a las características, necesidades y demandas de los actores socioeducativos de la región Puno” (23:1592-23:1918). Necesidades y demandas que básicamente pretenden dar respuesta al tratamiento de la diversidad cultural.

Asimismo, “El proyecto curricular revalora y se afirma en la condición social del ser humano comunitario y espiritual, que se desarrolla a partir de la relacionalidad con y entre los seres de la Pachamama.” (75:2874-75:3097), lo que permite dilucidar la tendencia del PCRP de ser una propuesta contextualizada que representa la racionalidad andina asumiendo una visión antropológica del hombre desde la filosofía del buen vivir. La cual establece como fin primordial, lograr la relación recíproca entre el hombre y la naturaleza, finalidad que corresponde a una postura hermenéutica – histórica.

✓ **El PCRP como currículo intercultural**

Uno de los rasgos más acentuados del PCRP lo constituye la interculturalidad, característica con la cual se identifica cuando se manifiesta que:

Este importante documento que se nutre de una propuesta pedagógica y curricular emergente, abierta, flexible, multi e intercultural, mira al país y al mundo desde los lentes de nuestra propia personalidad individual y colectiva andina; y dialoga creativa y provechosamente con las “otredades” diversas en los mismos términos de igualdad por lo que nos sentimos, ciudadanos del mundo moderno con identidad, rostro, voz y sentimientos propios... (11:1964-11:2416).

Concepción que tiende al desarrollo de una interculturalidad funcional, pues es asumida como un proceso a través del cual, se propicia el reconocimiento de la diversidad cultural con el fin de lograr la convivencia pacífica a través del diálogo intercultural que promueve el respeto y tolerancia entre culturas. Este planteamiento corresponde a la visión de interculturalidad desde una perspectiva funcionalista e instrumentalista. Lo que dista de la postura crítica, que se caracteriza por promover la interculturalidad desde un proyecto social que sobre la base de una vocación liberadora, propicia el análisis de las estructuras que perpetúan la desigualdad, inferioridad, racialización y discriminación de los grupos humanos que corresponden a las culturas dominadas.

Siendo así, el PCRP como propuesta curricular asume la interculturalidad desde una perspectiva funcionalista tal como se puede evidenciar en la siguiente cita: “La generación del proyecto curricular regional permite encontrar mejores soluciones y presentarla como alternativa innovadora para la afirmación de la identidad cultural (regional) articulado al diálogo intercultural (nacional, internacional) y responder a las necesidades actuales...”(13:3306-13:3592). Desde la cual se puede establecer que la interculturalidad básicamente se implementa con dos finalidades, el desarrollo de la identidad cultural y el diálogo intercultural. Esto con el fin de hacer frente a la integración y asimilación cultural, omitiéndose como característica del currículo, el sentido crítico de la interculturalidad que propicia el desarrollo de la identidad cultural como consecuencia del desarrollo de la autonomía.

Asimismo, la inclusión de las lenguas originarias en el PCRP son valoradas por “La importancia estratégica del lenguaje en el mismo desarrollo de los sujetos individuales y colectivos, nos debe llevar a priorizar las lenguas originarias, en el proceso educativo...” (58:2574-58:2758). Situación que se aproxima a la importancia que asume el lenguaje como base de la acción comunicativa, que es una de las características más importantes que se establece desde la perspectiva crítica. Sin embargo, desde la educación intercultural crítica el desarrollo de las lenguas originarias tienden a constituirse en formas de interrelación que promueven y generan “condiciones simétricas de interacción y de intercambio recíproco” (Tubino, 2005, p. 90).

Dicha finalidad que se explicita en el PCRP cuando se manifiesta que “...el uso de dos lenguas en el proceso pedagógico y educativo...propicia una relación de horizontalidad democrática y no de verticalidad dominante frente a la cultura de la sociedad envolvente...”. (60:1611-60:2037), propicia la consideración de la EBI desde una perspectiva crítica, lo cual se complementa con la intención plasmada en el PCRP de promover una educación multilingüe que promueve la enseñanza de las lenguas vernáculas en los diversos contextos con el fin de que estos se conviertan en instrumentos de aprendizaje y comunicación intercultural.

De lo explicitado, se tiene que el PCRP constituye un currículo intercultural que enfrenta los problemas que amenazan la identidad cultural de los estudiantes desde perspectivas funcionalistas o instrumentalistas a través de los cuales, se pretende propiciar el diálogo intercultural y así dar respuesta a las necesidades actuales. Asimismo, el PCRP asume la EBI desde una perspectiva crítica que propone el desarrollo de este para propiciar espacios de intercambio recíproco.

✓ **El PCRP como currículo inclusivo**

Un currículo inclusivo que de acuerdo a Giroux y McLaren (1998), favorece la adquisición de poder de los estudiantes para promover relaciones equitativas de clase, raza y género. En el PCRP se manifiesta a través de la incorporación del acervo cultural de los pueblos indígenas al sistema educativo a través de la construcción de un currículo contextualizado, garantizando así el cumplimiento del derecho de todo ciudadano a recibir una educación en igualdad de condiciones. Asimismo, se asume la inclusión en términos de equidad de género promoviendo la incorporación de la mujer al sistema educativo en igualdad de condiciones que el varón.

El respeto al derecho de la educación en igualdad de condiciones de los pueblos originarios, se ve garantizada en el PCRP cuando en el marco legal de este documento se hace alusión a diversas leyes y tratados nacionales e internacionales que explicitan en forma concreta la necesidad de atender las demandas de la población indígena. Asimismo, la inclusión en la educación de este sector de la población puneña es considerada en el PCRP, cuando a través de un proceso de sistematización se incluyen dentro de los elementos del currículo su filosofía, sus conocimientos, su cultura, las lenguas originarias como se puede evidencia en la

siguiente cita: “...el PCRP considera los conocimientos de los pueblos indígenas, como también se incluyen diversos conocimientos de otros tipos y fuentes de conocimiento” (51:1314-51:1467).

Sin embargo, el proceso de inclusión de los pueblos indígenas en el sistema educativo, se desarrolla sobre la base de los intereses técnico y práctico, intereses que se explicitan en el PCRP cuando se menciona que “Esta propuesta [PCR] se da en el marco de una educación intercultural pertinente y de calidad, para el desarrollo humano de la región con equidad de género y participación ciudadana y como un proceso investigativo de necesidades educativas y constructivo de contenidos curriculares...”(23:307-23:589). Al ser considerada la educación intercultural para la construcción de los contenidos curriculares, esta se orienta a una acción instrumentalista que promueve la sistematización del currículo.

Por otro lado, la equidad de género que implica la inclusión de la mujer puneña en el sistema educativo, en el PCRP se hace explícito cuando se dice que “Es necesario privilegiar la atención a las jóvenes de los colegios, brindándoles las mismas oportunidades de aprendizaje que a los varones...” (53:567-53:706). Asimismo, esta intención se hace explícita cuando en el mismo documento se promueve el tratamiento de la equidad de género a través del accionar de la escuela sobre la base de una concepción de equidad y justicia que tiende a dar mayor énfasis a las niñas. Propiciando aprendizajes significativos para mejorar la situación social de las futuras ciudadanas.

Siendo así, el abordaje de la inclusión de la problemática de la equidad de género se desarrolla en el PCRP desde una perspectiva técnica – procesual que favorece el logro de los aprendizajes con un fin instrumental. ya que se promueven mecanismos que permiten controlar la inequidad a través de la práctica educativa. En tanto que, desde una perspectiva socio – crítica se alienta una educación transformadora que sobre la base del análisis crítico de las situaciones de inequidad propician acciones que suscitan el cambio para la liberación de los grupos marginados, convirtiéndolos en agentes emancipadores de sí mismos de sus opresores y de las estructuras sociales que atentan contra su humanidad.

Hasta este punto se desarrolló el análisis que corresponde a la definición y caracterización del PCRP como currículo socio crítico. Hallándose que dicho proyecto se caracteriza por ser un proyecto social que no necesariamente asume

como punto neurálgico de su diseño el enfoque crítico. Lo que probablemente se vea también reflejado en la configuración de sus elementos curriculares, los cuales se detallan en el siguiente acápite.

2.3. LOS ELEMENTOS CURRICULARES DESDE EL MCSC EN EL PCRP

Entre los diversos elementos curriculares que se configuran en el PCRP, se tomaron en cuenta para el presente trabajo, los reconocidos como básicos por Ruiz (2005). Esto con el fin de reconocer, describir y analizar la presencia del MCSC en dichos elementos.

✓ **Los objetivos y fines educativos del PCRP**

Los objetivos y los fines educativos dan respuesta concreta al para qué y por qué de la educación. En ese entender, estos se constituyen en los orientadores básicos de un sistema educativo. Siendo así, al analizar el PCRP se advirtió que estos no se encuentran explícitamente como tal en el documento, sino más bien, son asumidos como objetivo y fines del PCRP. Los que promueven la implementación de una educación para la intra e intercultural, descolonización y liberación, para el desarrollo humano y para la producción empresarial.

En el PCRP se pudo reconocer un solo objetivo en el que se manifiesta que “Los objetivos fundamentales para desarrollar esta propuesta no son sino: democratizar la educación peruana en función a una pertinencia cultural, relevancia social y significatividad personal de acuerdo con los intereses y necesidades locales y regionales” (49:4172-49:4433). La democracia, de acuerdo a Rodríguez (1997) se desarrolla sobre la base de una comunidad ideal de diálogo que busca el consenso racional. Siendo así, el objetivo fundamental para el cual se desarrolló el PCRP omite un rasgo esencial del interés emancipador para el logro de la democracia. Sin embargo, la relevancia social, la pertinencia cultural y la significatividad personal son rasgos que se aproximan a la tendencia social planteada desde la perspectiva crítica.

Por otro lado, entre los fines del PCRP se halla la educación intra e intercultural. La cual es asumida desde una perspectiva crítica cuando se establece que “La interculturalidad sólo se puede concebir en relaciones de igualdad entre pueblos y culturas. Sólo es posible, en el proceso de enjuiciamiento crítico y de

superación las relaciones asimétricas y de inequidad...” (50:1859-50:2073). Proceso que según el PCRP parte de la revisión de creencias que reproducen el poder para luego conocer como estas se han asimilado en el colectivo. Iniciando así, procesos de reelaboración, intenciones que son muy propias de la educación desde la perspectiva crítica, con la diferencia de que desde estas teorías se habla de estructuras culturales legitimadas. En tanto que, en el PCRP estas se presentan como creencias que pueden ser consideradas de menor nivel de abstracción en comparación con las estructuras.

Otro fin que se pretende alcanzar desde el PCRP es promover una educación descolonizadora y liberadora, a través de la democratización de los saberes y valores que se han de fomentar desde la escuela. Es decir, en el PCRP se asume que para superar la colonización se debe empezar por la descolonización del saber lo que propicia según el documento analizado, el respeto a la diversidad cultural y a las diferentes formas de ver el mundo. Postura que concuerda con la racionalidad crítica, pues como plantea Grundy (1998), el saber es producto de una construcción social. Sin embargo, al no explicitarse la forma como estos saberes con validados científicamente, estos pueden estar más relacionados a la concepción de saber desde una perspectiva hermenéutica – histórica.

Asimismo, de acuerdo al PCRP, “...los valores de las culturas andinas y amazónicas, entre ellas, el amor a la vida y a la naturaleza, la reciprocidad y la solidaridad, la capacidad organizativa y el trabajo colectivo así como la celebración y la religiosidad constituyen valores modernos imprescindibles del Proyecto Histórico de todas las sangres de nuestro país” (51:946-51:1284). Esta afirmación se vincula a la filosofía andina que asume el buen vivir como proyecto de desarrollo holístico, postura que concuerda con los fundamentos asumidos desde el interés práctico. En tanto que, se vincula al interés emancipador cuando se menciona la solidaridad, la misma que junto a la justicia, de acuerdo a Habermas (2000a), constituyen los valores rectores de una axiología crítica.

El desarrollo humano es otro de los fines que se establecen a través del PCRP que fomenta la formación de la conciencia. La cual de acuerdo Fromm (1971) constituye uno de las razones fundamentales de la formación del hombre. Esta intención en el PCRP se evidencia cuando se expresa que la educación “...forma ciudadanos conscientes de las diferencias culturales desde una perspectiva de

respeto y equidad social, y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo de la región y del país, así como en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural” (51:2925-51:3194).

Al explicitarse como intención la formación de ciudadanos conscientes de las diferencias culturales, el PCRP asume una perspectiva desde la interculturalidad relacional y funcional que conlleva a propiciar la convivencia pacífica y equitativa entre culturas. Esto para el logro de metas comunes como son el desarrollo regional y la construcción de una democracia justa igualitaria y plural. Asignándosele así a la educación un sentido instrumental, pues para que este fin responda a un interés emancipador, se omite la concientización de los estudiantes para encontrar las relaciones de dominación, exclusión, racismo que surgen como consecuencia de dichas diferencias culturales.

Asimismo, como parte del proyecto de desarrollo humano a través del PCRP se explicita la intención de “...que los seres humanos estén en condiciones de dirigir su propio destino, con libertad, participación y responsabilidad, contribuyendo interculturalmente al progreso de la sociedad y participando con autonomía de pensamiento, de juicio, de sentimientos e imaginación (51:3781-51:4057). Esta propuesta se plantea desde un interés emancipador, pues como menciona Freire (1973), la autonomía es la base sobre la cual se sustenta la libertad, porque aleja al hombre de su dependencia de las prescripciones que los opresores imponen.

Por último, a través del PCRP se promueve una educación empresarial y productiva mediante “...la formación productiva de los estudiantes que viven en el mundo globalizado, dotándolos de las capacidades necesarias para impulsar y enriquecer la dinámica productiva comunal, generar sus propios espacios de producción e insertarse positivamente en el mercado laboral contextual...” (52:747-52:1036). Lo que implica el desarrollo de una educación que promueve el desempeño eficiente de los estudiantes. Intención que corresponde a una educación desarrollada desde un interés técnico.

✓ **En los contenidos curriculares del PCRP**

Los contenidos curriculares que responden al qué se debe enseñar en la escuela, desde el interés emancipador, son productos sociales altamente significativos. Los cuales se estructuran sobre la base de saberes culturalmente

legitimados y científicamente verificables. Siendo así, en el PCRP se explican la forma cómo estos fueron estructurados, la relacionan con el contexto cultural y el porqué de su significatividad.

Como producto de un proceso de descentralización educativa el PCRP, para su construcción incorpora los contenidos del currículo nacional. Esto se evidencia en la siguiente cita: “Su contenido que en gran medida asume la temática contemplada en el Diseño Curricular Nacional; pero recoge saberes propios de la región como parte del proyecto formativo para las futuras generaciones de puneños y puneñas...” (14:821-14:1047). En esta se asume el carácter socio histórico de los contenidos desde una perspectiva crítica al incorporar los saberes propios de la región en el sistema educativo regional.

Asimismo, de acuerdo a lo que se explicita en el PCRP, las experiencias acumuladas por la sociedad se han constituido en saberes que se organizan sobre la base de tres ejes fundamentales: conocimientos, sentimientos y valores; ejercicio de la libertad y la toma de decisiones (55:2457-55:2720). Estructura que en un saber aprendido explicitado en el PCRP como contenido, puede aproximarse a una estructuración de la siguiente manera:

Tabla 4. Estructura de contenidos en el PCRP

“Asume una actitud crítica frente a las bondades que brinda el avance científico y tecnológico” (154:612 154:706)		
“Asume	Asume una actitud crítica	el avance científico y tecnológico
Eje -toma de decisión	Eje- ejercicio de la libertad	Eje - conocimiento

Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 4 los diferentes ejes fundamentales pueden estar explicitados en los contenidos del PCRP en la configuración de los saberes aprendidos. Los cuales propician el logro de capacidades sobre la base de conocimientos contextuales. Asimismo, en estos se puede percibir la ausencia de la intención de fomenten procesos de transformación para la emancipación de los estudiantes.

Por otro lado, en el PCRP se manifiesta que: “Llamamos saber fundamental al contenido disciplinar de carácter holístico y transdisciplinario, que se desarrollará en la actividad de aprendizaje, como medio para lograr los saberes aprendidos programados...” (104:2353-104:2562). Los cuales se desarrollan sobre la base de la problematización, para que estos puedan convertirse en saberes aprendidos. En

la siguiente tabla se visualiza la relación entre saber fundamental, problema y saber aprendido.

Tabla 5. Problematización de saberes

Saber fundamental	Problema	Saber aprendido
“Lectura de imágenes, símbolos e iconografía del contexto local (textiles, cerámica, vestimenta, mantas)” 157:1413-157:1520	“¿Qué significados tienen las imágenes, símbolos e iconografías?” 157:1818-157:1882	“Describe, explica y comprende los símbolos e iconografías propios del contexto” 157:2100-157:2181

Elaboración propia

El problema, como el planteado en forma de pregunta en la tabla 5, de acuerdo a Freire y Faundez (2013) apertura espacios de diálogo crítico que habilita la posibilidad del conflicto y enfrentamiento “entre la palabra propia y ajena” (p.14). Es esta situación subyace y despierta el sentimiento de libertad y autonomía. Por ello, un problema debe ser planteado para iniciar un proceso de transformación. Principio ausente en las preguntas planteadas en el PCRP, pues como en el ejemplo mostrado, en esta propuesta curricular se formulan preguntas cuya respuesta no implica necesariamente el despliegue del raciocinio crítico.

Por otro lado, la organización de los contenidos explicitados en el PCRP, asume la característica de un currículo desarrollado desde un interés técnico cuando se explicita que “La dosificación, secuenciación y calendarización de los contenidos dependen del nivel y grado educativo” (66:3195-66:3300). Los mismos que de acuerdo al documento analizado, deben mantener un orden relacional en los momentos de selección y desarrollo de los mismos en la práctica pedagógica.

La significatividad de los aprendizajes de acuerdo a Grundy (1998) se define al inicio de la praxis educativa. Lo que implica que los contenidos desde el interés emancipador, son significativos porque se estructuran sobre la base de temas que parten de la problemática contextual de los estudiantes. Siendo así, en el PCRP los contenidos son considerados pertinentes porque son elegidos sobre la base de intereses de los actores intervinientes (28:3983-28:4176). Lo que propicia que estos sean socialmente significativos.

Así también, de acuerdo a lo manifestado en el PCRP “Los contenidos educativos se relacionan con la sabiduría popular acumulada durante miles de años; afirman la visión de totalidad, capacidades, conocimientos, actitudes, vinculados con la producción y reproducción de la vida material y espiritual de la

comunidad” (42:4467-42:4734). En el que dichos saberes son incorporados en el PCRP como saberes fundamentales. Promoviéndose a través de ellos, la democratización de la educación que de acuerdo a Giroux (2005) es uno de los fines esenciales de una educación orientada desde la racionalidad crítica. Desde la cual, los contenidos al ser expuestos a procesos de validez científica deben resultar correctos.

De lo analizado, se tiene que el rasgo más importante que asume el PCRP del MCSC es la configuración de los contenidos de acuerdo a los saberes socio-histórico-culturales del contexto. Sin embargo, estos saberes que se insertan en el PCRP como saberes fundamentales y aprendidos son especificados sin tener en cuenta un proceso de validación de los mismos y sin intención de fomentar esencialmente el desarrollo del pensamiento crítico para la transformación de la sociedad. Lo que implica que dichos contenidos estén configurados también desde una perspectiva práctica.

✓ **En las estrategias de interaprendizaje del PCRP**

La praxis educativa desde el modelo curricular socio crítico se desarrolla sobre la base de estrategias que promueven de la acción comunicativa. A través de la cual se construye y reconstruye el conocimiento mediante la problematización e investigación que propician la participación individual y colectiva de los estudiantes. Los cuales son educados con el fin de desarrollar el pensamiento crítico mediante actividades que parten de situaciones ligadas a su contexto. Siendo así, en el PCRP las sesiones de aprendizaje se desarrollan sobre la base de la problematización que propicia la aplicación de estrategias grupales y vivenciales que parten del contexto y que asumen la investigación para el logro de los aprendizajes.

La problematización que de acuerdo Grundy (1998, p. 145), “estimula que los alumnos y profesores se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones”, es considerado en el PCRP cuando se manifiesta que:

En la medida que los educandos aprenden a problematizar la realidad, ellos desarrollan pensamiento crítico y creativo. La criticidad y la creatividad suponen no aceptar la totalidad de lo realmente existente; sino descubrir falencias, desajustes o asincronías en ella que le sirven para actuar dentro de contextos determinados, que a veces le son hostiles,

justamente porque se salen de lo normalmente aceptado o status quo... (54:1570-54:2002).

Al relacionar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo con la problematización para descubrir falencias con el fin de actuar sobre ellas, el PCRP adopta explícitamente una postura basada en la racionalidad crítica. pues como además se explicita en el documento, la problematización propicia la discrepancia que orienta la propuesta de cambio de una situación real hacia la búsqueda de una situación deseable. Lo que en términos de contenidos propone la transformación del saber fundamental al saber aprendido a través de la problematización. Por lo cual, probablemente en el PCRP se manifiesta lo siguiente: “Nos referimos al proceso de problematización como objeto de enseñanza y de aprendizaje” (54:947-54:1035).

Al ser considerado un objeto de enseñanza la problematización asume el rol de estrategia que promueve un aprendizaje que va más allá de la reproducción de conocimientos y comprensión de significados. Esto se señala en el PCRP, se impulsa el desarrollo de la criticidad y creatividad del estudiante los cuales son capacidades inherentes a una educación socio crítica. Sin embargo, a todas las bondades explicitadas en el PCRP a la problematización, cabe destacar que estas se asumen sin buscar como fin último la transformación para el logro de una sociedad más equitativa, justa, solidaria, libre, que son los fines máximos de una educación orientada desde el interés emancipador.

Asimismo, el logro de los saberes aprendidos, en el PCRP se concreta a través de la aplicación de la investigación como estrategia de la praxis educativa tal como se menciona en el PCRP: “Se denomina actividad de inter aprendizaje y convivencia a la unidad ordenada y sistémica de acciones que debe realizar el estudiante y docente para llevar a cabo el aprendizaje basado en procesos, centralizados en la investigación” (103:2469-103:2706) donde la investigación constituye el mecanismo a través del cual se da respuesta al problema planteado.

A las estrategias antes mencionadas en el PCRP, se añaden las estrategias vivenciales y las estrategias grupales. Aplicándose las primeras para propiciar la interacción con el medio para promover la “Práctica transformadora a través de la ejecución de prácticas proyectos productivos, medio ambientales, servicios, sociales, de investigación cultural” (67:798-67:951), lo que de acuerdo a Rodríguez

(1997), promueve la desterritorialización del ambiente educativo, que es una cualidad de la educación desde el interés crítico, pues se promueve la transformación de la realidad a través del escrutinio crítico de problemas concretos que afectan al estudiante, a la escuela o la sociedad en su conjunto.

En tanto que, las estrategias grupales de acuerdo al PCRP, promueven “La participación de los niños y niñas en su aprendizaje mediante el trabajo cooperativo y ayuda mutua, servirá para reforzar sus valores, cualidades personales y colectivas como la reciprocidad, la solidaridad y liderazgo y mejorar sus aprendizajes y rendimientos” (105:1166-105:1436), intención que se asocia a las estrategias aplicadas desde una perspectiva crítica, pues como plantea Aubert et. al. (2004), el clima de colaboración promueve mejores análisis, que promueven un aprendizaje que debe ser ante todo un acto social. Asimismo, las estrategias grupales como mecanismo para reforzar los valores que promueven la sensibilidad de los estudiantes respecto a sus semejantes es un rasgo de la educación emancipadora, cuyo fin es lograr un mundo fraterno y solidario.

Asimismo, en el PCRP, se considera importante la socialización como mecanismo para el desarrollo de capacidades diversas entre ellas las comunicativas y aquellas que promuevan el diálogo intercultural. Sin embargo, la aplicación de estrategias comunicativas como el debate, plenarias, entre otras que propicien el despliegue de la acción comunicativa, que de acuerdo a Habermas (1987) y Freire (1973) constituyen la matriz de los procesos de transformación, son omitidas, al igual que la consideración de la praxis educativa como resultado de la relación dialéctica entre práctica y teoría, que más bien son considerados como momentos de la acción educativa que parten de la realidad.

✓ **En la evaluación de los aprendizajes en el PCRP**

La evaluación de los aprendizajes desde el modelo curricular socio crítico, es un proceso que promueve la emisión de juicios autocríticos que propician la mejora de los aprendizajes, en tanto que en el PCRP este elemento curricular es entendido como “...un proceso integral, flexible, formativo, procesual, inclusivo y personal, que permite tomar decisiones, en función de los resultados que se obtienen del desempeño escolar de los niños y niñas” (105:4515-105:4715).

Al ser un proceso que permite la toma de decisiones en función de los resultados que se obtienen de los desempeños, la evaluación en el PCRP asume una definición orientada desde un interés técnico, desde el cual se promueve la valoración de los resultados para tomar decisiones que permitan controlar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por otro lado, la concepción de la evaluación que se explicita en el documento analizado, corresponde también a la evaluación desde el interés práctico y en parte al interés emancipador, con la diferencia de que al segundo, se le añaden la continuidad y circunstancialidad, y como características el de ser un proceso crítico, participativo, democrático y liberador.

Como acción ejecutada, el PCRP establece que la evaluación es un proceso que el maestro ha de realizar con el fin de acompañar, asesorar, verificar, los aprendizajes de los estudiantes y la orientación que se ha de asumir para desarrollar el saber fundamental y las estrategias utilizadas, en ese entender, la evaluación se constituye en un acto que pone en manifiesto la relación de superioridad del docente con respecto al estudiante. Situación que desde la perspectiva crítica anula la posibilidad de fomentar la autonomía y autorreflexión, que desde el interés emancipador se promueven a través de la implementación de una evaluación participativa donde sobre la base del discurso ético y alternativo, se propicia “el establecimiento del consenso sobre la corrección o adecuación de los acciones” Grundy (1998, p. 177).

Sin bien es cierto, la evaluación desde la perspectiva crítica desde su lógica raigal dialéctica se centra también en la evaluación de los procesos de ilustración, cabe destacar que esta no se realiza con la intención de controlar sino con fin de asegurar que el estudiante se empodere del conocimiento lo que le permitirá asumir una posición radical respecto a un problema, ya que solo “el enraizamiento de los hombres en la opción realizada, los compromete cada vez más en el esfuerzo de transformación de la realidad concreta, objetiva” (Freire, 1973, p.20)

Asimismo, el tipo de evaluación según el momento de aplicación que se enfatiza en el PCRP es la evaluación diagnóstica la cual se expresa de la siguiente manera: “En el inicio de la actividad escolar, se levantará información de línea de base que permitirá al maestro programar las actividades de aprendizaje, establecer metas de proceso y anuales, focalizando su atención en los niños y niñas que

tengan los niveles más bajos de desarrollo de saberes aprendidos” (105:4716-105:5023), lo que vuelve a reiterar la intención de implementar la heteroevaluación como mecanismo para garantizar la calidad de los aprendizajes.

Por otro lado, entre las intenciones primordiales de la educación desde un interés emancipador, se halla el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, lo cual será posible siempre que se promuevan los juicios reflexivos y autocríticos de los estudiantes, que desde la evaluación pueden ser afianzados mediante la implementación de procesos de autoevaluación, el cual se halla explícito en el PCRP, cuando se considera la “Autoevaluación como eje del sistema de evaluación...” (67:957-67:1005).

De lo analizado, la evaluación de los aprendizajes, que se aproximan a la evaluación desde el MCSC se explicita en el PCRP cuando se reconoce la autoevaluación como eje central de dicho proceso, en tanto que, la finalidad de la y su centralidad en el profesor propicia que la evaluación en el PCRP se explicita de acuerdo al interés técnico.

La configuración de los elementos curriculares desde el MCSC en el PCRP se explicita cuando se busca la descolonización de los saberes, la libertad y toma de decisiones sobre los cuales se estructura los contenidos, los mismos que son desarrollados a través de la problematización e investigación que promueve la formación de individuos críticos y creativos, capaces de autoevaluar sus aprendizajes. Sin embargo, la ausencia de objetivos y fines educativos que promueven la transformación de la sociedad a través de la escuela sobre la base del pensamiento crítico, la estructuración de los contenidos a partir de la relación dialéctica entre conocimiento empírico y práctico y el despliegue de un sistema de evaluación participativo, liberador de los estudiantes, propicia que los elementos curriculares estén configurados sobre la base de más de un modelo curricular.

Finalmente, el análisis que se desarrolló en el presente capítulo, permitió reconocer la manera como el MCSC fue considerado en el PCRP, en el cual además del modelo curricular estudiado se pudo notar la presencia de otros modelos curriculares relacionados al tratamiento de la educación desde los intereses técnico y práctico indistintamente. A continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgieron a partir de la culminación del presente capítulo.

CONCLUSIONES

Sobre la base del análisis realizado, a continuación se presentan el conjunto de conclusiones a las que se arribaron.

- ✓ El Modelo Curricular Socio-Crítico se concretiza en el PCRCP en la intención de orientar la educación para transformar la asimetría del poder, del saber y de la colonización cultural mediante la problematización, la investigación y en forma limitada de la interculturalidad crítica. Las cuales fomentan una práctica educativa para formar estudiantes creativos, críticos, justos, solidarios y autónomos. Esto en función de una propuesta curricular concebida y caracterizada como construcción social que revalora los saberes ancestrales de la región, sobre todo para la configuración de los contenidos curriculares. Sin embargo, la limitada presencia del enfoque crítico, del interés emancipador, de la acción comunicativa en los fundamentos teóricos, en las características del currículo y en la configuración de algunos sujetos, procesos y objetos educativos, evidencia que esta propuesta curricular no solo se centra en lo socio crítico.
- ✓ Los hallazgos muestran que los fundamentos teóricos del Modelo Curricular Socio-Crítico se explicitan en el PCRCP, cuando se entiende la educación como práctica de libertad que promueve la reelaboración de creencias y la transformación de formas de dominación y desigualdad. Cuando se define al hombre, actor de la historia; al saber, sustento para la democratización del poder, y a la sociedad, protagonista del proceso de formación de ciudadanos justos y solidarios. Sin embargo, la limitada intención de buscar la transformación para lograr la igualdad social a través de la criticidad y la intersubjetividad, revela que no todos los fundamentos teóricos del PRCP responden a una educación socio-crítica. Además, cabe destacar la presencia de fundamentos teóricos de otros modelos curriculares como los relacionados a la filosofía andina, cosmovisión andina y el buen vivir. Los cuales se explicitan desde el interés práctico en todo el PCRCP siendo considerados especulativos desde el interés emancipador, debido a la ausencia de la criticidad en su justificación.

- ✓ En la definición de currículo y en las características que se aproximan a un currículo socio crítico, en el PCRP se advirtió en forma reiterada la participación de la sociedad en su proceso de construcción. Lo que propicia que dicha propuesta curricular sea de carácter negociado, democrático y contextualizado; sin embargo, no se expresa si las diferentes audiencias y talleres implementados para su construcción fueron conducidos sobre la base de la acción comunicativa. Además, como currículo transformador el PCRP asume un enfoque emancipador que promueve el desarrollo de la autonomía, creatividad y liberación de los individuos a través de la reflexión; no obstante, no se explicita si dicho proceso reflexivo debe ser crítico. Asimismo, la criticidad como eje de transformación no se evidencia en el PCRP en su carácter de currículo inclusivo; en tanto que, como currículo intercultural se evidenció la limitada presencia de la interculturalidad crítica.
- ✓ En los elementos curriculares propuestos en el PCRP, el Modelo Curricular Socio-Crítico se explicita en las estrategias de interaprendizaje, cuando se promueve la aplicación de la investigación y la problematización como estrategias básicas para la formación de los estudiantes. En los objetivos y fines educativos, se concretiza cuando se promueve una educación liberadora. Del mismo modo, en los contenidos curriculares cuando se fomenta la democratización del saber a través de la revaloración de los conocimientos ancestrales. En tanto que, en la evaluación de los aprendizajes, cuando se establece la autoevaluación para iniciar la reflexión. Sin embargo, los hallazgos muestran que los diferentes elementos curriculares y con mayor intensidad la evaluación de los aprendizajes fueron configurados desde los intereses técnico, práctico y crítico indistintamente, lo que podría deberse a la limitada presencia de la racionalidad crítica, acción comunicativa y del interés emancipador en la fundamentación de los mismos.

RECOMENDACIONES

De acuerdo al análisis realizado respecto a la forma como ha sido considerado el Modelo Curricular Socio Crítico en el Proyecto Curricular Regional de Puno, se sugiere lo siguiente:

- ✓ A la Dirección Regional de Educación de Puno, iniciar un proceso de evaluación curricular para determinar la coherencia interna entre los diversos componentes del Proyecto Curricular Regional de Puno y a partir de ello, reestructurar esta propuesta curricular sobre la base del interés emancipador como resultado de la relación dialéctica del interés técnico y práctico. Incorporando la racionalidad crítica en la configuración de los diversos sujetos, procesos y objetos educativos para orientar una praxis educativa que promueva la transformación de los agentes educativos y de la escuela que permita lograr una sociedad justa, equitativa, fraterna y solidaria, que es la finalidad principal de una educación orientada desde el Modelo Curricular Socio – Crítico.
- ✓ A los interesados que deseen continuar este trabajo, investigar la presencia del Modelo Curricular Socio – Crítico en el proceso de desarrollo curricular del Proyecto Curricular Regional de Puno. Esto con el fin de sentar precedentes para establecer un proceso de evaluación curricular que permita determinar la coherencia entre la presencia del Modelo Curricular Socio – Crítico en el currículo escrito y en el ejecutado.
- ✓ A los investigadores que deseen estudiar los fundamentos teóricos de una propuesta curricular regional, utilizar de preferencia el método de investigación teoría fundamentada. Lo que les posibilitará aplicar la codificación abierta para recoger abundante y diversa información que luego de ser categorizada, les permitirá comprender e interpretar el fenómeno estudiado considerando la inducción, abducción y deducción para garantizar la validez de la investigación.

- ✓ A los que tengan planificado realizar alguna investigación respecto de la presencia del carácter negociado y democrático de un currículo socio crítico en alguna propuesta curricular, incorporan en su estudio como fuentes adicionales de recojo de información, las actas o documentos oficiales que se elaboraron para registrar los actuados y los argumentos de los representantes de la sociedad en los diversos talleres o audiencias ejecutadas en el proceso de construcción del currículo, pues a partir de ello se podrá establecer si dichas características corresponden a un currículo emancipador.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1991). *Actualidad de la filosofía*. Buenos Aires: Paidós.
- Adorno, T. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Madrid: Frónesis.
- Anfara, V. A. & Mertz, M. T. (Eds.) (2015). *Theoretical Frameworks in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Apple, M. & Beane, J. (Comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R., (2004). *Dialogar y transformar*. Barcelona: GRAO.
- Berg, B.L., (2006). *Qualitative research methods for the social sciences* (6a ed.). Boston: Pearson.
- Bermejo, S. (2013, Agosto 11). Los mejores y últimos ¿El PCR una realidad o un imaginario? *Los Andes*, (s/p). Recuperado de <http://losandes.com.pe/Cultural/20130811/73891.html>
- Bisquerra, R. (Coord) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bohnsack, R. (2014). Documentary Method. In Flick, U. (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE.
- Cabrera, L. & Bethencourt, J. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 893-914.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación –acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, M. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Castro, F. (2003). La evaluación en los procesos de formación desde una perspectiva reflexivo-crítica. *Theoria*, 12(1), 119-127. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/299/29901211.pdf>
- Cavalheiro, M. (2001). *Pedagogía crítica: uma metodologia na construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Comte, A. (1858). *Positive philosophy of Auguste Comte*. New York: Blanchard.
- Concari, S. B. (2001). Las teorías y modelos en la explicación científica: implicancias para la enseñanza de las ciencias. *Ciencia y educación*, 7(1), 85-94.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4a ed.). Boston: PEARSON.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. London: SAGE.
- Delpit, L. (2009). Language diversity and learning. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. (Ed). *The Critical Pedagogy Reader* (2a ed.). Oxon: Routledge.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education. An introduction to the philosophi of education*. New York: The Macmillam Company.
- DREP, DGP & CARE. (2010). *Proyecto Curricular Regional de Puno. Sistematización de su proceso de construcción*. Puno: CARE.
- Escudero, J.M. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular* (2a ed.). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente* (3a ed.). Buenos Aires: Paidós
- Fernández, J. M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Flores, J. (2014, Octubre 22). Implementación del Proyecto Curricular Regional con un 25% de avance en zonas urbanas. *Los Andes*, (s/p). Recuperado de <http://www.losandes.com.pe/Regional/20141022/83548.html>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido* (8a ed.). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fromm, E. (1971). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gento, S. (Coord.)(2010). *Diseño y ejecución de planes, proyectos y adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Girón, M. (2013). *La investigación - acción como aporte a la construcción de un currículo negociado*. (Tesis de maestría en Educación con mención en currículo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: PAIDÓS.
- Giroux, H. (2005). *Border crossings: cultural workers politics of education* (2a ed.). New York: Routledge.
- Giroux, H. (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.). *Pedagogía crítica*. Barcelona: GRAO.
- Giroux, H. (2009). The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: an interview with Henry Giroux. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 243-255.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultural y educación*. Madrid: Niño y Darila Editores.
- Goikoetxea, J. & García, J. (Coords.)(1997). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular
- González, J., González, L., Gutiérrez, F., López, M. & Rueda, J. (1996). *El proyecto curricular. Elaboración en un centro de educación de personas adultas*. Madrid: Editorial Escuela Española
- GRP, DREP & COPARE. (2006). *Proyecto Educativo Regional Concertado Puno 2006-2015*. Puno: Dirección Regional de Educación de Puno.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3a ed.). Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution society*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. (2000a). *Aclaraciones de la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2000b). *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. Barcelona: Paidós.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011) *Qualitative Research Methods*. London: SAGE.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hodges, H. (1952). *The philosophy of Wilhelm Dilthey*. Oxon: Routledge.
- Iafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- INDEPA. (2010). Mapa etnolingüístico del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 27(2), 288-291.
- Janesick, V. (2008). Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica. En MacLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.). *Pedagogía crítica*. Barcelona: GRAO.
- Kemmis, S. (1989). Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. En House, E. (ed.). *New Directions in Educational Evaluation*. Oxon: Routledge.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (8a ed.). Argentina: FCE.
- Manrique, L.; Revilla, D. y Lamas, P. (2014). Theoretical approaches underlying Primary Education curricula in Peru. In Pinar, W. (Ed.). *International Handbook of Curriculum Research*. (2a ed). New York: Routledge.
- Massé, C. (2007). Complejidad y transdisciplinariedad en la epistemología dialéctica Crítica. *Quivera*, 9(2), 309-322.
- McCarthy, T. (1990). Filosofía y teoría crítica en los Estados Unidos, Foucault y la Escuela de Frankfurt. *ISEGORÍA*, (1), 49-94.
- McLaren, P. (1999). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica*. Barcelona: GRAO.
- MINEDU (2008). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular*. Lima: World Color Perú
- MINEDU. (2009a). *Orientaciones para la diversificación curricular en educación secundaria*. Lima: Viceministerio de Gestión Pedagógica. Lima: Dirección General de EBR, 1-5. Recuperado de <http://ebr.minedu.gob.pe/des/words/diversificaciondes.doc>
- MINEDU. (2009b). *Diversificación y programación curricular. Orientaciones para el aula multigrado*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU & CNE. (2007). *Proyecto Educativo Nacional*. Lima: CNE.
- MINEDU, COPARE, GRP, DREP, DGP & CARE (2009). *Proyecto Curricular Regional*. Puno: Altiplano
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). London: SAGE.
- Osorio, S. N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt: Algunos presupuestos teóricos- críticos. *Revista educación y desarrollo social*, 1(1), 104-119. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art8.pdf>.

- Pacheco, A. (2013). *Presencia de los modelos curriculares en el rograma de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional*. (Tesis de maestría en Educación con mención en currículo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes*. Barcelona: oikos – tau.
- Pla, M. (1993) *Currículum y educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Revista Latinoamericana*, 13(38), 205-223.
- Pulido, R., Ballén, M. y Zúñiga, F.S. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Quintana, A. & Montgomery, W. (2006). *Metodología de la investigación científica cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Revilla, D. M. (2014). *Modulo del curso de Diseño y Diversificación Curricular (4ta ed)*. Lima: PUCP-Escuela de Posgrado.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Rojas, J. (2013). *Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículo en profesores de educación secundaria de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho*. (Tesis de maestría en Educación con mención en currículo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Román, M. & Diez, E. (1994). *Currículum y enseñanza*. Madrid: EOS.
- Román, M. & Diez, E. (2003). *Aprendizaje y evaluación curricular (6a ed.)* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rotger, B. (1990). *Evaluación Formativa*. Madrid: Cincel.
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular (3a ed.)*. Madrid: Universitas.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw.
- Santos, M. A. (1994). *Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Serrano, G. (Coord.)(2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Sime, L. (1999). Hacia una pedagogía de la convivencia, *Educación*, 8(15), 39-59.
- Strauss, A. & Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*: Medellín: Universidad de Antioquia.
- Stubig, H. & Kinsella, M. (2008). *Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte*. Berlin: Warschauer.
- Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En Samaniego, M. & Garbarini, C. (Eds.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 3(5), 83-96.
- Ureña, E. (2008). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas. La crisis de la sociedad industrializada*. Madrid: Tecnos.
- Zabalza, M.A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular (7a ed.)*. Madrid: Narcea.
- Zúñiga, L.A. (2013). Teoría crítica, democracia y movimientos sociales Critical theory, democracy and social movements. *Revista de filosofía. Conceptos*, 1(3), 116- 132.



APÉNDICES



Apéndice 1. Matriz de conceptualización de las subcategorías de investigación codificadas

Códigos	CONCEPTO
Fundamentos filosóficos	<p>Los fundamentos filosóficos constituidos por un conjunto de ideas, teóricas y conceptos, explican el qué y para qué de la educación, que desde una perspectiva crítica conciben la educación como práctica de libertad para la transformación de las condiciones de vida del hombre y la sociedad.</p> <p>Asimismo, la educación entendida como el proceso de humanización, desde un interés emancipador, político y social; pretende cambiar las condiciones antidemocráticas e inequitativas, que dividen la sociedad en dominados y dominantes, a través del replanteamiento de estructuras culturales históricamente arraigadas, las mismas que se han de abordar a través del diálogo, propiciando así la imbricación de la razón en la cultura y la sociedad mediante la libre circulación de ideas planteadas desde una visión dialéctica que orienta el pensamiento crítico en función de la concepción teórica práctica de la realidad.</p>
Fundamentos sociológicos	<p>A través de los fundamentos sociológicos de la educación, se establece la relación entre escuela y sociedad, siendo desde una tendencia crítica, la primera el punto de partida de la transformación de la segunda, la cual, determina en forma crítica, negociada, democrática e intersubjetiva las estructuras culturales, cognitivas, políticas, ideológicas y sociales que han de perpetuarse a través de la escuela.</p> <p>La sociedad establece en forma concertada los fines y objetivos educativos que han de permitir la construcción de una sociedad fraterna, justa, equitativa y responsable junto a la escuela, de educar a las nuevas generaciones.</p>
Fundamentos antropológicos	<p>El hombre crítico asume una postura radical respecto de las existencias subjetivas y objetivas del mundo, a través del posicionamiento profundo del conocimiento que le permite realizar reflexiones críticas para emancipar a sus semejantes.</p> <p>Fomenta la convivencia fraternal del hombre con el hombre y con la naturaleza, a través del diálogo, la creatividad, la innovación y la investigación que realiza en forma autónoma propiciando la transformación del hombre, la escuela, la sociedad y el mundo.</p>
Fundamentos epistemológicos	<p>Los fundamentos epistemológicos establecen los principales postulados que explican la relación intrínseca entre conocimiento, hombre, sociedad y cultura. Siendo así, el conocimiento es un constructo inacabado constantemente reconceptualizado. a partir de la relación dialéctica entre teoría y práctica, siendo además, resultado de la realidad histórica-social que rodea al hombre. El conocimiento se configura desde la experiencia del hombre, para explicar las relaciones complejas entre este y su entorno, siendo así, los conocimientos se construyen y reconstruyen para la escuela desde intereses sociales democráticamente determinados con la intención de concientizar al hombre de los problemas que afectan los intereses humanos de autonomía y libertad. La ciencia se desarrolla sobre la base de la influencia de la cultura del hombre para la interpretación del medio que lo rodea, siendo así, el reconocimiento de los conocimientos de una cultura es práctica de libertad e igualdad.</p>
Fundamentos axiológicos	<p>Los valores esenciales que se consideran desde la racionalidad crítica son la justicia y la solidaridad, relacionándose la primera con el desarrollo individual del hombre, y la segunda con el desarrollo social; siendo ambas a su vez complementarias, pues la sociedad legitima la identidad individual del hombre respetando sus derechos a una vida digna y los individuos construyen la sociedad. La conciencia moral del hombre se desarrolla y se concretiza en el mundo de la vida cuando se establece la coherencia ideológica, discursiva y práctica de los actos, los cuales se orientan de acuerdo a la razón crítica que las impulsa, por ello los valores se consideran manifestaciones concretas que contribuyen con la transformación de formas injustas que atentan contra la equidad, fraternidad, solidaridad y justicia.</p>

<p>Fundamentos psicopedagógicos</p>	<p>El aprendizaje y la enseñanza desde una perspectiva crítica son procesos inseparables que se realizan sobre la base de la acción comunicativa que propicia la libre circulación de las ideas en igualdad de condiciones garantizada por la relación horizontal de los agentes educativos. Asimismo, estos procesos son prácticas sociales susceptibles a críticas reflexivas, que inician procesos de transformación hacia su perfeccionamiento continuo para así Siendo así, el docente crítico es mediador, constructor y facilitador de los aprendizajes; como hombre radical, emancipador, creador, innovador, investigador inicia procesos de autorreflexión crítica de su práctica pedagógica para desterrar estructuras antidemocráticas e injustas de sí mismo, de sus estudiantes, de su escuela y de su sociedad. Por otro lado, el estudiante es protagonista de su aprendizaje, a través de los cuales sienta las bases para emprender procesos de descolonización mediante el despliegue de su pensamiento crítico y de sus capacidades desarrolladas, que lo conducen a ser un líder competente, autónomo y solidario.</p>
<p>Definición de currículo</p>	<p>El currículo establece las intenciones políticas sociales que propician la transformación de estructuras sociales a través de la legitimación social de la igualdad, fortaleciendo la calidad educativa mediante políticas que insertan los principales fundamentos culturales e ideológicos de la sociedad en la escuela. Siendo así, el currículo es una construcción histórica social, política, cultural e ideológica que propicia una educación para la transformación de la persona, escuela y sociedad a través de la praxis educativa, la misma que organiza y dirige en función de la interacción dialéctica entre práctica y teoría educativa que se concretiza en las sesiones de enseñanza aprendizaje que se desarrollan tomando en cuenta el contexto y la participación activa y democrática de la sociedad.</p>
<p>Currículo socio crítico negociado</p>	<p>Una propuesta curricular desde la perspectiva crítica, es una construcción sometida a crítica continua, lo que permite su perfeccionamiento y contextualización para responder a las demandas e intereses de los diferentes sectores de la sociedad, los cuales, participan en forma consensuada y democrática en los diferentes procesos curriculares.</p>
<p>Currículo socio crítico transformista</p>	<p>La finalidad primigenia de una propuesta curricular socio crítica, es impulsar la transformación de la realidad, configurándose por ello, sobre la base de modelos y enfoques pedagógicos que propician el desarrollo de capacidades de los estudiantes conducentes a la emancipación. Convirtiéndose así, el currículo, en un instrumento de cambio y liberación.</p>
<p>Currículo socio crítico democrático</p>	<p>Una propuesta curricular, se desarrolla sobre la base de consensos que permiten la atención de los diversos intereses culturales, sociales, políticos e ideológicos de los distintos sectores de la sociedad, lo que es posible siempre que se propicie la libre circulación de las ideas, a través de las cuales se arriban a consensos que orientan la selección de valores y saberes culturales históricamente legitimados que promueven en bien común.</p>
<p>Currículo socio crítico contextualizado</p>	<p>El contexto desde una perspectiva crítica, propicia el desarrollo de los procesos educativos tomando como base las necesidades y demandas de una realidad concreta, siendo así, una propuesta curricular desde la racionalidad crítica, asume e incorpora en la configuración de sus elementos curriculares, las distintas características del contexto en el que se desenvuelven los procesos de enseñanza aprendizaje, respetando y equiparando las particularidades, las formas de interacción e intersubjetividades de los distintos agentes sociales.</p>
<p>Currículo socio crítico multi e intercultural</p>	<p>Una propuesta curricular intercultural, incorpora en sus diferentes elementos curriculares, manifestaciones intrínsecas de las diversas culturas que coexisten en un espacio determinado, revalorando sus tradiciones, costumbres, estructuras lingüísticas y étnicas, mediante las cuales destierra las diversas formas de discriminación cultural.</p> <p>A través de la educación intercultural se propicia la justicia social mediante la igualdad, participación y reconocimiento de grupos culturalmente definidos para fomentar el cambio de situaciones de imposición cultural y de etnocentrismo, que son estructuras que incorporan el racismo y la exclusión cultural en una sociedad.</p>

<p>Currículo socio crítico inclusivo</p>	<p>Una propuesta curricular inclusiva promueve la equidad educativa en un contexto en el que se respetan las diferencias y particularidades de las minorías, desterrando los tipos de educación elitista que generan brechas de desigualdad entre los diferentes sectores o grupos de la sociedad. Propiciando la incorporación de los grupos más oprimidos de la sociedad para integrarlos y garantizar la justicia social.</p>
<p>Objetivos y fines de la educación desde el modelo curricular socio crítico</p>	<p>A través de la educación se promueve la integración del estudiante en problemas cotidianos de la realidad, el desarrollo del pensamiento crítico como fuente de transformación, el fortalecimiento de la autonomía e identidad para fomentar un mundo justo y equitativo, la construcción del conocimiento como consecuencia del análisis profundo que propicia la construcción de una sociedad inclusiva, democrática, intercultural encaminada a la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible de la sociedad.</p> <p>Asimismo, a través de la educación se pretende formar ciudadanos que desarrollen y desplieguen sus capacidades para resolver problemas y cambiar estructuras culturalmente legitimadas que propician la desigualdad, a través de la imbricación de la razón, en los interés humanos.</p>
<p>Contenidos curriculares desde el modelo curricular socio crítico</p>	<p>Los contenidos son productos sociales que surgen del contexto a partir del diálogo negociado y democrático de la sociedad, que los determina sobre la base de sus intereses políticos, culturales, volitivos, cognitivos e ideológicos.</p> <p>Son significativos porque se generan desde el contexto y responden a una problemática real cuya solución moviliza el saber, saber ser y saber hacer.</p> <p>Se estructuran sobre la base de saberes culturalmente legitimados y un campus científicamente comprobado, lo que permite la inserción de los saberes de culturas coexistentes propiciando así, el respeto y valoración de la diversidad cultural.</p>
<p>Estrategias de interaprendizaje desde el modelo curricular socio crítico</p>	<p>Se fundamentan en la acción comunicativa para la construcción y reconstrucción del conocimiento y de la realidad. Asumiendo la investigación y la problematización como métodos de enseñanza y de aprendizaje para iniciar procesos de indagación orientados por un interés emancipador.</p> <p>Motivan la participación de los estudiantes para que en forma común y colaborativa puedan desarrollar sus capacidades a través de procesos lúdicos, activos, constructivos y productivos. Asimismo, propician la acción y reflexión de los estudiantes, al enfrentarlos a problemas reales o simulados conducentes al desarrollo del pensamiento crítico y dialectico mediante el reconocimiento de las causas del problema, planteamiento de hipótesis, construcción del conocimiento y el planteamiento de posibles alternativas de transformación.</p> <p>Promueven la autonomía y libertad, a través del diálogo, el cual, propicia la explicación del porqué de los problemas, mediante la argumentación racional basada en hechos de la vida real. Insertándose así, al estudiante en la dimensión política y cultural de la sociedad, la misma que en forma consciente participa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en ambientes escolares o fuera de ellos.</p>
<p>Evaluación de los aprendizajes desde el modelo curricular socio crítico</p>	<p>Propicia la emisión de juicios autocríticos que propician la mejora de los aprendizajes, convirtiéndose así, en una práctica retroalimentativa, redireccionadora y reconstructiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, prevaleciendo por ello, la autoevaluación como mecanismo para potenciar los aspectos positivos y revertir lo negativo de los mismos.</p> <p>Es un proceso emancipador que propicia la autocrítica con el fin de plantear propuestas de mejora a nivel individual y colectivo mediante la valoración integral de los logros de aprendizaje. Siendo por ello, integral, continuo y circunstancial a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>Se caracteriza por ser crítica, participativa, democrática y liberadora, porque propicia a través de la criticidad, el consenso respecto del desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, otorgando a docentes y estudiantes las bases para cambiar y mejorar sus procesos a través del seguimiento continuo de los progresos de aprendizaje valorados en torno al dominio teórico y aplicación práctica de lo aprendido en situaciones concretas.</p>

Apéndice 2. Matriz de análisis individual de los fundamentos teóricos del Modelo Curricular Socio-Crítico presentes en el PCR de Puno

MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MODELO CURRICULAR SOCIO-CRÍTICO PRESENTES EN EL PCR-PUNO					
OBJETIVO	Recoger información de las fundamentos filosóficos del modelo curricular socio-crítico presentes en el Proyecto Curricular Regional de Puno.				
SUBCATEGORÍA	Fundamentos teóricos del Modelo Curricular Socio –Crítico en un PCR	RESPONSABLE	Julia Apaza Llanque	FECHA	29/06/15
CÓDIGOS	CITA TEXTUAL DE LA EVIDENCIA EN EL PCR –PUNO				MEMO
	<p>“La revisión de las creencias que reproducen la asimetría del poder. La identificación de cómo estas creencias se han instalado en el imaginario y en la subjetividad de los “subordinados”, asume al conocimiento y el saber cómo una construcción histórico social y cultural. El desarrollo de procesos de reelaboración personal de la autoimagen de desprecio y negación generada a través de la dominación colonial” 50:3133-50:3549</p>				Características socio crítica
	<p>“En el modelo socio-crítico se postula una concepción histórica del conocimiento y no absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad. Entiende a la educación como principalmente emancipadora, liberadora e “intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre” 53:2023-53:2324</p>				
	<p>“La propuesta del modelo crítico es la de someter todo a crítica, que los actores educativos “tomen conciencia” de la realidad para establece líneas de acción y transformarla...” 53:2746-53:2924</p>				
	<p>“La obligación de pensar en la praxis educativa desde la vertiente local y regional, se impone, pues, en el marco de una maciza lógica raigal a la que no puede escapar ningún sujeto individual y colectivo en la hora presente” 11:1109-11:1339</p>				
	<p>“La importancia estratégica del lenguaje en el mismo desarrollo de los sujetos individuales y colectivos, nos debe llevar a priorizar las lenguas originarias, en el proceso educativo...” 58:2574-58:2758</p>				
	<p>“Es más la educación debe centrarse en el desarrollo de las capacidades que son típicas y de alguna manera exclusivas al ser humano: desarrollo de estructuras cognitivas, afectivovalorativas y conativo-volitivas. La educación permite el cambio de las estructuras internas de cada persona...”56:3208-56:3500)</p>				

<p>“La afirmación de que la educación es un fin y es un medio resulta consubstancial a la condición humana. Implica asumir que allí donde hay una persona, existe este rasgo inseparable de los humanos” 57:1951-57:2151</p>	Educación como fin y medio
<p>“En relación a los pueblos indígenas, la educación como fin y como medio- resulta siendo un derecho exigible, irrenunciable e indivisible de cada uno de los y las pobladores, pero también de cada uno de los pueblos” 58:552-58:770</p>	
<p>“La educación en los pueblos indígenas, entendida como fin, debe permitirles afirmar su propia identidad”57:1-57:106</p>	Educación como fin
<p>“La educación, como fin, debe permitir el desarrollo de la propia identidad de todos y de cada una de las personas. La misma naturaleza educativa conlleva la afirmación y desarrollo de la propia identidad cultural...”58:1335-58:1551</p>	
<p>“Cuando se habla de la educación para el desarrollo de la cultura, educación para el trabajo, educación para el desarrollo de la democracia y ciudadanía o educación para insertarse adecuadamente en la modernidad, estamos asignando un rasgo funcional y de medio a la educación” 57:629-57:909</p>	Educación como medio
<p>“La educación, como medio, debe permitir -en los educandos- el desarrollo de capacidades y actitudes para una adecuada interacción con los demás y con la naturaleza. Ella afirma y desarrolla la interculturalidad...”58:1558-58:1771</p>	
<p>“En la medida que la educación coadyuva al desarrollo del pensamiento, de los sentimientos-valores y el ejercicio de la libertad y toma de decisiones (rasgos típicos del humano), decimos que por se la educación dignifica la persona y se ubica en el mismo proceso de hominización...” 56:3504-56:3786</p>	Educación para el desarrollo humano
<p>“La educación en su más amplia acepción (no como proceso que se cumple únicamente en la escuela, sino también, y muchas veces, preponderantemente en el grupo humano) intenta que se desenvuelvan en cada educando las capacidades y características propias del ser humano. Es decir, intenta que el hombre sea realmente hombre. En tal virtud es un proceso de hominización...” 56:3827-56:4257</p>	
<p>“Su enfoque que destaca el nexo entre la práctica educativa y los procesos productivos, de identidad cultural e interculturalidad. De esta manera, ubica el quehacer educativo dentro de la historicidad, en la medida que lo productivo resume la objetividad y subjetividad de la historia y la cultura...”14:1055-14:1356</p>	Educación para la producción
<p>“La interculturalidad supone, previa y simultáneamente, la afirmación de la identidad. Identidad como sentido de pertenencia social y cultural a la familia, localidad, al centro educativo, región, país, también como ciudadano del mundo” 50:992-50:1232)</p>	Educación intercultural
<p>“...la educación intercultural es la aceptación de la diferencia” 60:1034-60:1097</p>	
<p>“Interculturalidad también significa diversidad cultural, al reconocimiento de que vivimos cada vez más en sociedades más complejas donde es necesario posibilitar el encuentro entre culturas...” 52:2564-52:2756</p>	

<p>“...el concepto de interculturalidad revele y ponga en juego la diferencia colonial (ética, política y epistemológica) y que el proceso de construcción de la interculturalidad necesariamente aborde a develar las relaciones económicas, sociales, culturales y políticas de dominación que obstaculizan el desarrollo de la interculturalidad en condiciones de igualdad y equidad...”50:2750-50:3130</p>	<p>Interculturalidad crítica</p>
<p>“La interculturalidad sólo se puede concebir en relaciones de igualdad entre pueblos y culturas. Sólo es posible, en el proceso de enjuiciamiento crítico y de superación las relaciones asimétricas y de inequidad en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos, especialmente en el proceso de afirmación de relaciones sociales de educación democráticas...” 50:1859-50:2229</p>	
<p>“...la interculturalidad como búsqueda de la equidad, es una forma de construcción de poder liberador...”51:670-51:769</p>	
<p>“La educación intercultural postula una interacción dialógica entre culturas que actúe como agente de fermentación de los procesos formativos” 52:1233-52:1375</p>	
<p>“La interculturalidad como enfoque educativo apunta a la refundación de la democracia tomando en cuenta todas las posibilidades de desarrollo humano partiendo del reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural...”52:1557-52:1779I</p>	
<p>“Equidad de género es la construcción de relaciones sociales entre hombres y mujeres” 52:3839-52:3924</p>	<p>Educación para la equidad</p>
<p>“Promover el EBD es sinónimo de promover la equidad” 53:1577-53:1626</p>	
<p>“En este sentido la educación parte de un paradigma interpretativo diferente que actúa por la interpretación del propio y del otro como consecuencia de la interpelación común, mutua, en que la palabra de cada uno es percibida y reconocida en su alteridad” 51:2509-51:2770</p>	<p>Interpretativo</p>
<p>“Si concebimos la modernidad como el conjunto de acontecimientos histórico mundiales que transforman al planeta en los últimos tiempos, donde su esencia radica en que la razón es el fundamento de la verdad y el conocimiento...”60:4581-60:4806</p>	<p>Corrientes de pensamiento</p>
<p>“...el actual debate modernidad y posmodernidad, la modernidad occidental es cuestionada por ser utilitaria, funcionalista, tecnocrática porque cosifica al hombre y forma hombres en serie, robotizando al sujeto para volverlo esclavo de la máquina...”60:5213-60:5468</p>	
<p>“La modernidad ha sentenciado groseramente a las culturas andinas y amazónicas del país, sino cambian sus formas tradicionales de vida perecerán...” 60:5469-60:5613</p>	

	<p>“Frente a esta postura surge el postmodernismo que revalora la dignidad del otro, de lo diverso, de lo diferente, de lo heterogéneo y del disenso o la alteridad, es que la multiculturalidad antes que un problema es una riqueza” 61:246-61:476</p>	
	<p>“La filosofía andina corresponde al conjunto de racionalidades, y se trata de un modo de relación simbólica con la realidad definido por una serie de rasgos idiosincráticos como el vínculo solidario entre cognición y emoción, y una visión holística del mundo” 62:3742-62:4005</p>	<p>Filosofía andina</p>
	<p>“En ese contexto la filosofía andina es un armazón armónico compuesto por cuatro configuraciones del saber: pachasofía (cosmología andina), runasofía (antropología andina), runawasofía (ética andina) y apusofía (teología andina)” 62:4570-62:4822</p>	
	<p>“Principio de correspondencia: Según este principio derivado de la relacionalidad, los diferentes ámbitos o aspectos de la “realidad” se corresponden entre sí armoniosamente” 64:3347-64:3524</p>	
	<p>“Principio de complementariedad: De acuerdo a este principio “ningún “ente” y ninguna acción existe “monádicamente”, sino siempre en coexistencia con su complemento específico” 64:3679-64:3856)</p>	
	<p>“Principio de reciprocidad: Es la manifestación pragmática y ética del principio de correspondencia, en el sentido de que a cada acto le corresponde como contribución de complemento un acto recíproco...” 64:4108-64:4310</p>	
	<p>“Principio que señala que para vivir espléndidamente se debe “querer bien”, “amar fuerte”, saber sentir al cosmos, a la comunidad, a los semejantes y al medio circundante, a la Pachamama...” 65:635-65:879</p>	
	<p>“Pensar bien”, “saber bien”, en otras palabras se trata de hacer bien las cosas, aprender bien para saber bien...” 65:883-65:1049</p>	
	<p>“El “hacer bien” las cosas, es decir, “hacerlas realmente” y para esto se precisa que cada cosa surja o devenga de un equilibrio de pares proporcionales, que es como se comprende el orden natural en las sociedades andinas y amazónicas” 65:1052-65:1343</p>	
	<p>“En el mundo andino el cosmos está conformado por cuatro mundos vinculados entre sí: el Hawa pacha (mundo de afuera), el Hanan pacha (mundo de arriba), el kay pacha (este mundo) y el Ukhu pacha (mundo de abajo)” 64:2499-64:2714</p>	
	<p>“En este escenario, debemos mirar a la mentalidad andina que construyó un patrón de racionalidad que contempla con sumo respeto a la tierra y que por ello, llegó a una homeostasis vital, única garantía de que el homo sapiens no termine por aniquilar nuestro hogar, nuestro planeta, nuestra tierra” 62:4245-62:4549</p>	

	<p>“El paradigma y epistemología de totalidad en movimiento del mundo andino, exige replantear y reconceptualizar los fundamentos, propósitos, estrategias de la educación y la pedagogía, desde la perspectiva de las culturas populares y ancestrales, su cosmovisión y concepción de las cosas, a partir de las lenguas maternas y prácticas sociales”66:69-66:417</p> <p>“La cosmovisión andina no privilegia los polos de una oposición sino la integración armónica entre ellos. El logro de la completitud supone el emparejamiento y ello se efectúa al interior y en acuerdo con una completitud mayor que es el orden colectivo o comunal en que vive el hombre andino...” 63:1507-63:1804</p> <p>“La racionalidad holística, es decir, la capacidad de ver de manera sincrética y totalizadora los fenómenos de la realidad” 66:1547-66:1670</p>		
<p>FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS</p>	<p>“Convencimiento creciente, en la sociedad civil y política, de que la educación es la mejor garantía para el progreso de los pueblos; y que gracias a ella, es posible la movilidad social, en un país sin muchas oportunidades laborales o de trabajo deficientemente remunerado...” 41:907-41:1185</p>	<p>Educación para la transformación social</p>	
	<p>“La educación es una práctica social mediadora en la medida en que forma a las personas para que sean capaces de transformar sus espacios geográficos ecológicos, en un espacio económico productivo...” 79:1757-79:1955</p>		
	<p>“Todo esto orientado a la preparación para la vida adulta, proceso que es y ha sido un deber en todas las sociedades a lo largo de la historia. Llamamos “educación” a este proceso mediante el cual los nuevos integrantes de la sociedad adquieren el “derecho” a ser miembros plenos de ésta...” 55:3957-55:4248</p>	<p>Educación para perpetuar los modos de la sociedad</p>	
	<p>“...la educación es entendida como las actividades que los grupos sociales ponen en marcha para ayudar a sus miembros a asimilar la experiencia culturalmente organizada con el fin de que conviertan en miembros activos y agentes creadores, a su vez de nuevas formas culturales...” 59:2401-59:2677</p>		
	<p>“En nuestra larga historia, abultada de grandezas y miserias, la humanidad ha acumulado un ingente patrimonio de saberes culturales que la educación transmite y valora a través de diversas modalidades, que son los principales soportes y apoyos para sostener la vida de cada individuo y de cada sociedad” 61:511-61:820</p>		
	<p>“A la sociedad, le corresponde:a) Participar en la definición y desarrollo de políticas educativas en el ámbito nacional, regional y local.c) Promover la creación de un entorno social favorable al aprendizaje y cuidado de sus miembros, desarrollando una cultura de responsabilidad y vigilancia ciudadana que garantice la calidad educativa y la ética pública” 45:851-45:1217</p>		<p>Sociedad que define el rol de la educación</p>
	<p>“Entre la educación y los procesos económicos, sociales y políticos del país y de la región hay una relación dialéctica de mutuas influencias y determinaciones”41:1357-41:1517</p>		

	<p>“La sociedad tiene el derecho y el deber de contribuir a la calidad y equidad de la educación. Ejerce plenamente este derecho y se convierte en sociedad educadora al desarrollar la cultura y los valores democráticos” 45:630-45:848</p>	Sociedad educadora
	<p>“Los padres y los sabios de la comunidad deben participar de manera protagónica en la promoción de aprendizajes pertinentes y de calidad. Estos sujetos de la educación interactúan, en el contexto social y cultural, según su estatus, grado de influencia y de acuerdo a su rol asignado a cada cual por la comunidad” 67:3156-67:3476</p>	
<p>FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS</p>	<p>“El eje y actor principal de la educación es el ser humano que se desarrolla en relación con los demás compartiendo el mismo ambiente sociocultural y dialogando interculturalmente” 51:2325-51:2507)</p>	El hombre como centro de la educación
	<p>“...el humano es el único ser viviente que para sobrevivir y desarrollarse- es capaz de almacenar información de su práctica fuera de sí y, de esta manera, convertirla en “experiencia”, generando así información social o saber social e históricamente acumulado” 55:1726-55:2110</p>	
	<p>“El hombre andino guarda armonía y relación de convivencia con la Pachamama, pero se destaca el término racional por cuanto existe situaciones en el que el ciudadano regional, en la actualidad, no actúa acorde con dicha condición, en especial quienes tienen mayores recursos y por consiguiente más posibilidades de preparación intelectual y consecuentemente han tenido y tienen niveles más altos de responsabilidad regional...” 26:3409-26:3840</p>	Hombre andino
	<p>“...el pensamiento andino lo hace en ritos, celebraciones y ceremonias; el pensamiento occidental es lógico, el pensamiento andino es festivo” 63:280-63:425</p>	
	<p>“El ser humano tiene una relación filial con la naturaleza. No existe la dicotomía cultura-naturaleza, mente-cuerpo, razón y afección” 63:5241-63:5376</p>	
	<p>“...el ser humano se desarrolla en contacto con los seres materiales e inmateriales propios de su cultura, como un todo y como parte de una colectividad, etnia y cultura” 51:1629-51:1799</p>	
	<p>“las concepciones de inteligencia de los andinos son construcciones holísticas y experienciales a la que subordinan las formas de eficiencia social, y no son eficientistas e instrumentales como son las concepciones de inteligencia occidental, las que se emplean a partir del supuesto de que las verdades son universales...” 95:3098-95:3423</p>	
	<p>“El andino juega con sus variadas y ricas emociones: el hombre andino “escucha” la tierra, el paisaje y el cielo; él “siente” la realidad mediante su corazón. El hombre andino concibe al cosmos como viviente. Lo sagrado no es absoluto pues integra al universo relacional y se trata de una fuerza ordenadora del universo, presente en todo” 63:2329-63:2676</p>	
	<p>“El andino no conoce la realidad al modo occidental, sino la celebra simbólicamente en una presencia vivencial” 63:13-63:125</p>	

	<p>“La interculturalidad nace como producto de la relación que se establece entre los diferentes grupos étnicos de la región y la articulación de los mismos con la sociedad hegemónica nacional”60:1200-60:1392</p>	Interculturalidad
	<p>“El desarrollo intercultural es por lo tanto el reconocimiento de la diferencia de culturas. Frente a la postura homogeneizadora e incorporacionista de la globalización hacia lo general que pretende volver una sola a la humanidad convirtiéndola en una aldea global, la formación intercultural en cambio fortalece “lo otro”, lo particular de cada cultura para que no se supriman ni se destruyan los aportes de los pueblos” 60:570-60:1001</p>	
	<p>“...intraculturalidad, significa que la cultura no es heterogénea desde el punto de vista interno, sino que promueve sus potencialidades de desarrollo dinámico cultural interno de manera compartida” 59:3602-59:3805</p>	Intraculturalidad
	<p>“Los grupos con identidad pueden desencadenar diálogos culturales fructíferos para llegar a acuerdos y consensos sobre proyectos de cambio comunes. En la educación se promueve que los educandos valoren, toleren y respeten a otros educandos de otro origen social y cultural” 50:1577-50:1856</p>	
	<p>“La intraculturalidad en la región Puno busca afirmar la producción, participación y transmisión de la cultural...” 59:4321-60:286</p>	
	<p>“Una de las características de la multiculturalidad puneña tiene que ver con la primacía de la oralidad sobre la escritura. La constatación de que la mayoría de los puneños hablen una lengua vernácula y que el comportamiento rural y las actitudes asociadas con éste influyan incluso en la cotidianeidad del medio urbano hispanoparlante, hacen para la mayoría de la población regional, el principal medio de comunicación y educación sea oral, es decir, la lengua hablada” 61:3845-61:4325</p>	Multiculturalidad
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	<p>“... no hay democracia sin una democracia de conocimientos, de saberes”51:105-51:171</p>	Democracia y saber
	<p>“...se asume que la descolonización del poder no puede ocurrir sin la descolonización del saber, y viceversa. Para que esto ocurra también hay que reconocer que los movimientos sociales piensan, y que tanto los intelectuales como su obra actúan en diversas formas” 50:4668-50:4948</p>	
	<p>“Desde un enfoque de interculturalidad pensado en términos de descolonización del poder y del saber, es indispensable pensar más allá de las estructuras y categorías dominantes, abriendo la educación al ingreso de diversos conocimientos y narrativas, a partir de una postura que asume al conocimiento como una construcción social y cultural” 50:3553-50:3900</p>	Construcción social y cultural
	<p>“Importa que las personas acepten la realidad en sus diversas manifestaciones y dimensiones- como perfectible, dinámica y cambiante. Aún las verdades comúnmente aceptadas como tales deberían ser vistas como procesales e inacabadas. Si no aceptamos este supuesto, tampoco cabe aceptar la problematización, pues ella implica cambio y transformación...”54:1196-54:1548</p>	

<p>“La revolución del conocimiento demanda la Refundación de la Escuela. Este lugar de privilegio que tiene el conocimiento en la globalización, le devolverá su importancia al protagonismo de la educación y a la escuela, para buscar nuevos modelos educativos que den cuenta de las necesidades de difusión y apropiación del conocimiento” 41:2402-41:2741</p>	<p>Primacía del conocimiento</p>
<p>“Reconocimiento de la importancia del conocimiento como el más importante “capital” que garantiza la producción y productividad en la sociedad...” 41:2008-41:2152</p>	
<p>“El desarrollo del conocimiento requiere promover la afirmación de ciertas capacidades, especialmente las investigativas, para permita formar productores de conocimiento científico, tecnológico y artístico”41:2897-41:3107</p>	<p>Generación del conocimiento</p>
<p>“Para el caso del Proyecto Curricular Regional existen dos fuentes claramente diferenciadas de la procedencia de los conocimientos. En primer lugar, los conocimientos de la experiencia regional en todos los ámbitos del saber cuya localización corresponde a las culturas, aimara, quechua, callahuaya, uru, puquina, mestiza entre otras propias del desarrollo intracultural...” 96:4316-97:222</p>	
<p>“Para el caso del Proyecto Curricular Regional existen dos fuentes claramente diferenciadas de la procedencia de los conocimientos.(...) en segundo lugar, los conocimientos procedentes de otras culturas y que corresponden a la experiencia universal y que pertenecen a las realizaciones de diálogo intercultural” 96:4316-97:543</p>	
<p>“Cada localidad es un laboratorio para el conocimiento, uso adecuado y preservación de los recursos hídricos, la flora y la fauna. La artesanía, la pesca, la agricultura, la ganadería, técnicas de preservación de alimentos y mucho más” 66:2953-66:3192</p>	
<p>“El papel de la ciencia es iluminar a la humanidad en su diversidad cultural y el de la tecnología es el de facilitar el uso racional de los conocimientos para servir al hombre y la cultura” 61:2558-61:2751</p>	<p>La ciencia</p>
<p>“...una ciencia andina que es un saber holístico, global, en el que confluyen, de manera equipolente, narraciones legendarias, creencias religiosas, pensamiento mítico, sabiduría popular. La ciencia occidental es dicotómica (lo científico versus lo pseudocientífico), la ciencia andina es integradora” 63:3739-63:4043</p>	
<p>“...la ciencia andina (...) se fundamenta sobre todo en los argumentos de autoridad (el peso de los ancianos o los yayaqkuna), de antigüedad (el peso de la tradición), de frecuencia (el peso de la costumbre) y de coherencia (el peso del orden)” 63:4063-63:4308</p>	
<p>“La epistemología de totalidad asume que la realidad se puede conocer a través de la pregunta filosófica, la valoración de ética y la estética, los sentidos, el afecto, la sabiduría popular, además del conocimiento científico” 64:2717-64:2945</p>	

	<p>“El paradigma y epistemología de totalidad fundamenta una percepción holística de la educación como parte dinámica de la realidad, así como un concepción educativa integral, por lo tanto, el desarrollo de todas las dimensiones humanas del educando: corporales, capacidades y competencias cognitivas, afectivas y volitivas” 64:2948-64:3276</p>	Epistemología de la totalidad
	<p>“Una epistemología de totalidad en movimiento, mediante el cual se puede conocer y explicar la realidad, a través de la relación dialéctica, dinámica e interconectada entre sus elementos y procesos...” 64:2297-64:2498</p>	
	<p>“En la concepción de sabiduría del mundo andino y amazónico el conocimiento científico y tecnológico es puesto al servicio de la plasmación de valores superiores como la reciprocidad, el trabajo colectivo, la amorosa relación con uno mismo, con los demás y con la naturaleza, es decir, el buen vivir, el desarrollo humano pleno” 41:3826-41:417</p>	El conocimiento en el mundo andino
	<p>“La concepción de conocimiento es distinta en el mundo andino, si bien es cierto es una categoría occidental (GNOSIS), el saber es una categoría más universal para indicar un proceso de identificación y modelación de la realidad planteando características definidas y en movimiento. Yachay (Saber) tiene tres instancias: como sabiduría de las partes que compone pacha (universo), sullu como conocimiento verdadero que no admite dudas (Ilullay) y Kaman, saber que puede aplicarse o extenderse a circunstancia parecidas” 64:666-64:1194</p>	
	<p>“Conviene establecer la diferencia entre el conocimiento científico académico y el saber popular. El primero, el conocimiento científico, es producto de un proceso sistemático sometido a reglas de valor universal. El saber popular es resultado espontáneo de años de proceso de aprendizaje, articulados a determinadas concepciones, su valor se restringe al ámbito de la cultura que lo produce...” 98:1911-98:2309</p>	Saber popular
	<p>“Una fuente del currículo muy importante es la cultura oral (folklore entendido como sabiduría popular). A través de la cultura oral se reproduce la sabiduría popular” 62:2860-62:3029</p>	
FUNDAMENTOS AXIOLÓGICOS	<p>Practica valores de su comunidad: solidaridad, justicia, honradez, participación 30:3095-30:3210</p>	Socio crítico
	<p>“...los valores de las culturas andinas y amazónicas, entre ellas, el amor a la vida y a la naturaleza, la reciprocidad y la solidaridad, la capacidad organizativa y el trabajo colectivo así como la celebración y la religiosidad constituyen valores modernos imprescindibles del Proyecto Histórico de todas las sangres de nuestro país...” 51:946-51:1285</p>	Valores andinos
	<p>“Desde la visión del “Allin kawsay” se prioriza el desarrollo colectivo e individual espiritual y armónico a través de prácticas de los valores de reciprocidad, complementariedad que tienen otro sentido del desarrollo integral, diferente al desarrollo del ser individualista y materialista que propugnan las sociedades occidentales desde la visión del bienestar material o de satisfacción de necesidades básicas, donde no se considera la espiritualidad...” 51:1801-51:2265</p>	

	“En una concepción educativa intercultural los principios surgen de los valores de las culturas ancestrales” 66:1048-66:1156	
	Valores fundamentales: responsabilidad, voluntad, perseverancia30:2381-30:2446	Fundamentales
	“Lograr una sociedad justa y honesta” 31:1122-31:1156	Dialéctica
	Desarrolla una cultura de práctica de valores a través de conceptos y definiciones30:2026-30:2143	
FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS	“...magisterio regional que, históricamente, en el marco de su ideario socioeducativo, siempre ha tenido presente, como la viga maestra de su afán vital, la reapropiación de lo nuestro, de nuestra cosmovisión andina, de nuestras tradiciones, nuestra historia, nuestro saber tecnológico, literatura y medio natural” 11:3703-11:4020	Los profesores
	“Con docentes éticos, creativos, investigadores y capaces de adaptarse a los cambios y los nuevos escenarios, respetando las prácticas interculturales e idiomas originarios, comprometidos con la cultura de paz, para el desarrollo humano y productivo de la región” 49:1829-49:2096	
	“...un profesor crítico, reflexivo, comprometido “con la situación escolar y sociopolítica”, es un agente de cambio social” 53:2404-53:2526	
	“El modelo de Stenhouse o procesual apela a la responsabilidad de los profesores y los integran al proceso de investigación, para ello, desarrolla la noción de “profesionalidad ampliada” lo cual supone por parte de los docentes el interés y el compromiso Poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por sí mismos.2. Estudiar el modo propio de enseñar.3. Cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de sus Capacidades...” 54:3002-54:3475	
	“El maestro debe incorporar en su práctica pedagógica el uso de instrumentos de monitoreo y seguimiento que le permitan mejorar su desempeño laboral, en la perspectiva de elevar los niveles de aprendizaje de los escolares” 105:3916-105:4142	
	“Esta matriz se orienta a que el docente pueda orientar su acción en el marco de la pedagogía crítica, garantizando la ejecución de procesos de investigación, contextualización y el proceso de desarrollo de aprendizajes orientados en el marco de la formación holística de la persona” 96:2673-96:2960	
	“Un cambio en la práctica pedagógica del maestro orientada a elevar el nivel de aprendizaje de los niños y niñas será actuar con equidad y justicia...” 105:793-105:944	
	“El éxito de una educación intercultural bilingüe depende en gran medida del Docente...” 67:2217-67:2303	
	“Docente mediador cultural...”68:642-68:666	

<p>“La graduación psicopedagógica debe por tanto armonizar la teoría y la práctica potenciando sus tecnologías propias” 61:2438-61:2557</p>	<p>Aprendizaje</p>
<p>“Por lo que el Proyecto Curricular Regional asume el modelo de inteligencia andino, entendiendo que, como lo demuestran las investigaciones psicológicas transculturales o interculturales, existen fluctuaciones, variabilidades, diferencias en los procesos cognitivos en función de las variables culturales, incluyendo factores sociales y ecológicos” 95:4767-95:5122</p>	
<p>Los estudiantes aprenden en la medida que asumen responsabilidades sociales y culturales” 83:1760-83:1869</p>	
<p>“Los niños aprenden en la medida que asumen responsabilidades sociales, culturales y cognitivas (aprendizajes funcionales)” 67:4331-67:4454</p>	
<p>“Toda adquisición de conocimientos toma un verdadero valor únicamente cuando se integra a la personalidad total y cuando se pone en obra (praxis) y en la poiesis (hacer productivo) para conferirle un significado...” 68:82-68:295</p>	
<p>“El aprendizaje como diálogo entre comunidad humana y naturaleza...” 68:539-68:601</p>	
<p>Promover un aprendizaje colectivo y comunicativo desde la identidad y práctica cultural propia” 68:720-68:816</p>	
<p>El aprendizaje como dialogo entre comunidad humana y naturaleza. Desarrollar capacidades comunicativas, polilógicas, dialogales y de interrelación entre personas, grupos humanos, saberes y conocimientos...” 83:544-83:897</p>	<p>Pedagogía contextualizada</p>
<p>“Por ello, resulta un imperativo el postulado de una pedagogía contextualizada y que de alguna manera desarrolle a los sujetos individuales y colectivos para la autonomía...”57:4229-57:4401</p>	
<p>“La práctica educativa en la Región Puno debe tomar como punto de partida: los rasgos específicos (socio-culturales) de las personas que conforman los pueblos, sus necesidades y demandas peculiares y el contexto natural en el que habitan...” 58:1087-58:1328</p>	<p>Estudiantes</p>
<p>“Los estudiantes se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida y el mundo laboral, practicando valores; capaces de enfrentar los retos de la globalización y liderar el desarrollo productivo y empresarial, en una sociedad democrática, justa y solidaria...”49:2098-49:2360</p>	
<p>“Desarrolla su potencial creativo en las diferentes áreas del aprendizaje que involucran la lengua, el arte y la ciencia, entre otras, para mirar y afrontar su realidad desde diferentes perspectivas” 81:1305-81:1507</p>	
<p>“Sabe escuchar, presta atención, comprende, es cordial, practica la obediencia cósmica y la observancia del orden universal, cuida la naturaleza, cumple sus responsabilidades, participa en el proceso de producción familiar y comunal, restituye el orden cósmico desequilibrado...” 81:2004-81:2283</p>	

<p>“Indaga y promueve su espíritu investigativo a través de la observación, la exploración y la generación de hipótesis y respuestas parciales a sus preguntas. Es inquieta y se cuestiona constantemente, mantiene una mente abierta y va más allá de las verdades ofrecidas” 81:2539-81:2811</p>	
<p>“Asume el aprendizaje como un agente transformador de su realidad y de su entorno. Considera lo que aprende como una herramienta que le sirve para la vida y se convierte en una fuente generadora de inquietudes y preguntas que le permiten participar en cambios de su realidad...”81:3144-81:3422</p>	
<p>“Reflexiona y revisa constantemente su proceso de aprendizaje, analizando las situaciones, estrategias utilizadas, dificultades, avances y potencialidades para tomar decisiones informadas sobre éstas y proponer alternativas...” 82:954-82:1180</p>	
<p>“Reconoce el valor y los derechos de las personas y, por lo tanto, promueve su voz y las voces de los demás para que éstas generen cambios” 82:1443-82:1582</p>	
<p>“Tiene corazón, voluntad, es comunitario, demuestra sensibilidad, es correcto, maduro, alegre, líder, responsable, servicial, honesto, sensible, celebra el misterio de la vida y del orden universal, colaborador, solidario, hospitalario respetuoso y amante de la naturaleza” 82:1587-82:1863</p>	
<p>“La educación parte de la realidad socioeconómica, lingüística y cultural concreta. Enseñanza aprendizaje intercultural bilingüe. Promover un aprendizaje colectivo y comunicativo desde la identidad y práctica cultural propia. Convertir las aulas de aprendiz...” 83:901-83:1222</p>	<p>Enseñanza a aprendizaje</p>
<p>“Aprender enseñando y enseñar aprendiendo. Alentamiento a la iniciativa, al trabajo comunitario, al desarrollo de sinergias, al autoempleo y al espíritu empresarial” 83:1522-83:1869</p>	
<p>“Esto quiere decir, que se concibe al educador y educandos como investigadores y los procesos de enseñanza y de aprendizaje como actos de investigación” 96:3155-96:3309</p>	
<p>“... tan importante es la enseñanza como el aprendizaje y que los conocimientos y saberes son productos históricos sociales que son aprendidos significativamente por los educandos cuando la mediación cultural y del docente es de calidad” 95:4328-95:4564</p>	
<p>“El producto final de los procesos de enseñanza y de aprendizaje concebidos como relaciones dialécticas, lo constituyen los saberes aprendidos, donde se integran los saberes fundamentales, con la investigación como proceso y resultado, y las habilidades, destrezas, capacidades que en la realidad andina parten de una concepción de inteligencia holística” 98:1243-98:1606</p>	

Apéndice 3. Matriz de análisis individual de la definición y características del currículo socio-crítico presentes en el PCR de Puno

MATRIZ DE ANALISIS INDIVIDUAL DE LA DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE UN CURRÍCULO SOCIO-CRÍTICO PRESENTES EN EL PCR-PUNO					
OBJETIVO	Recoger información de la definición y características de un currículo socio crítico presente en el PCR de Puno.				
SUBCATEGORÍA	Definición y características de un currículo socio-crítico	RESPONSABLE	Julia Apaza Llanque	FECHA	Setiembre del 2015
CÓDIGOS	CITA TEXTUAL DE LA EVIDENCIA EN EL PCR –PUNO				MEMO
DEFINICIÓN DE CURRÍCULO SOCIO –CRÍTICO EN EL PCR	“El currículo no es sólo un listado de experiencias y contenidos que deben saber los alumnos, sino también “un modo de regular y legislar la vida de los docentes”, de establecer sentidos e incorporar a la etapa del diseño una estrategia de trabajo, de modo que, el currículo contenga análisis de los distintos escenarios en que éste se desarrolle, considerando a los actores concretos del sistema educativo y de la sociedad. Esto porque los aprendizajes son una responsabilidad compartida entre la educación escolar, otros escenarios y los agentes educativos” 28:2683-28:3252				FE FP
	“El currículum, es siempre una respuesta a un modelo de inteligencia sistematizada de una sociedad. Las sociedades no son uniformes, ni poseen un pensamiento único, sino que tienen sus propias concepciones de inteligencia. La realidad del surandino, tiene su propia concepción de inteligencia, y la misma se estructura en torno a la noción de los saberes” 95:1800-95:2162				FS FA
	“...el “diseño del currículum no es un asunto técnico o profesional, sino primariamente- un asunto de política cultural.”” 53:2625-53:2743				Construcción política
	“El currículo define el modelo formativo que desea tener un pueblo, acorde al modelo de sociedad por el cual ha optado. Y por ello, los diversos componentes antes señalados se operativizan en el currículo, al relacionarse de manera directa y específica a los procesos de enseñanza y aprendizaje” 56:257-56:558				FS FP
	“Se asume el currículo como previsión del tipo de hombre y sociedad que se busca formar de manera sistemática; pero que expresa el punto de vista de un grupo social hegemónico en una sociedad, en un momento determinado” 56:561-56:782				FS Construcción ideológica

	<p>“Como organizador y regulador de las prácticas educativas, el currículum debe proporcionar una base para proyectar recursos y estudiar empíricamente los procesos de la práctica y analizar también los motivos de su justificación” 54:3821-55:144</p>	<p>currículo desde la perspectiva interpretativa</p>
<p>EL CURRÍCULO SOCIO CRÍTICO NEGOCIADO EN EL PCR</p>	<p>“El proyecto curricular regional es fruto de este entendimiento conjunto[actores del ámbito regional], que nos ha llevado a compartir preocupaciones y avanzar en esta importante iniciativa...” 13:4092-13:4251</p>	<p>Construcción colectiva</p>
	<p>“La propuesta, entonces, debe ser asumida como una creación colectiva de importancia estratégica para la Región y un ejemplo de cómo debería actuarse en otros lugares del país” 14:2202-14:2380</p>	
	<p>“El PCR es una muestra de una iniciativa interinstitucional y organizacional de bases sociales, de construcción colectiva exitosa, donde los diversos actores cumplieron su tarea con responsabilidad, idoneidad y compromiso...”14:2831-14:3054</p>	
	<p>“La metodología para la elaboración del PCR-P ha sido participativa. Y esto no solamente permite el asumir las necesidades e intereses de los grupos, sino que hace posible el grupo, el sujeto colectivo, sea actor de su propio desarrollo, en nuestro caso, formativo” 14:1929-14:2199</p>	<p>Responsabilidad de la sociedad</p>
	<p>“La participación y concertación curricular en todos los procesos es la mejor garantía de la fortaleza y enriquecimiento permanente del proyecto curricular regional, que convierte a los actores sociales de sujetos pasivos de la educación en los protagonistas del hecho educativo...”75:4365-76:112</p>	
	<p>“...entre otros actores educativos que, en el discurrir de la formulación del PCR, han aportado inteligencia, voluntad, alternativas, tiempo y, sobre todo, entusiasmo y un optimismo profundo en la calidad de los resultados esperados...”11:3195-11:3428</p>	<p>Los aportes de los participantes</p>
	<p>“Los padres y madres de familia, autoridades y líderes comunales participan en la elaboración de la línea meta de aprendizajes que se espera que logren los estudiantes al finalizar el año”101:888-101:1077</p>	
	<p>“...lo que dio pie al inicio y culminación de un largo proceso de autodiagnóstico, reflexión colectiva en múltiples talleres, coparticipación académica y profesional multidisciplinaria, sistematización curricular y planificación educativa de todo ello, en el denominado Proyecto Curricular Regional (PCR)” 11:1654-11:1962</p>	<p>Metodología de</p>

	<p>“Todas las actividades, trece audiencias y veintiún talleres, se desarrollaron con la participación de diversos actores (profesores, alumnos, padres de familia, personalidades, ONGs) se constituyeron en escenarios adecuados para reflexionar y hacer propuestas colectivamente sobre la concepción de la educación, la relación de la educación con el desarrollo de la región y el país, el proyecto de hombre a forjar, las necesidades formativas, las capacidades curriculares y los contenidos conceptuales, entre otros temas importantes...”23:2493-23:3035</p>	<p>construcción</p>
<p>EL CURRÍCULO SOCIO CRÍTICO TRANSFORMADOR EN EL PCR</p>	<p>“El Proyecto Curricular Regional, por lo tanto, es un instrumento de transformación puesto al alcance de estudiantes de la Región Puno, Padres de Familia y Profesionales de la Educación que, dispuestos a mudar objetos en sujetos, son problematizados y problematizan una determinada realidad que deviene en objeto de transformación” 49:3831-49:4168</p>	<p>FP</p>
	<p>“...el PCR opta por un enfoque emancipador que pretende lograr que las personas como individuos y como colectivo asuman la gestión de su propio destino con autonomía y libertad, en un proceso de reflexión y acción colectiva y cooperativa, para lo cual el PCR se constituye en un instrumento de cambio social y el alumno en sujeto creativo para el cambio.” 49:4645-50:202</p>	<p>FF</p>
	<p>“El PCR se enriquece con el planteamiento pedagógico emancipador que le permite desarrollar la autonomía, la libertad, la creatividad, la identidad y la acción reflexiva de los sujetos de la educación organizados en comunidad educativa y que se constituyen como proyecto de vida y desarrollo humano, articulado al destino de la comunidad local y regional.” 50:335-50:698</p>	<p>FP</p>
<p>EL CURRÍCULO SOCIO CRÍTICO DEMOCRÁTICO EN EL PCR</p>	<p>“La metodología del proceso de construcción del PCR ha sido y será siempre participativa y emergente en los tres grandes momentos de su determinación: en el estudio de las demandas sociales de aprendizaje, como parte de la investigación diagnóstica (primer momento), en la formulación de la propuesta del diseño curricular (segundo momento) y en la práctica del diseño curricular (tercer momento)...” 24:280-24:686</p>	
	<p>El criterio[fuentes del currículo], en este caso, se refiere a la búsqueda de un equilibrio entre la toma en consideración de las exigencias educativas y de formación derivadas de las demandas sociales, las derivadas del proceso de desarrollo personal del estudiante y las que se desprenden del proyecto social y cultural tipo de sociedad y de persona que se desea promover mediante la educación escolar” 28:3255-28:3779</p>	
	<p>“...el PCR-P ha recuperado esta capacidad decisoria de la misma población. El rasgo participatorio de su formulación han permitido que las principales decisiones sobre el currículo regional, hayan llevado a que nuestro pueblo sea sujeto de su propia historia formativa...” 56:932-56:1203</p>	

EL CURRÍCULO SOCIO CRÍTICO CONTEXTUALIZADO EN EL PCR SOCIO	<p>“El ingreso a una etapa ,..., la necesidad de asumir los procesos de contextualización curricular en los ámbitos regionales con mayor compromiso sociocultural, creatividad, voluntad y decisión política...”11:528-11:963</p>	Diversificación y descentralización
	<p>“El proyecto Curricular Regional, es producto de este proceso o movimiento social de constitución de actores socioeducativos, ..., que se reconoce como un proceso dinámico y emergente que se encuentra histórica y socialmente determinado en los procesos de descentralización educativa que experimenta el país” 49:3342-49:3828</p>	
	<p>“El currículo se aplicará tomando en cuenta los aspectos conceptuales que orientan su desarrollo; así como las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, las demandas de los padres de familia y el contexto” 101:1-101:213)</p>	Responde a necesidades e intereses del contexto
	<p>“De este modo se busca evitar que el Proyecto Curricular Regional (PCR) sea un producto de la importación acrítica de modelos que responden a contextos y necesidades ajenas, cultural y socialmente, sino, más bien, respondan a las características, necesidades y demandas de los actores socioeducativos de la región Puno” 23:1592-23:1918</p>	
	<p>“Responde a las necesidades y demandas actuales de los actores educativos socioculturales...”75:4226-75:4358</p>	
	<p>“El PCR es el instrumento pluralizado o diversificado alternativo en todas sus partes. Corresponde al proceso de reinterpretación de las culturas universales más la afirmación de la cultura local y regional, y por lo tanto todos los procesos pedagógicos parten de su comprensión y aplicación” 101:3395-101:3691</p>	Responde a los intereses culturales de una sociedad
	<p>“El proyecto curricular revaloriza y se afirma en la condición social del ser humano comunitario y espiritual, que se desarrolla a partir de la relacionalidad con y entre los seres de la Pachamama.” 75:2874-75:3097</p>	
<p>“El Proyecto Curricular Regional asume un modelo curricular por saberes. Los saberes son producto de las experiencias eco socioculturales e históricamente acumuladas por el hombre andino.” 95:1276-95:1466</p>		
EL CURRÍCULO SOCIO CRÍTICO MULTICULTURAL E INTERCULTURAL EN EL PCR	<p>“Este importante documento que se nutre de una propuesta pedagógica y curricular emergente, abierta, flexible, multi e intercultural, mira al país y al mundo desde los lentes de nuestra propia personalidad individual y colectiva andina; y dialoga creativa y provechosamente con las “otredades” diversas en los mismos términos de igualdad por lo que nos sentimos, ciudadanos del mundo moderno con identidad, rostro, voz y sentimientos propios...”11:1964-11:2416</p>	Documento intercultural
	<p>“Esta propuesta se da en el marco de una educación intercultural pertinente y de calidad, para el desarrollo humano de la región con equidad de género y participación ciudadana y como un proceso investigativo de necesidades educativas y constructivo de contenidos curriculares...”23:307-23:589</p>	

<p>“...el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional.” 44:3775-44:4075</p>	<p>Marco Legal que especifica las obligaciones del Estado para atender la interculturalidad</p>
<p>“Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras” 45:4-45:164</p>	
<p>“Determina la obligación de los docentes de dominar la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano...”45:170-45:286</p>	
<p>“Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas” 45:293-45:503</p>	
<p>“Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica” 45:509-45:593</p>	
<p>“El Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas” 45:2740-45:2905</p>	
<p>“La generación del proyecto curricular regional permite encontrar mejores soluciones y presentarla como alternativa innovadora para la afirmación de la identidad cultural (regional) articulado al diálogo intercultural (nacional, internacional) y responder a las necesidades actuales...”13:3306-13:3592</p>	<p>Afirmación cultural</p>
<p>El Proyecto Curricular Regional Puno es un proyecto de afirmación cultural y diálogo intercultural que pretende articular una respuesta educativa institucional alternativa que se opone a la integración y asimilación en una supuesta “cultura universal” monoculturalmente...” 71:1-71:724</p>	
<p>“La importancia estratégica del lenguaje en el mismo desarrollo de los sujetos individuales y colectivos, nos debe llevar a priorizar las lenguas originarias, en el proceso educativo...”58:2574-58:2758</p>	<p>EIB</p>
<p>“...el uso de dos lenguas en el proceso pedagógico y educativo...propicia una relación de horizontalidad democrática y no de verticalidad dominante frente a la cultura de la sociedad envolvente..”. 60:1611-60:2037</p>	
<p>“Multilingüe (Aimara, Quechua, Castellano, Lengua Extranjera): En el contexto multilingüe de la región, el PCR considera la educación bilingüe tanto para los estudiantes vernáculo hablantes como para los castellano hablantes y la enseñanza de una lengua extranjera, como instrumentos de aprendizaje de conocimientos y como herramientas de comunicación intercultural...” 75:3489-75:3860</p>	

EL CURRÍCULO SOCIO CRÍTICO INCLUSIVO EN EL PCR	“...el PCR considera los conocimientos de los pueblos indígenas, como también se incluyen diversos conocimientos de otros tipos y fuentes de conocimiento” 51:1314-51:1467	Inclusión educativa de los pueblos indígenas Marco Legal
	“...el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.” 44:3775-44:4075	
	“Se dará énfasis a los aprendizajes de las niñas tomando en cuenta las desventajas del género, para propiciar oportunidades de lograr aprendizajes significativos que puedan mejorar su situación y condición de niñas, más tarde de mujeres y ciudadanas...” 105:2069-105:2323	Inclusión en términos de equidad de género
	“Para el tratamiento de esta situación, la escuela asumirá seriamente, en su accionar, una concepción de equidad y justicia con los niños y con mayor énfasis en las niñas...” 105:306-105:519	
	“Es necesario privilegiar la atención a las jóvenes de los colegios, brindándoles las mismas oportunidades de aprendizaje que a los varones...” 53:567-53:706	



Apéndice 4. Matriz de análisis individual de los elementos curriculares desde el Modelo Curricular Socio-Crítico presentes en el PCR de Puno

MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES DESDE EL MODELO CURRICULAR SOCIO-CRÍTICO PRESENTES EN EL PCR-PUNO					
OBJETIVO	Recoger información de los elementos curriculares desde el modelo curricular socio – critico presentes en el Proyecto Curricular Regional de Puno.				
SUBCATEGORÌA	Elementos curriculares desde el modelo curricular socio-crítico	RESPONSABLE	Julia Apaza Llanque	FECHA	29/06/15
CÓDIG OS	CITA TEXTUAL DE LA EVIDENCIA EN EL PCR –PUNO				MEMO
LOS OBJETIVOS Y FINES EDUCATIVOS DESDE EL MODELO CURRICULAR SOCIO CRÍTICO EN EL PCR	“Los objetivos fundamentales para desarrollar esta propuesta no son sino: democratizar la educación peruana en función a una pertinencia cultural, relevancia social y significatividad personal de acuerdo con los intereses y necesidades locales y regionales” 49:4172-49:4433				Único objetivo
	“El PCR propicia la construcción y la valoración de la identidad antropológica étnica, lingüística y cultural y la afirmación cultural, como sustento para relacionarse con otras identidades individuales, sociales y culturales” 50:759-50:989				Educación intra e intercultural
	“La interculturalidad sólo se puede concebir en relaciones de igualdad entre pueblos y culturas. Sólo es posible, en el proceso de enjuiciamiento crítico y de superación las relaciones asimétricas y de inequidad...”50:1859-50:2073				
	“La revisión de las creencias que reproducen la asimetría del poder” 50:3133-50:3198				
	La identificación de cómo estas creencias se han instalado en el imaginario y en la subjetividad de los “subordinados”, asume al conocimiento y el saber cómo una construcción histórico social y cultural. 50:3202-50:3408				
	“El desarrollo de procesos de reelaboración personal de la autoimagen de desprecio y negación generada a través de la dominación colonial” 50:3411-50:3549				
	“...el PCR para superar esta perspectiva colonizada del saber asume la valoración y respeto de la diversidad cultural, de las diversas maneras de ver el mundo y las formas diversas de conocimiento propias de las culturas originarias y de las otras” 50:4416-50:4665				

	<p>“...los valores de las culturas andinas y amazónicas, entre ellas, el amor a la vida y a la naturaleza, la reciprocidad y la solidaridad, la capacidad organizativa y el trabajo colectivo así como la celebración y la religiosidad constituyen valores modernos imprescindibles del Proyecto Histórico de todas las sangres de nuestro país” 51:946-51:1284</p>	Educación descolonizadora y liberadora
	<p>“Forma personas informadas y deliberantes, que conozcan y comprendan los procesos de su entorno, y que interactúen como iguales desde la diversidad étnica y cultural desarrollando una práctica de convivencia y de enriquecimiento mutuo para la transformación cultural en las culturas en diálogo” 52:139-52:439</p>	Educación para el desarrollo humano
	<p>“En este sentido forma ciudadanos conscientes de las diferencias culturales desde una perspectiva de respeto y equidad social, y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo de la región y del país, así como en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. 51:2925-51:3194</p>	
	<p>Busca que los seres humanos estén en condiciones de dirigir su propio destino, con libertad, participación y responsabilidad, contribuyendo interculturalmente al progreso de la sociedad y participando con autonomía de pensamiento, de juicio, de sentimientos e imaginación 51:3781-51:4057</p>	
	<p>Forma personas con competencias para insertarse intercultural y exitosamente en la sociedad, resolviendo problemas en relación con su vida cotidiana presente y futura 52:442-52:611</p>	
	<p>“...la formación productiva de los estudiantes que viven en el mundo globalizado, dotándolos de las capacidades necesarias para impulsar y enriquecer la dinámica productiva comunal, generar sus propios espacios de producción e insertarse positivamente en el mercado laboral contextual..” 52:747-52:1036</p>	Educación productiva y empresarial
	<p>“Además se asume la participación en la producción como una forma importante de aprendizaje y desarrollo individual y colectivo a lo largo de toda la vida” 52:1038-52:1196</p>	
CONTENIDOS CURRICULARES DESDE EL MODELO CURRICULAR SOCIO CRÍTICO EN EL PCR	<p>“Su contenido que en gran medida asume la temática contemplada en el Diseño Curricular Nacional; pero recoge saberes propios de la región como parte del proyecto formativo para las futuras generaciones de puneños y puneñas...”14:821-14:1047</p>	Estructura de los contenidos
	<p>“Las experiencias acumuladas se pueden organizar alrededor de tres ejes: Conocimientos / Sentimientos-Valores / Ejercicio de la libertad y toma de decisiones. La sociedad en contextos diferenciados- ha ido estructurando saber alrededor de estos tres ejes...” 55:2457-55:2720</p>	
	<p>“Llamamos saber fundamental al contenido disciplinar de carácter holístico y transdisciplinario, que se desarrollará en la actividad de aprendizaje, como medio para lograr los saberes aprendidos programados...”104:2353-104:2562</p>	
	<p>“Incorporación de otros saberes referidos a la conservación, producción responsable y mantenimiento del ecosistema...” 80:1949-80:2145</p>	
	<p>“La dosificación, secuenciación y calendarización de los contenidos dependen del nivel y grado educativo” 66:3195-66:3300</p>	Característica tecnológica

ESTRATEGIAS DE INTERA' RENDIZAJE DESDE EL MODELO CURRICULAR	<p>"...cada contenido que sigue a otro es asumido y percibido sobre el transfondo de su papel desempeñado en un determinado contexto cultural. Hay que señalar que durante todo el proceso, incluido el momento de selección y de puesta en escena de los contenidos, es importante el orden relacional entre ellos" 28:4661-28:4969</p>	<p>Contenidos significativos</p>
	<p>"Debe señalarse que cualquier contenido curricular puede considerarse pertinente, si es señalado a través del juego de los intereses y las emociones de los actores y sujetos intervinientes" 28:3983-28:4176</p>	
	<p>"Se apunta a contenidos socialmente significativos..." 53:2353-53:2401</p>	
	<p>"Las áreas curriculares se orientan a que los contenidos tengan orientación funcional y hacia el trabajo comunitario..."80:1395-80:1519</p>	
	<p>"...los contenidos culturales que por ser significativos son seleccionados teniendo en cuenta la relación currículo- cultura y formación..."28:4489-28:4622</p>	
	<p>"Los contenidos educativos se relacionan con la sabiduría popular acumulada durante miles de años; afirman la visión de totalidad, capacidades, conocimientos, actitudes, vinculados con la producción y reproducción de la vida material y espiritual de la comunidad" 42:4467-42:4734</p>	<p>Los contenidos ligados al contexto cultural</p>
	<p>"Los saberes fundamentales corresponden a los conocimientos que pertenecen a la experiencia eco- socio- cultural e histórica de las sociedades" 96:4031-96:4176)</p>	
	<p>"...no sólo la historia oficial es la que hay que enseñar y conocer, sino la historia real e interna que proviene de la propia visión andina..." 60:4033-60:4172</p>	
	<p>"El Proyecto Curricular Regional asume un modelo curricular por saberes. Los saberes son producto de las experiencias eco socioculturales e históricamente acumuladas por el hombre andino" 95:1276-95:1466</p>	
	<p>"La matriz curricular constituye el conjunto de demandas educativas de los diversos actores sociales incluyendo a los sabios indígenas, que sirven como generadores de los saberes del PCR" 96:1990-96:2178</p>	
<p>"La esencia de la problematización, es el aceptar, la discrepancia entre lo que existe con lo que debe existir sugiriendo así una propuesta para el cambio" 14:1643-14:1801</p>	<p>problematización</p>	
<p>"La presentación de los saberes fundamentales, la problematización y, los saberes aprendidos. Siendo así que el saber objetivo (social e históricamente acumulado), antes de convertirse en saber subjetivo (saber aprendido) pasa por la intermediación la problematización" 14:1364-14:1641</p>		
<p>"La problematización de una realidad supone, entonces, establecer de manera organizada la discrepancia entre su situación real y su situación deseable"54:754-54:913</p>		

	<p>“En la medida que los educandos aprenden a problematizar la realidad, ellos desarrollan pensamiento crítico y creativo. La criticidad y la creatividad suponen no aceptar la totalidad de lo realmente existente; sino descubrir falencias, desajustes o asincronías en ella que le sirven para actuar dentro de contextos determinados, que a veces le son hostiles, justamente porque se salen de lo normalmente aceptado o status quo...”54:1570-54:2002</p>	
	<p>“Nos referimos al proceso de problematización como objeto de enseñanza y de aprendizaje” 54:947-54:1035</p>	
	<p>“El proceso de “problematización”, debemos ubicarlo como parte del desarrollo de la criticidad y de la creatividad en las personas. Sin embargo, estos dos rasgos de la persona van más allá de lo meramente cognitivo” 54:2018-54:2235</p>	
	<p>“La escuela y la educación formal no agotan los procesos de aprendizaje. Hay un potencial extraordinario que la escuela oficial ha ignorado, es la educación que se desarrolla en torno de la cultura de la familia y de la comunidad, ligada a la vida cotidiana y a las actividades productivas agrícolas ganaderas, pesqueras, artesanales, el calendario de las fiestas, en la que los niños y jóvenes desarrollan extraordinarias experiencias de aprendizajes significativos...”42:3775-42:4250</p>	<p>Estrategias vivenciales</p>
	<p>“Organización de los educandos para ejecutar las actividades previstas y desencadenar las más variadas interacciones con el medio natural, social y cultural, sean de investigación, experimentación, juego, de las distintas expresiones artísticas, producción, comercialización, etc.” 67:195-67:478</p>	
	<p>“Práctica transformadora a través de la ejecución de prácticas proyectos productivos, medio ambientales, servicios, sociales, de investigación, cultural” 67:798-67:951</p>	
	<p>“El trabajo, la observación, la lectura de signos de la naturaleza, su interpretación y uso, serán las estrategias de enseñanza aprendizaje que utilizará el maestro en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje” 105:1847-105:2066</p>	
	<p>“Se propiciará que los maestros desarrollen actividades a partir de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas de la comunidad y que tales actividades se basen en la vida cotidiana de los estudiantes” 105:948-105:1163</p>	<p>Parten del contexto</p>
	<p>“Determinación de situaciones significativas o temas motivadores eje, a partir de los cuales se pueda articular el desarrollo de los contenidos educativos de todas las áreas y asignaturas del currículo” 66:3742-66:3946</p>	
	<p>“El trabajo pedagógico a partir del estudio y conocimiento del contexto cultural histórico en todos los niveles y modalidades de la educación básica” 79:977-79:1154)</p>	
	<p>“La actividades de inter aprendizaje y convivencia es el nivel en el cual se concreta la propuesta del PCR, no tiene pasos o procedimientos definidos, más bien se adecuan a las características de los estudiantes y a los recursos existentes en el contexto” 103:2709-103:2968</p>	

<p>“En coherencia con el principio de interculturalidad, un referente principal de todos los procesos pedagógicos son las experiencias socioculturales de los estudiantes que dialogan con nuevos aprendizajes así como con otras experiencias socioculturales distintas para enriquecer su propia cultura” 45:2137-45:2438</p>	<p>Centradas en la comunicación</p>
<p>“Socialización de los saberes a través de diferentes medios: exposiciones orales y escritas, artes plásticas, canto, poesía, periódico mural, dramatización, entre otros, orientados al desarrollo de capacidades de comunicación, de razonamiento, de juicio crítico, de identidad, de autonomía y de creatividad” 67:482-67:795</p>	
<p>“La participación de los niños y niñas en su aprendizaje mediante el trabajo cooperativo y ayuda mutua, servirá para reforzar sus valores, cualidades personales y colectivas como la reciprocidad, la solidaridad y liderazgo y mejorar sus aprendizajes y rendimientos” 105:1166-105:1436</p>	<p>Estrategias grupales</p>
<p>“Los grupos que se conformarán estarán relacionados con la naturaleza de los contenidos a desarrollar; por lo tanto, se integrarán grupos mixtos cuando se trate de actividades para desarrollar capacidades de destreza motora y se integrarán grupos por género cuando se trabaje contenidos relacionados con la matemática y las ciencias naturales, a fin de promover el aprendizaje efectivo de las niñas” 105:1437-105:1844</p>	
<p>“Se denomina actividad de inter aprendizaje y convivencia a la unidad ordenada y sistémica de acciones que debe realizar el estudiante y docente para llevar a cabo el aprendizaje basado en procesos, centralizados en la investigación” 103:2469-103:2706</p>	<p>Investigación</p>
<p>“Esto implica tomar como base unos conocimientos básicos a los que se denomina saberes fundamentales, los mismos que tienen que ser indagados en la realidad natural y social, a partir de la formulación de un problema de investigación y las estrategias del desarrollo científico como proceso y producto, para luego construir los saberes aprendidos.” 96:3311-96:3664</p>	
<p>“Esto quiere decir, que se concibe al educador y educandos como investigadores y los procesos de enseñanza y de aprendizaje como actos de investigación” 96:3155-96:3309</p>	
<p>“...los maestros utilizan la estrategia del arrastre, que consiste en focalizar algunos saberes fundamentales del grado superior del aula, incorporando en este aprendizaje a los niños y niñas de los grados inferiores. Se obtiene, así, resultados positivos. La mayoría de los niños y niñas aprenden, en muchos casos con mayor rapidez; y en otros, es necesario hacer un monitoreo y seguimiento más sostenido...” 104:3636-104:4046</p>	<p>Estrategias multigrado</p>
<p>“Esta situación tan compleja en su tratamiento implica cruzar saberes fundamentales de carácter intercultural, enfoques, marcos de pensamiento, tratamiento de lenguas, brindar a las niñas las mismas oportunidades de aprendizaje en la complejidad de aulas multigrado” 104:4483-104:4754</p>	

	<p>“El planteamiento básico es que los estudiantes logren aprendizajes significativos y pertinentes afirmando su autonomía, creatividad, identidad, visión totalizadora y de cambio de la realidad. Articula tres momentos: realidad, teoría y práctica.” (66:3328-66:3634)</p>	Momentos
<p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE EL MODELO CURRICULAR SOCIO CRÍTICO EN EL PCR</p>	<p>“El sistema de evaluación integral asume como eje la autoevaluación del educando y se complementa con la coevaluación y la heteroevaluación” 106:642-106:782</p>	Autoevaluación
	<p>“Autoevaluación como eje del sistema de evaluación, co evaluación y heter evaluación...”67:957-67:1041</p>	
	<p>“Busca afirmar los aprendizajes mediante la meta cognición y la meta evaluación, la valoración de los logros, las dificultades y la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje individual y colectivo, la actuación de los educandos, de los profesores, de los padres y de la comunidad...”67:1045-67:1358</p>	
	<p>“Es un proceso integral, flexible, formativo, procesual, inclusivo y personal, que permite tomar decisiones, en función de los resultados que se obtienen del desempeño escolar de los niños y niñas” 105:4515-105:4715</p>	Definición
	<p>“En el inicio de la actividad escolar, se levantará información de línea de base que permitirá al maestro programar las actividades de aprendizaje, establecer metas de proceso y anuales, focalizando su atención en los niños y niñas que tengan los niveles más bajos de desarrollo de saberes aprendidos” 105:4716-105:5023</p>	Acciones
	<p>“Es una acción que debe desarrollar el maestro para acompañar y asesorar en el lugar los procesos de aprendizaje y verificar los aprendizajes de los niños y niñas, sobre todo, la dirección que va tomando este proceso. Se relaciona fundamentalmente con el saber fundamental tratado y con las estrategias que se están utilizando en el aprendizaje” 105:4161-105:4512</p>	
	<p>“El éxito del trabajo en las aulas está, precisamente, en realizar un monitoreo sistemático de las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el salón de clases. La ficha de monitoreo en este caso juega un papel importante...”105:3680-105:3913</p>	
	<p>“Es una acción que debe desarrollar el maestro para controlar los aprendizajes de los niños y niñas, sobre todo, la dirección que está tomando este proceso, en función de los saberes aprendidos a formar.” 105:2818-105:3025</p>	

Apéndice 5. Hoja de registro del juez

Mag...

Agradeciendo la atención, tiempo, dedicación y minuciosidad que despliegue para la evaluación de los instrumentos de análisis documental a los cuales hace referencia la presente Hoja de Registro, hago de su conocimiento los objetivos y criterios que se proponen para dicha calificación, los mismos que se detallan a continuación.

Los objetivos de las matrices de análisis documental que se presentan son:

- **Identificar** en el Proyecto Curricular Regional de Puno la presencia de las fuentes teóricas del Modelo Curricular Socio-Crítico a través de la definición de los diversos conceptos que subyacen y se desprenden de cada fuente teórica.
- **Identificar** en el Proyecto Curricular Regional de Puno la definición y características de un currículo socio crítico.
- **Identificar** en el Proyecto Curricular Regional de Puno la presencia de los elementos curriculares del Modelos Curricular Socio-Crítico

Se proponen los siguientes criterios para la validación de los ítems construidos.

- **Coherencia** : Entre los ítems e indicadores propuestos y los objetivos de la investigación
- **Claridad** : En cuanto a la formulación de los indicadores propuestos.
- **Suficiencia** : Presencia de los ítems e indicadores necesarios para lograr los objetivos de la investigación
- **Funcionalidad:** Estructura y diagramación de las matrices presentadas.

Para completarla deberá leer cuidadosamente los indicadores de validación y conforme a su criterio personal, marcar con una X o un ✓ aquel que mejor describa la sub-categoría evaluada. Del mismo modo, deberá completar las sugerencias o comentarios ante la calificación otorgada.

VALIDACIÓN DE LAS MATRICES DE ANALISIS INDIVIDUAL DE LA PRESENCIA DEL MODELO CURRICULAR SOCIO-CRÍTICO EN EL PCR DE PUNO

Subcategoría 1: Fuentes teóricas del Modelos Socio-Critico presentes en el PCR – Puno

Ítems	Coherencia		Claridad		Suficiencia		funcionalidad		Justificación de la calificación y/o Sugerencias
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Fuentes filosóficas									
Fuentes sociológicas									
Fuentes antropológicas									
Fuentes epistemológicas									
Fuentes axiológicas									
Fuentes Psicopedagógicas									

Subcategoría 2: **El currículo socio-crítico en el PCR-Puno**

Ítems	Coherencia		claridad		Suficiencia		funcionalidad		Justificación de la calificación y/o Sugerencias
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Definición									
Características									

Subcategoría 3: **Elementos curriculares del Modelos curricular socio crítico presentes en el PCR de Puno**

Ítems	Coherencia		claridad		Suficiencia		funcionalidad		Justificación de la calificación y/o Sugerencias
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Objetivos educativos									
Contenidos									
Estrategias de interacción en el aula									
Evaluación de los aprendizajes									

Por favor complete la siguiente tabla con la finalidad de recabar sus datos personales antes de finalizar con la validación del instrumento de investigación.

Nombre completo		
Institución a la que pertenece	Grado de estudios alcanzado	Especialidad

Firma

Fecha

