

Código: 695005594

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y AGROPECUARIAS
DIVISIÓN DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y AMBIENTALES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS AMBIENTALES



HACIA UN MODELO CURRICULAR INNOVADOR
PARA LA INCORPORACIÓN DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL EN
LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA ASOCIACIÓN DE
SCOUTS DE MÉXICO.

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL.

PRESENTA:

MIGUEL FERNANDO PACHECO MUÑOZ.

Las Agujas, Zapopan, Jalisco, México, Mayo del 2001.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y AGROPECUARIAS

MAESTRIA EN EDUCACION AMBIENTAL

ACTA DE REVISIÓN DE TESIS

No. de Registro 026

En la Ciudad de Guadalajara, Jalisco, el día 18 de marzo del 2001, se reunieron los miembros de la Comisión Revisora de Tesis designada por el Comité de Titulación de la Maestría en Educación Ambiental y la Coordinación de Posgrado del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, para examinar la Tesis de Grado titulada:

"HACIA UN MODELO CURRICULAR INNOVADOR PARA LA INCORPORACIÓN DE LA DIMENSION AMBIENTAL EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA ASOCIACIÓN SCOUT DE MEXICO"

Presentada por MIGUEL FERNANDO PACHECO MUÑOZ, aspirante al grado de Maestra en Ciencias en Educación Ambiental.

Después de intercambiar opiniones los miembros de la comisión manifestaron SU APROBACIÓN DE LA TESIS para su impresión, en virtud de que satisface los requisitos señalados por las disposiciones reglamentarias vigentes.

LA COMISIÓN REVISORA

MC. VICTOR BEDOY VELAZQUEZ

MC. OFELIA PÉREZ PEÑA

MC. ROSA ELENA ARELLANO MONTOYA

MC. JORGE ARTURO MARTINEZ IBARRA

MC. HERMILA BRITO PALACIOS

ATENTAMENTE

"Piensa y Trabaja"

Las Agujas, Zapopan, Jal. a 21 de Mayo del 2001

MC. Víctor Bedoy Velázquez
Coordinador de la Maestría en educación Ambiental



MAESTRIA EN
EDUCACION
AMBIENTAL

Código: 695005594

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y AGROPECUARIAS
DIVISIÓN DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y AMBIENTALES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS AMBIENTALES



HACIA UN MODELO CURRICULAR INNOVADOR
PARA LA INCORPORACIÓN DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL EN
LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA ASOCIACIÓN DE
SCOUTS DE MÉXICO.

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL.

PRESENTA:

MIGUEL FERNANDO PACHECO MUÑOZ.

Las Agujas, Zapopan, Jalisco, México, Mayo del 2001.

AGRADECIMIENTOS.

Dedicó este trabajo a mi familia
Mi padre, mi madre y mis queridos hermanos
A mi tía lucha y a mi abuela, por su amor incondicional.

“La utopía supone una crítica del orden existente, siendo su finalidad cuestionarlo a través del proyecto alternativo que propone....proyecto utópico cuyos dos ingredientes básicos son el espacio y el tiempo, es decir, un territorio donde fundarse y una historia con un pasado a recuperar y un futuro donde proyectarse”.

Gabriel García Márquez.

“La batalla de los currícula es un conflicto entre diferentes concepciones del orden social y, por lo tanto, es una batalla fundamentalmente moral”.

B. Berstein.

ÍNDICE.

Introducción.	11
Capítulo I	
Estructura general de la Tesis.	15
1.1 Justificación	17
1.2 Alcances	19
1.3 Meta	20
1.4 Propósitos.	20
1.5 Objeto de estudio.	20
1.6 Introducción a la metodología	22
1.7 La Interpretación de textos.	24
1.8 Análisis curricular y la dimensión ambiental.	27
1.9 Fases metodológicas del estudio.	29
1.10 Descripción de los momentos de la investigación.	33
 Capítulo II	
Educación no formal y movimiento scout.	35
2.1 La modalidad no formal.	37
2.2 El movimiento scout.	41
2.3 Cambios curriculares, Estrategia 2002, un salto adelante.	45
2.4 MACPRO, una propuesta metodológica de innovación educativa.	48
 Capítulo III	
Ambiente y educación.	51
3.1 Crisis ambiental, crisis de civilización.	53
3.2 La educación y su papel en la crisis ambiental.	54
3.3 Educación ambiental.	56
 Capítulo IV	
Curriculum: fundamentos y modelos	57
4.1 El currículum.	59
4.2 Breve historia del desarrollo del campo curricular	67
4.3 Los Intereses constitutivos del saber y el curriculum.	70

4.4 El curriculum de interés técnico.	71
4.5 El curriculum de interés práctico.	78
4.6 El curriculum de interés crítico.	80
4.7 Crisis de diseño y modelos curriculares alternativos.	82
4.8 Posibles explicaciones al dominio del curriculum de interés técnico.	90
Capítulo V	
El curriculum y la dimensión ambiental.	93
5.1 La incorporación de la dimensión ambiental al curriculum	95
5.2 Implicaciones del curriculum técnico en la incorporación del ambiente	100
Capítulo VI	
Curriculum, ambiente y movimiento scout.	101
6.1 Orientaciones educativas y ambientales del curriculum scout.	103
6.2 Análisis del modelo curricular actual.	104
Capítulo VII.	
Un modelo curricular innovador.	127
7.1 Características de los modelos curriculares abiertos	129
7.2 Estructura general de la nueva propuesta curricular.	133
7.3 Conceptos básicos y presupuestos del nuevo plan.	134
7.4 Plan de la tropa de Expedicionarios.	137
7.5 Principios metodológicos para la elaboración del programa	150
7.6 La estrategia de desarrollo y la capacitación del dirigente.	157
Conclusiones.	158
Bibliografía.	161

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS.

Cuadro 1. - Mapa conceptual del trabajo de investigación.	21
Cuadro 2. - Definiciones de las modalidades educativas.	39
Cuadro 3. - Características básicas de los programas de educación no formal.	40
Cuadro 4. - Elementos de la Tropa de Expedicionarios.	44
Cuadro 5. - Definiciones del curriculum.	62
Cuadro 6. - Críticas al curriculum de interés técnico.	77
Cuadro 7. - Vías para la incorporación de la dimensión ambiental en el curriculum	97
Cuadro 8. - Comparación entre el plan scout tradicional y el moderno.	111
Cuadro 9. - Descripción general de las áreas y líneas de objetivos educativos.	116
Cuadro 10. - Comparación entre el plan scout por objetivos y el modelo integrado.	157
Figura 1. - Elementos del proyecto educativo scout.	42
Figura 2. - Elementos de MACPRO.	50
Figura 3. - Fundamentos educativos con relación al curriculum.	66
Figura 4. - Portada de Objetivos Educativos del Movimiento Scout.	112
Figura 5. - Elementos Técnicos Ordenadores de Objetivos Educativos I.	113
Figura 6. - Elementos Técnicos Ordenadores de Objetivos Educativos II.	114
Figura 7. - Elementos Técnicos Ordenadores de Objetivos Educativos III.	115
Figura 8. - Ejemplo de líneas y sublíneas.	118
Figura 9. - Ejemplo de Objetivos.	121
Figura 10. - Objetivos de la Línea 11 Ecología Planetaria.	122
Figura 11. - Etapas del ciclo de programa en la Tropa de Expedicionarios.	151
Figura 12. Combinación de los diferentes tipos de actividad en un proyecto integrado.	154

INTRODUCCIÓN.

Como vemos el mundo, como lo entendemos y como actuamos sobre él, es resultado del conjunto de experiencias por las cuales nos vamos conformando como sujetos sociales, es resultado de la educación que hemos recibido y que a su vez, comunicamos a lo largo de toda la vida. Este conjunto de conocimientos, habilidades, saberes, sentimientos, creencias, ideas y valores, lo construimos y articulamos a través del proceso social llamado educación. La educación no se limita al espacio escolar y comprende todo el conjunto de experiencias, por el cual las personas aprehenden la cultura.

Las personas, aprenden a partir de las actividades que desarrollan y de los procesos en que participan; Aprenden, de su grupo social, de su familia, de los amigos, de los medios de comunicación y también de su participación en espacios y grupos sociales con los que se vincula para realizar cualquier tipo especial de actividad. La modalidad educativa que se desprende de la participación de las personas, en grupos sociales estructurados, deliberadamente educativos, pero que no certifican, se conoce como educación no formal.

Los grupos e instituciones preocupadas por el ambiente, cualquiera que sea su perspectiva ó su agenda, han encontrado en la modalidad no formal, un importante espacio para llevar sus planteamientos, a múltiples comunidades, sujetos y espacios: comunidades urbanas y rurales, grupos organizados, de jóvenes, niños, mujeres, trabajadores, campesinos, ancianos, en el barrio, la escuela, el zoológico, el museo, en un área natural protegida, el jardín botánico o un parque.

Así Edgar González Gaudiano en su libro, Elementos Estratégicos para la Educación Ambiental en México, 1993, comenta que:

“La educación no formal constituye un espacio multifacético que comprende una enorme variedad de proyectos, que son de alguna manera reflejo de la diversidad de enfoques existentes, así como las diferencias de sus promotores y destinatarios y es uno de los espacios de mayores posibilidades de desarrollo de la educación ambiental en nuestro país. La educación no formal como experiencia alejada de las instancias hegemónicas del país, puede ser campo de experimentación, para solidificar, el método, curriculum y los materiales de la educación ambiental..... El curriculum es un área sumamente compleja por el conjunto de determinaciones y de mediaciones que en él ocurren y, sin embargo, requiere de un mayor número de proyectos, ya que es común reducir la intervención en el área del curriculum a la recomendación de una asignatura sobre temas ambientales (por lo general ecológicos). No existen experiencias integrales en este sentido. Se requiere, el desarrollo de propuestas curriculares con base en intentos más orgánicos de inclusión de la dimensión ambiental es muy necesario en todos los niveles y modalidades educativas. Existen algunas experiencias de educación superior a partir de modelos de enseñanza modular (UAM -Xochimilco) que podrían analizarse, por sus propósitos deliberadamente interdisciplinarios”.

Este trabajo gira, entonces, alrededor de la modalidad no formal y centra su interés sobre el currículum, en especial en sus aspectos prácticos, en el plan y programa.

Trata de ofrecer una experiencia articulada para la construcción de un modelo curricular innovador que permita la incorporación de la dimensión ambiental, aprovechando la oportunidad de trabajar con un movimiento de educación no formal para jóvenes como los scouts, debido a que la Asociación de Scout de México, A. C. es un movimiento de educación no formal para jóvenes, con propósitos deliberadamente educativos, complementaria de la escuela y la familia, comprometida con la educación integral y permanente de los jóvenes.

El currículum de la asociación tiene una amplia gama de intereses, la persona con relación a sí mismo, con los demás y con el medio, el movimiento scout, desea que sus miembros sean actores de cambio social, a través de la educación de valores, como; la lealtad, el trabajo, la solidaridad, la superación personal y la protección del ambiente, además esta institución fuera del sistema escolar y al contrario de este, tiene por sus propias características gran capacidad de cambio y asimilación de nuevos temas de programa, incorporación de técnicas y procesos metodológicos alternativos además de una estructura y organización más flexible; Eso sí, no exenta de la lucha de diversas ideas e intereses en su interior.

En la última década, la Región Interamericana de Escultismo, conformada por todas las asociaciones scout de América, se han empeñado en una reestructuración a fondo de su proyecto educativo, a través de una reforma curricular y una política educativa conocida como: MACPRO (Movimiento de Actualización y Creación Permanente del Programa de Jóvenes). Este proyecto entrega al movimiento scout de América un nuevo mapa y propuesta curricular que deseamos discutir.

Este trabajo es un pequeño paso adelante, para colaborar por un lado con el movimiento scout y por el otro, construir un modelo curricular integral y flexible en educación ambiental y que presento en siete capítulos.

El capítulo primero, estructura general de la tesis, presenta las metas y finalidades, los límites y posibilidades del trabajo. Se define el objeto de estudio de la investigación, incluyendo su referente empírico, se presenta una breve descripción de los momentos de la investigación, desde el primer acercamiento a la temática hasta el final del trabajo. Este capítulo ofrece además la estructura metodológica, describiendo cada una de las fases de desarrollo y presentando las categorías de análisis que fueron las herramientas conceptuales, las cuales permitieron efectuar el análisis del discurso ambiental del plan educativo de la Asociación Scout de México.

El segundo capítulo; Educación no formal y movimiento scout, es el marco de referencia del trabajo, en el se trata de manera general la modalidad no formal, modalidad donde los scouts desarrollan su acción educativa y se describe a grandes rasgos, que es el escultismo, su estructura, principios y características generales además se presentan los cambios curriculares generados por la propuesta de

innovación educativa conocida como MACPRO, la cuál se ha introducido en la Región Interamericana de Escultismo y a la cual México pertenece.

En el capítulo tercero; Ambiente y Educación, discuto brevemente sobre la crisis ambiental y el papel que juega la educación en su solución, este capítulo y los dos siguientes conformarían el marco teórico del trabajo.

En el cuarto capítulo; Curriculum: fundamentos y modelos, realizó una síntesis histórica del desarrollo del campo curricular y se clasifican las diferentes propuestas curriculares basándose en la Teoría de Intereses Constitutivos del Saber de J. Habermas, reviso las características, los límites y posibilidades de las diferentes propuestas curriculares. Además describo diferentes modelos curriculares alternativos al interés técnico e intento explicar las causas del dominio de los modelos curriculares de la pedagogía por objetivos.

En el quinto capítulo; El currículum y la dimensión ambiental, examino brevemente las diversas formas en las que se ha pensado la incorporación de la dimensión ambiental al currículum y los principales problemas que se mantienen hoy para esta incorporación así como los problemas que representa la pedagogía por objetivos en la incorporación de la dimensión ambiental.

El sexto capítulo; Curriculum, ambiente y movimiento scout, es un análisis histórico donde describo las relaciones entre las orientaciones curriculares y ambientales de los planes y programas scouts a lo largo de su historia, y como se articularon con las prácticas educativas de los dirigentes de unidad. Este capítulo y el siguiente corresponden a la fase de resultados del presente trabajo.

En el capítulo séptimo; Un modelo curricular innovador, retomo las propuestas alternativas curriculares, las propuestas críticas y las experiencias anteriores de incorporación de la dimensión ambiental al currículum y los resultados del análisis del vigente plan scout, para presentar las características generales que, los modelos curriculares innovadores deben tener para la incorporación de la dimensión ambiental. Además de elaborar una serie de principios y orientaciones metodológicas para la construcción de un modelo curricular innovador que permitan la incorporación de la dimensión ambiental y finalmente presento la nueva propuesta para el plan y programa scout, en la unidad educativa conocida como Tropa de Expedicionarios.

CAPÍTULO I.

ESTRUCTURA GENERAL DE LA TESIS.

1.1 JUSTIFICACIÓN.

La educación y el ambiente son dos campos de la realidad sumamente complejos por la cantidad de actores, factores y procesos que se desarrollan y se articulan en ellos, a su vez pocos son los temas en educación tan complejos y polémicos como el currículum. Para algunos autores el campo del currículum existe como disciplina, es decir la disciplina curricular, componente del proceso educativo en estrecho vínculo con la didáctica, para otros solo es parte de esta última, otros sin embargo, llegan a considerar que constituye toda una teoría educativa y la consideran piedra angular de la educación.

“Currículum” es un concepto difícil de aprehender pero sobre todo de influir en la práctica y a pesar de lo mucho que se ha criticado el modelo predominante de plantear el currículum en general y los planes y programas de estudio en particular sobre la base de la pedagogía por objetivos, poco, muy poco es lo que se ha avanzado en todas las áreas del nivel educativo para encontrar la forma de sustituir esta modalidad hegemónica, todos los esfuerzos por construir una praxis curricular innovadora, no han podido descentrar y reestructurar el campo del currículum.

Cuando hablamos de la incorporación de la dimensión ambiental en los procesos educativos formales o no formales las cosas se complican aun más, para la incorporación de la dimensión ambiental se han tenido que superar muchos problemas tales como; ver lo ambiental solo como contenidos de las ciencias naturales, o de la ecología, para pasar posteriormente al planteamiento de las ciencias ambientales y de ahí a la construcción de un saber ambiental, de superar concepciones tradicionalistas del papel del maestro, el alumno, de los modelos educativos, las metodologías y las didácticas, en el momento de construir un nuevo currículum y a pesar de todas nuestras buenas intenciones, volvemos a concretar nuestra propuesta educativa con base a objetivos educativos y en la lógica del interés técnico, nos olvidamos de ir un paso más allá, para superar esta visión contradictoria con el saber ambiental.

La cuestión ambiental ha venido a problematizar todo: La política, la economía, la planeación, la salud, la ciencia y por su puesto la educación; dentro de lo educativo a revivido y confirmado la fuerza de viejos discursos progresistas sobre el papel del alumno, del maestro, de los métodos y didácticas y por su puesto el aspecto curricular también ha sido interpelado. Debemos cambiar nuestros modelos curriculares, en la búsqueda de congruencia con lo ambiental, un cambio de modelo curricular a otro parece poca cosa, nada difícil y sin embargo entonces habría que preguntarnos ¿Por qué hay tan pocas experiencias concretas en este sentido?, ¿Por qué el aspecto curricular es muchas veces olvidadas en las propuestas de educación ambiental?, ¿Por qué se ha subestimado la importancia de los modelos curriculares?, ¿Por qué es de los últimos aspectos que se toman en cuenta?.

El tema del presente trabajo es un aspecto de alguna manera subyugado en el área curricular, escondido por las grandes reflexiones teóricas sobre los fundamentos y la selección cultural, se ha prestado poca atención a la relación que existe entre los modelos y la posibilidad de llevar a la praxis los fundamentos críticos del curriculum.

Por lo tanto puedo decir que es un tema poco abordado tanto en el campo curricular como en el de la educación ambiental, no son comunes los trabajos sobre educación ambiental en el área curricular que reflexionen sobre el modelo, las mayores aportaciones se hacen otra vez desde los contenidos, es aun más raro abordar la cuestión curricular en la modalidad no formal.

El explorar en este aspecto, es un tema necesario e impostergable en educación ambiental, a lo largo de este trabajo nos adentraremos en él e intentaré dar respuesta a todas estas preguntas, pero puedo empezar comentando que este tema es importante y trascendente para la educación ambiental, porque:

- Referirse a un modelo curricular no es una cuestión superficial, es en sentido estricto un nivel más de la realidad, es la concreción de una forma de pensar el hecho educativo, de una ética y de una ideología.
- Un modelo curricular responde a una posición teórica, se manifieste o no, los modelos curriculares basados en la pedagogía por objetivos, responden al interés técnico, un interés basado en la dirección y el control, incompatible con la dimensión ambiental.
- La educación ambiental no es viable sin coherencia entre los métodos, las didácticas, sus bases éticas, filosóficas e ideológicas. Por lo tanto un modelo basado en objetivos de conducta es incongruente en sí mismo a los fines y valores perseguidos por la educación ambiental.
- “Del mismo modo que hablamos de la imposibilidad de ser “neutrales” en nuestra relación con el ambiente, hemos de aceptar que nuestra opción metodológica jamás puede ser neutra”. (Novo, 1995).
- La importancia del análisis del curriculum, tanto de sus contenidos como sus formas es básica para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades (Gimeno et. al. 1991).
- Las funciones que cumple el curriculum como expresión del proyecto de cultura y socialización la realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí. (Ídem).

1.2 ALCANCES.

La tesis central de este trabajo es demostrar que los modelos curriculares y los planes y programas de estudio basados en el interés técnico y la pedagogía por objetivos, diseñados por los clásicos del currículo como Tyler, 1974 y Taba, 1974 son insuficientes para la incorporación de la dimensión ambiental.

En segundo lugar plantear el hecho que estos fundamentos y estos modelos obstaculizan por sus características constitutivas las innovaciones educativas que se pueden promover en el ámbito educativo en general y la educación ambiental en particular. Si bien es cierto que las críticas a la pedagogía por objetivos no son nuevas y que en las experiencias en la construcción de modelos alternativos se ha avanzado considerablemente, todavía muchas propuestas educativas se siguen pensando desde el interés técnico sobre la base de objetivos educativos o en su caso en objetivos cognitivos.

Lo que se pretende con esta propuesta más que ambientalizar el curriculum, es problematizarlo a partir del saber ambiental y construir principios básicos para permitir la incorporación de la dimensión ambiental en él, así pretendemos demostrar que el saber ambiental desestructura los modelos curriculares y los organiza de forma diferente de modo tal que propone nuevos códigos pedagógicos, fundamentos, estructuras y modelos para su realización plena.

El recorte de este trabajo llega hasta la propuesta de un nuevo modelo que permita la incorporación de la dimensión ambiental en el currículo scout, pero no aborda en toda su complejidad la construcción de los contenidos, en primer lugar por que ese es el sentido del modelo, permitir a cada comunidad educativa, cada grupo scouts, formado por dirigentes, muchachas y muchachos scouts, padres de familia, un alto grado de autonomía, libertad y creatividad, que no permite un currículo prescriptivo y altamente estructurado y en segundo lugar por que un análisis más profundo de la selección cultural del movimiento scout, podría ser la base de un segundo momento de la investigación y que requeriría de una metodología de investigación – acción - participación.

El trabajo es una reflexión sobre el campo del curriculum y los planes y programas scout como objeto empírico de esta investigación, podemos señalar que gran parte de los resultados del trabajo se pueden ampliar no solo a la unidad educativa de la Tropa de Expedicionarios, sino para las otras unidades educativas del movimiento scout, aclarando que el trabajo no es un estudio sobre el movimiento scout como tal, sino de su propuesta curricular.

Las críticas a la pedagogía por objetivos, por su puesto no son solo validas para este curriculum scout en particular y las ideas sobre este modelo curricular innovador para la incorporación de la dimensión ambiental, pueden ser pensadas más allá de la modalidad no formal donde circunscribe su labor educativa, por que el trabajo trata sobre el campo del curriculum como dimensión pedagógica.

1.3 META.

Elaborar una propuesta, de reforma curricular, que facilite la incorporación de la dimensión ambiental, concretada en un modelo curricular de enfoque crítico, integral y flexible.

1.4 PROPÓSITOS.

1. - Analizar la relación de los planes y programas scout con la dimensión ambiental.
2. - Construir un modelo curricular innovador para el curriculum scout, que permita la incorporación de la dimensión ambiental.
3. - Proponer un plan basado en este modelo curricular innovador para las Tropas Scouts de Expedicionarios (Unidad o grupo educativo).
4. - Construir una serie de principios metodológicos para que los dirigentes puedan elaborar sus programas basándose en este plan.

1.5 OBJETO DE ESTUDIO.

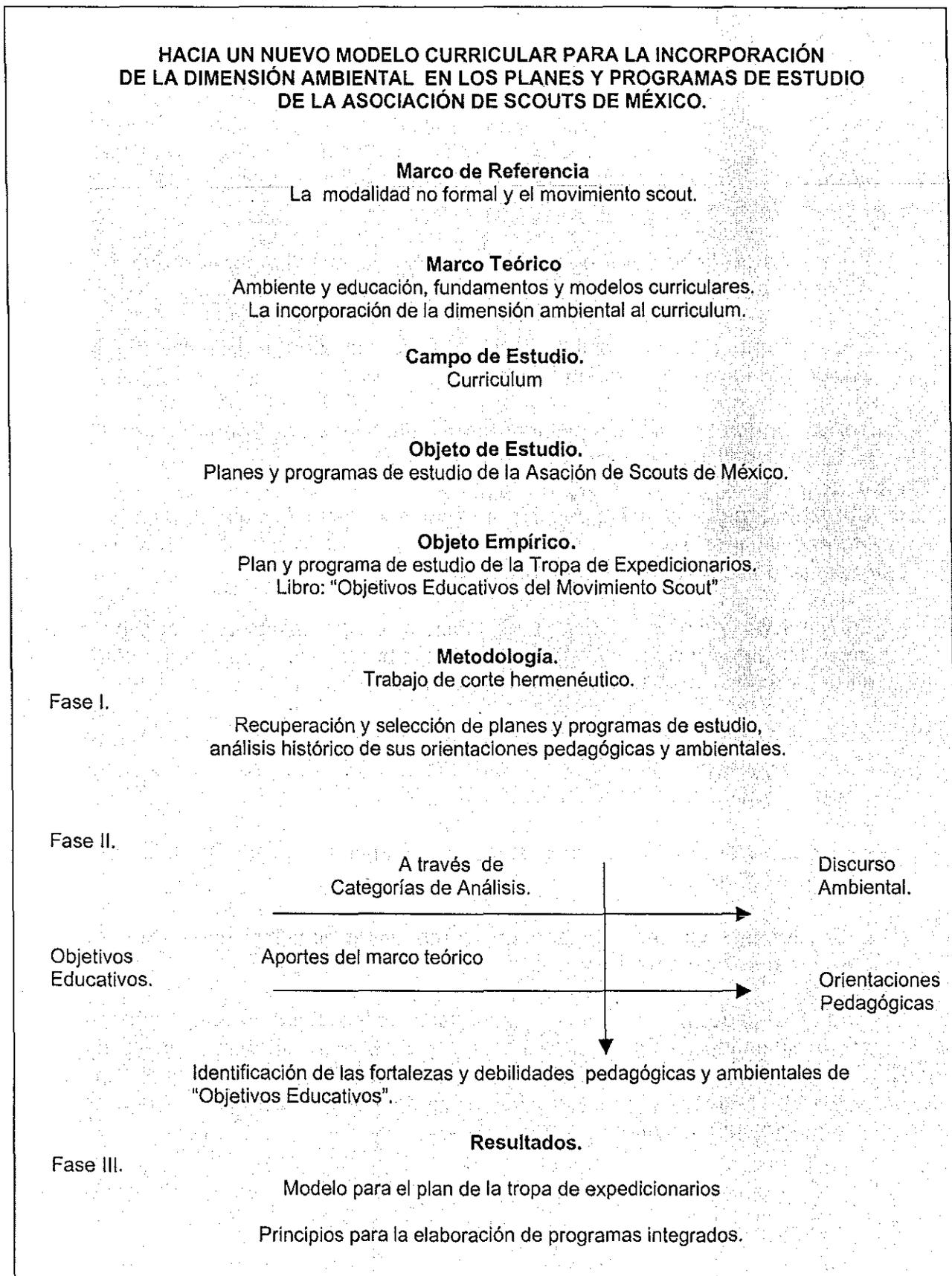
El presente trabajo tiene como campo de acción, el curriculum, éste se refleja en los planes y programas, que a su vez toman la forma de documentos, políticas y acciones, al interior de las prácticas y procesos educativos e institucionales de esta comunidad a lo largo de su historia.

Revise los cambios históricos en la política educativa del movimiento de su creación a la fecha, pero concentro la atención en el plan actual de estudios de la Asociación de Scouts de México A. C. el cual se presenta en el libro llamado: "Objetivos Educativos del Movimiento Scout" este libro y en especial los objetivos educativos son el objeto empírico de este trabajo, pero bien vale la pena aclarar dos puntos a este respecto:

En primer lugar que no es el documento lo importante como tal, sino las prácticas, orientaciones y acciones educativas que de él se desprenden, las relaciones que en él se articulan entre la intervención y la acción educativa, especialmente para los dirigentes de las secciones educativas, así mismo son parte del objeto de estudio, los referentes ambientales, contextuales, los enfoques teóricos y metodológicos, perfiles y prioridades en que se sustenta este escrito. Un documento que no se construye y reproduce así mismo, sino que guarda una historia y por lo tanto tiene actores, unas condiciones y un tiempo determinado.

En segundo lugar que si bien el análisis del discurso ambiental se realiza para la tropa de expedicionarios, las modificaciones a los procesos de intervención pedagógica y acción didáctica resultado de esta investigación pueden extenderse a las otras unidades educativas del movimiento scout.

CUADRO 1. - MAPA CONCEPTUAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.



1.6 INTRODUCCIÓN A LA METODOLOGÍA.

La metodología que se utilizó en el desarrollo del presente trabajo es de corte hermenéutico – crítico, que se enmarca dentro de la tradición cualitativa de investigación.

En investigación en educación ambiental se habla sobre los paradigmas, paradigmas cuantitativos o cualitativos, de guerra de paradigmas y de paradigmas alternativos (Mrazek. 1996). En ese mismo trabajo Thomas Marcinkowski, menciona que las características del paradigma cualitativo, (que se utilizó en el desarrollo de este trabajo) se caracteriza por:

- Presentar sus resultados en forma narrativa y específicamente en una forma descriptiva.
- Deriva de las ciencias sociales incluyendo los campos de la antropología, la sociología, la psicología y la historia.
- Toma una óptica fenomenológica que supone la posibilidad de construir realidades múltiples mediante procesos sociales.
- El objetivo de la investigación, es buscar establecer la comprensión de los fenómenos sociales desde perspectivas participativas (exploración, descripción, explicación fundamentada).
- Los métodos y procesos de investigación se han establecido con base a procedimientos flexibles y permiten que las interrogantes y modelos surjan o se desarrollen como avances de un estudio.
- La confiabilidad y validez, se logra cuando el investigador está inmerso en el escenario y tiende a relacionarse con una subjetividad disciplinada a fin de comprenderla durante la recopilación de datos.
- Importancia del marco de la investigación, emplea usualmente la forma de análisis del contenido.
- Los esfuerzos van encaminados a desarrollar generalizaciones específicas para un marco de estudio particular.

El término “investigación cualitativa” es usado como sinónimo de numerosos enfoques de investigación vinculados con las perspectivas interpretativas y de la ciencia crítica. Esto incluye por ejemplo, la etnografía, la fenomenología, el pospositivismo, el subjetivismo, lo artístico, la hermenéutica, la investigación acción participación, y la emancipatoria. (Cantrell, 1996).

La hermenéutica es una postura filosófica enfocada hacia la comprensión / interpretación de los sentidos producidos históricamente. Inicialmente la hermenéutica se constituyó como una forma de interpretación de textos que se remonta a la tradición orientada a la comprensión de los textos bíblicos. En los inicios de la iglesia cristiana, el hermeneuta era el ministro encargado de traducir las escrituras del griego y el hebreo al latín y de explicárselas al pueblo, de ahí nació la sistematización del arte de la interpretación y el intento de establecer ciertas normas y principios de trabajo. En la hermenéutica teológica y la hermenéutica filosófica, se trata de traducir textos clásicos a las lenguas contemporáneas y de redescubrir su sentido original mediante un procedimiento sistematizado (Weiss, 1980, Moura, 2000).

Citando a Geertz, 1994, Isabel Cristina Moura menciona que muchos científicos sociales han renunciado a un ideal de explicación basado en leyes o mecanismos, para encontrar la explicación y el significado que las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres tienen para ellos mismos. Menciona también que actualmente, con la contribución de autores como Gadamer, Ricoeur y Vattimo, la hermenéutica es un método de análisis que tiene gran influencia en importantes corrientes de las ciencias sociales. (Moura, 2000).

El término hermenéutica, habla de una doctrina de comprensión, una postura que busca el sentido a través de la interpretación de los hechos y que no se contenta con su mera descripción. (Flickinger, 1977. En Moura, 2000).

La investigación empírica en ciencias sociales en general y de la educación en particular no debe limitarse al levantamiento de datos a través de técnicas que tratan directamente con el sujeto en una situación dada, como en las encuestas de opinión, observaciones o experimentación. Gran parte del material primario se presenta en forma de textos, libros o discursos. En el caso de la investigación educativa, son fuentes importantes de datos las leyes, los planes y programas de estudio, aunque la interpretación hermenéutica no se limita a la interpretación de textos escritos, pero la incluye, ya que es posible su aplicación a todos los campos culturales donde haya expresión a través de lenguaje o formas simbólicas. (Weiss, 1980).

1.7 LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS.

Esta sección esta basada en su totalidad en dos trabajos de Eduardo Weiss: "Hermenéutica – Crítica, una Proposición Metodológica para las Ciencias Sociales, 1980". y "Análisis de Contenido, Teorías y Técnicas, un Instrumento para la Crítica Ideológica de Textos Escolares". Departamento de Investigaciones Educativas, IPN, 1979".

En la tarea de analizar e interpretar textos existen tres métodos a saber: El análisis de contenido, la semiótica estructuralista y la hermenéutica.

El análisis de contenido.

Este método fue desarrollado ampliamente en los Estados Unidos de Norteamérica, que logró una primera formalización con Berelson en los años cincuenta con su libro "*Content Analysis in Communications Research*". Este libro se mueve enteramente en una concepción epistemológica empirista. El autor más renombrado de este método es Holsti con su libro "*Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*", publicado en 1969. Holsti sigue claramente la recomendación de Reichenbach, uno de los exponentes del empirismo lógico (o neopositivismo), que dividió la investigación en tres etapas: La etapa de invención, contrastación e interpretación de los resultados. Holsti y otros autores de esta corriente defienden la importancia de partir de un marco teórico a partir de este se deducen hipótesis específicas y de estas las categorías operacionales de análisis. El análisis codifica partes del contenido que pueden ser palabras, frases, párrafos, motivos o temas (unidades de análisis) bajo las categorías del análisis. El "*content analysis*" se basa en la frecuencia con la cual ciertos elementos del texto podían subsumirse bajo las categorías de un esquema analítico, la valorización donde se establece el juicio si un determinado elemento del texto esta cargado positiva o negativamente. En este método y dependiendo de los autores, está presente la cuantificación y se han diseñado incluso escalas y formulas como las de Osgood además del tratamiento estadístico estos datos. Se ha avanzado hasta el uso de computadoras, los dos tipos básicos de programas utilizados, son por un lado los "*word count programs*" que cuentan la frecuencia de palabras y por el otro el "*general inquirer programs*" que usan un diccionario previamente construido para analizar los textos.

La semiótica estructuralista.

Este método aprovecha los conceptos desarrollados por la semiótica, una disciplina cuyo objeto es el significado social del lenguaje. Sus análisis permiten aprender las operaciones lingüísticas o sintácticas y las formas de secuenciar o componer el discurso. Utiliza conceptos tales como: campo semántico, ejes semánticos, operador semántico.

El método hermenéutico.

El método hermenéutico, tal como es aplicado principalmente por filólogos e historiadores, se basa fundamentalmente en la capacidad teórica y disciplinaria del investigador por un lado y en su capacidad de entender lo expresado por un co – humano por el otro. El método hermenéutico permite que la teoría previa del investigador se adecúe sucesivamente al objeto estudiado además de la incorporación de la experiencia previa del investigador.

La hermenéutica se basa en la interpretación del lenguaje mediante el lenguaje y no excluye la subjetividad del interprete sino la incluye como una de las fuerzas motrices de la investigación. Este método se acerca a los textos, no con un marco teórico rigurosamente definido, sino con una “anticipación de sentido” que incluye todos los conocimientos previos del interprete acerca del texto, sean éstos de índole teórica o no. En este proceso la teoría no es base de deducción sino un marco de referencia para la interpretación. Una noción central de este método es la de círculo hermenéutico, en la que el elemento particular es tan solo comprensible a partir de patrones más grandes: La palabra en el contexto de la frase, la frase en el contexto del capítulo, el capítulo en el contexto del texto y así sucesivamente, hasta incluir el contexto histórico – social. El contexto ilumina el elemento particular y éste a su vez ilumina al contexto en una interacción mutua. Weiss menciona que no existe ningún obstáculo metodológico para comprender este contexto con una orientación dialéctica y en sus trabajos dedica varios capítulos a entretener las relaciones entre la teoría crítica y la hermenéutica, basándose en los aportes de la escuela de Frankfurt y en especial los trabajos de Adorno y Habermas.

El proceso de interpretación hermenéutica no tiene un final preestablecido. El proceso se considera terminado solamente cuando se ha logrado un patrón explicativo en el que todos los elementos analizados encuentran su lugar; es decir, cuando podemos entender los elementos particulares como partes específicas de un todo organizado. Este proceso, - afirma Weiss - aunque objetivo, es a la vez una experiencia muy personal. También menciona que la hermenéutica difícilmente se inserta en los patrones de la ciencia administrada dominante. Muy diferente opera el método hipotético – deductivo que sí permite la división técnica del trabajo.

El análisis de textos escolares se ha realizado en muchos países de Latinoamérica sobre su contenido ideológico como en Argentina, México, Chile, Perú, Venezuela, en especial desde la semiótica estructuralista y la hermenéutica – dialéctica.

Weiss propone los siguientes pasos para un trabajo de análisis de textos:

- Plantear un problema de investigación.
- Reflexionar sobre su posición y valor en la estructura social.
- Explicar el marco teórico.
- Revisar los trabajos previos en la misma área.
- Determinar los textos a analizar. (el periodo que cubren los textos, los criterios de selección del material, los límites internos de los textos)
- Primera lectura.
- Formular las dimensiones de análisis, formular las categorías.
- Interpretación.

Finalmente el autor menciona dos aspectos que quiero resaltar:

“Que el curriculum en sí puede dar pautas importantes para el análisis ideológico” y que “De igual importancia para el análisis puede ser el enfoque pedagógico de los libros y el modelo didáctico implícito”.

1.8 ANÁLISIS CURRICULAR Y LA DIMENSIÓN AMBIENTAL.

Esta investigación es un trabajo de análisis curricular: "La evaluación curricular es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación, estructura formal y el desarrollo de un curriculum. Proceso que permite la comprensión y la formulación de ideas fundamentadas tanto de los aspectos estructurales formales como en los procesales prácticos o en la interrelación entre ambos; así como en cuanto a sus significaciones explícitas o implícitas.Aclarando que si bien no es posible reducir a la evaluación curricular al análisis curricular, es válido afirmar que la primera contiene a la segunda". "El análisis curricular es la tarea específica a través de la cual se abordan aspectos significativos del curriculum, con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones, planos y aspectos determinados en un análisis global inicial y precisados a través de un riguroso proceso de delimitación – construcción del objeto a evaluar. El análisis curricular viene a ser, de hecho la tarea de investigación particular y específica que se inicia en el marco complejo de la evaluación curricular, con el fin de comprender y transformar, en el sentido que se decida un curriculum determinado". (De Alba. et. al. 1992).

En este caso la tarea de evaluación curricular se centra en el ambiente: El análisis de los contenidos ambientales para comprender y valorar su presencia o ausencia, sus interrelaciones y los diversos niveles de significación en el origen, la conformación estructural formal y el desarrollo de un curriculum determinado, para la comprensión y la formulación de valoraciones fundamentadas tendientes a apuntalar la importancia: a) de la comprensión misma de la incorporación o ausencia de la dimensión ambiental en el curriculum b) de su consolidación, por ejemplo cuando nos encontramos frente a un curriculum ambientalista. c) de la necesidad de su transformación, ya sea en sentido radical y general o en un sentido particular y específico, si la transformación o modificación se refiere a los aspectos – estructurales – formales, a los procesales – prácticos o a la relación entre ambos en un sentido general o específico. "El análisis curricular de la dimensión ambiental en un curriculum determinado se constituye en la tarea de planos y dimensiones del curriculum y/o de sus interacciones con el fin de comprender y valorar el objeto que tales dimensiones, planos e interrelaciones constituyan, para que sobre el objeto estudiado sea posible formular propuestas tendientes a su consolidación, enriquecimiento o transformación" (ídem)

El Centro de Estudios Sobre la Universidad el CESU, a través de un variado número de investigadores se han encargado de realizar una serie de investigaciones al respecto en la modalidad formal, por ejemplo tenemos:

1. - El análisis de los contenidos ambientales del curriculum preescolar que se centró en el plano estructural – formal y tomó como uno de sus principales referentes empíricos a los programas y planes de estudio a cargo de Octavo Chamizo.

2. - El análisis de los contenidos ambientales del curriculum de primaria con una muestra de los libros de texto gratuito vigentes en el ciclo escolar 1986 – 1987 a cargo de Alicia de Alba y Martha Viesca Arreche.
3. - El análisis de los contenidos ambientales del curriculum de secundaria, que tomo como referente empírico una selección de los libros de ciencias sociales autorizados por la SEP a cargo de Ma. del Pilar Jiménez.
4. - El análisis de los contenidos ambientales del curriculum de la Normal, se centro en el plano procesal – práctico y tomó como referente empírico el discurso de los maestros y estudiantes en materia ambiental, esta investigación estuvo a cargo de Teresa Wuest Silva.

Las categorías de análisis también se presentan a manera de propuesta para la obtención de los contenidos curriculares como la convergencia de temas generales y los ejes de análisis: estructura y dinámica del ambiente, relación sociedad naturaleza y problemática ambiental y opciones de solución, para los diferentes niveles y grados escolares, basado en el documento de las conclusiones y recomendaciones del II Seminario – taller sobre Educación Ambiental Formal, Metepec. Puebla en Mayo de 1990. (González, 1990).

Las categorías de análisis fueron elaboradas como ya mencionamos para el desarrollo de varios trabajos de investigación llevados a cabo en el CESU de la UNAM, en la línea de investigación curricular de la dimensión ambiental, con el auspicio de la entonces SEDUE, y elaboradas por Edgar González, Teresa Wuest, Pilar Jiménez, Octavio Chamizo y Alicia de Alba. Posteriormente sufrieron reformulaciones. Estas categorías han sido retomadas para llevar a cabo otras investigaciones en el CESU, por ejemplo una centrada en el plano procesal – práctico del curriculum de primaria a cargo de Ma. Angélica Alcántara Pineda y otra en el estructural formal del curriculum de educación media superior a cargo de Ma. Teresa Bravo Mercado, la de la profesionalización de la dimensión ambiental, de Miguel Ángel Arias Ortega, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM, en una investigación centrada en la educación ambiental no formal, a cargo de Martha Viesca Arrache.

Es importante mencionar que las categorías de análisis que son aportes de estos trabajos son relevantes para definir los usados en esta investigación. Como hemos visto hasta este momento esta metodología se ha usado ampliamente para tratar la dimensión ambiental en libros de texto de los diferentes niveles educativos. Pero Miguel Ángel Arias Ortega. En su tesis de maestría: "La Profesionalización de la Educación Ambiental en México" la retoma para realizar un análisis curricular de los planes y programas de estudio de las maestrías, diplomados, y especializaciones en educación ambiental del país, bajo las siguientes categorías de análisis: Definición de la problemática ambiental, los perfiles profesionales, concepto de ambiente e interdisciplina. (Arias, 2000).

1.9 FASES METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO.

Para la realización de este estudio se consideraron tres fases: la delimitación del objeto de estudio y su referente empírico, el análisis crítico del curriculum, la elaboración de propuestas.

Fase I.- Identificación en los diferentes planes y programas scouts, sus intereses constitutivos.

Analicé como se ha concretado el curriculum en los scouts, como a evolucionado el plan y el programa scout a lo largo de su historia, como esto ha influido en el desarrollo de la labor educativa y como se planteado la incorporación de la dimensión ambiental, identificando las orientaciones, enfoques y aproximaciones. A lo largo de la historia del movimiento se han presentado etapas donde a partir de cambios en los planes y programas de estudio se han modificado las relaciones entre la intervención y la acción pedagógica y además se han modificado los contenidos en relación con la naturaleza y el ambiente, especialmente en la ya mencionada política educativa MACPRO. La primera labor en esta fase fue una búsqueda y recopilación de libros, manuales, reportes y otros documentos que dieran cuenta de los cambios curriculares, se identificó como documentos esenciales para esta fase del trabajo los siguientes textos:

“Escultismo para Muchachos, Un manual de buena ciudadanía haciendo vida de Campaña” Baden Powell, Asociación de Scouts de México, A. C, Décima edición, 1985.

“Manual Scout”, César Macazaga Ordóñez, Innovación, México, 1971.

“Manual de Adiestramiento Básico”. Asociación de Scouts de México, A. C. México, 1990.

“Camino del Descubrimiento”, Esquema de Adelanto para Expedicionarios, Asociación de Scouts de México, A. C. México, 1991.

“Proyecto Educativo”. Asociación de Scouts de México, A. C. México, 1991.

“Guía para Dirigentes de Manada”, Oficina Scout Interamericana. Chile, 1998.

Fase II – Se realizó un análisis del discurso ambiental del actual plan de la tropa de expedicionarios contenido en el libro. “Objetivos Educativos del Movimiento Scout”. Oficina Scout Interamericana, Asociación de Scouts de México, A. C. julio de 1995”.

Establecí un grupo de categorías de análisis definidas en función del marco conceptual inicial, con estas categorías se analizó el referente empírico del trabajo (Objetivos Educativos del Movimiento Scout).

Las categorías de análisis, son herramientas conceptuales que permiten leer e interpretar el conjunto de aspectos articulados de la realidad que hemos delimitado como objeto de estudio en nuestro campo problemático de investigación curricular.

Implican un momento de cierre inicial conceptual o teórico en el proceso de investigación y se caracterizan por estar expuestas a constantes reformulaciones conceptuales, impuestas por la misma lógica de articulación del objeto o por la insuficiencia y limitaciones de las teorías, a partir de las cuales se construyen, en función de comprender los aspectos y las dimensiones de la realidad contenidas en el objeto de estudio. Se presentan como conjuntos de enunciados sintéticos que contienen una fuerte carga conceptual. Estas categorías constituyen elementos de análisis que pueden ser adecuadas para integrar la dimensión ambiental a todo el sistema educativo, formal o no formal. (De Alba, et. al. 1993).

En el presente estudio se retomaron y se reformularon las siguientes categorías de análisis:

- Dimensión ambiental y concepto de ambiente.
- Génesis, desarrollo y posibilidades de solución de la problemática ambiental.
- Contradictorios o descontextualizados.
- Sesgos discursivos obstaculizadores.
- Ausencias significativas.

Todas estas categorías de análisis están basadas en los trabajos citados anteriormente. Las categorías de análisis como herramientas conceptuales permiten establecer una relación con el material empírico para su interpretación. Son proposiciones que nos permiten dar cuenta de los límites y posibilidades de un discurso particular en marcados en el contexto específico del objeto de estudio y las finalidades del mismo. A partir de las categorías de análisis y a través de ellas se analizó el material empírico en este caso "Objetivos Educativos del Movimiento Scout", el análisis se realizó utilizando las categorías para codificar los datos.

Dimensión ambiental y concepto de ambiente.

Para entender la dimensión ambiental en toda su complejidad es preciso partir del análisis de la interrelación entre historia, cultura y medio ambiente. La idea de historicidad se concibe fundamentalmente como un proceso, es decir, como el desarrollo que el hombre ha tenido en su relación con la realidad a través del tiempo, lo cual nos permite conocer y explicar los distintos momentos, situaciones y factores por los que ha atravesado el ser humano para desenvolverse, formar su identidad y llegar a ser lo que actualmente es.

Se considera a la cultura como la capacidad de simbolización que tienen los grupos humanos para construir, transmitir, reproducir y reelaborar significados en relación con todas sus actividades, conocimientos, creencias, estructuras socioeconómicas, relaciones entre ellos mismos y con otros grupos y con sus valores. A través de la cultura el hombre adquiere, elabora y atribuye significados a los fenómenos y acontecimientos que observa y a las acciones sobre el mundo material, social y espiritual. Así la visión que tiene del mundo en todas sus dimensiones y vínculos que establece con éste y los demás seres humanos están fuertemente influidos y regulados por la cultura de la sociedad y del grupo social al que pertenece, pues él, al ser parte de éstos, se convierte en productor, reproductor y transformador potencial de la misma.

Se considera simplista aquella concepción de ambiente que estudia a los seres vivos, incluyendo al hombre, sólo desde una óptica físico- biológica, estos es, sin considerar la dimensión social. Aquella que refiere al ambiente como naturaleza o que lo considera fuente inagotable de recursos a explotar o como espacio agotable a conservar y preservar.

Se considera compleja aquella concepción de ambiente que parte de que el conocimiento de los procesos biológicos esta determinado por procesos sociohistóricos. Donde la relación de la naturaleza se explica a través de los modos de producción, distribución, consumo, desecho, del desarrollo de las fuerzas productivas y de la lucha de clases, sociedades y/o países.

Génesis, desarrollo y posibilidades de solución de la problemática ambiental.

En esta categoría se parte de que el origen y el desarrollo de la crisis ambiental, en la magnitud actual se produce en estrecha vinculación con el modo de producción y que los niveles de responsabilidad en esta problemática son profundamente distintos por lo que para llevar a cabo medidas relativas a su solución, es necesario considerar tanto el nivel de responsabilidad que cada sujeto, sector, grupo social o país tiene en ella, así como de acuerdo con este, sus responsabilidades y acciones concretas de participación.

Contradictorios o descontextualizados.

Se refiere a elementos en este caso objetivos educativos, que se presentan contradictorios con los supuestos elaborados en las otras categorías, y en el caso de su descontextualización a que si hacen o no referencia a las condiciones sociales, económicas, históricas, geográficas particulares para el tratamiento de los temas o el desarrollo de las actividades sugeridas en los objetivos educativos, presentes en el plan de estudios.

Sesgos discursivos obstaculizadores.

Se consideran sesgos discursivos obstaculizadores aquellos que son una barrera para comprender tanto el carácter como el origen, desarrollo y las perspectivas de solución de la problemática ambiental, ya fuera de una manera explícita o implícita. Tales aspectos son la escasa consideración del conocimiento tradicional, el enfoque industrialista – economicista, la postura biologicista – naturalista, ecologista, conservacionista o tecnologicista. Incluye además a los discursos que hacen referencia a la sociedad occidental como el último y perfecto modelo a seguir y los que basados en una posición individualista ven las soluciones a la crisis ambiental solo en el plano superestructural.

Ausencias significativas.

Son aquellos elementos en el tratamiento de los temas que bien mantienen una estrecha relación con la problemática ambiental o pueden aportar elementos para apuntalar su comprensión, tales como: La diversidad cultural, la relación entre los sistemas del ambiente, la interrelación entre el medio natural, rural y urbano, la ciencia como proceso histórico, entre otros.

Fase III. - Preparación de la propuesta curricular.

Se elaboró una propuesta de un modelo curricular innovador para la Asociación de Scouts de México. A. C. flexible e integral, de fácil manejo para educadores de tiempo libre, que integró las críticas surgidas en las etapas anteriores sobre la dimensión ambiental y el curriculum y finalmente se elaboró una propuesta metodológica para el diseño del programa scout, basado en este modelo curricular.

1.10 DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Durante el desarrollo del anteproyecto de investigación, el objetivo de mi trabajo era una reforma curricular, en especial un cambio en los contenidos del plan y programa con el fin de ambientalizar este plan y programa de estudio. Pero como resultado de la investigación en el estado del arte sobre el diseño y evaluación curricular durante la construcción del marco teórico, me encontré con una dura crítica a la pedagogía por objetivos (Modelo del plan de adelanto scout) y conque, las cuestiones referentes al modelo curricular han estado desdeñadas por los investigadores del campo más importantes en México.

En un segundo momento pensé en transformar los objetivos educativos en principios de procedimiento de la tradición práctica del curriculum, pero encontré grandes dificultades para hacerlo debido a que esto es condición más de la acción, que de la intervención pedagógica, con base en ello escribí un texto exclusivamente para la crítica metodológica y didáctica de MACPRO. Que no se integra al trabajo por las mismas razones, es complementario pero fuera del tema de tesis. En este momento pensaba utilizar el análisis de contenido para el desarrollo de la investigación, una lectura de los avances realizados en el CESU, (Centro de Estudios Sobre la Universidad) de la UNAM, sobre análisis curricular, esto me llevo a introducirme al método hermenéutico - dialéctico, en la línea desarrollada en México por Eduardo Weiss, (1980) en el centro de investigación y estudios avanzados del IPN.

En un tercer momento tomé la decisión de adentrarme en la investigación desde un punto de vista poco tratado, "los modelos", (código pedagógico) que permitiera no solo la reflexión sobre los contenidos, sino además la relación entre la intervención y la acción pedagógica en referencia a lo ambiental, para este plan de estudios en particular. La diferencia que existe entre ambientalizar el curriculum a problematizarlo a partir del saber ambiental es porqué entiendo que lo primero se refiere a la estructura y fundamentos teóricos y epistemológicos sobre la selección cultural, paso indispensable pero no suficiente, porqué al problematizarlo, el curriculum frente al saber ambiental propone un replanteamiento de los modelos y procesos al interior del curriculum.

El cuarto momento, lo destiné en primer lugar a identificar las fuentes necesarias para la realización de la investigación, en este caso una serie de documentos donde se manifestarán los planes y programas de estudio que se han llevado a cabo a lo largo de la historia del movimiento scout en México, en él identifiqué las orientaciones ambientales y pedagógicas de estos planes, paradójicamente fue especialmente difícil hacer la reconstrucción histórica del plan vigente, debido a su origen en Chile y a la política de comunicación entre las diversos órganos y países de la CEI (Conferencia Interamericana de Escultismo).

Finalmente realicé un análisis del actual plan y programa de estudios en la Tropa de Expedicionarios para terminar con la elaboración de una propuesta curricular, donde se presenta un nuevo modelo para el plan y programa de estudios.

CAPÍTULO II.

EDUCACIÓN NO FORMAL Y MOVIMIENTO SCOUT.

2.1 LA MODALIDAD NO FORMAL.

Generalmente cuando hablamos de educación lo primero en que pensamos es en la escuela, La educación la más de las veces ha sido limitada a escolaridad y hemos excluímos o restamos importancia a una serie de prácticas y de espacios sociales que forman a los sujetos (Buenfil, 1991). La escuela es un espacio educativo, pero no es el único, existen otras instituciones o agencias culturales que ocupan un espacio importante en la formación de los niños y jóvenes (Vercher 1987).

La modalidad educativa que se desprende de la participación de las personas, en grupos sociales estructurados, deliberadamente educativos, pero que no son acreditados o certificados por el estado, se conoce como educación no formal. La educación no formal, atiende a un variado número de áreas y se desarrolla en múltiples ámbitos, algunos de ellos son; el trabajo comunitario, la salud, la producción alternativa, los esfuerzos de educación popular tanto en el campo como la ciudad, los sindicatos, los partidos políticos, los centros de recreación y cultura ambiental, clubes, grupos de ayuda mutua y en diversas asociaciones.

Es común que la clasificación de las propuestas educativas en modalidades, tienda a generar muchas confusiones y acalorados debates, diremos que es su característica institucional, y no la metodología, el programa, los espacios o los sujetos que atienden, lo que plantea la diferencia entre educación formal, no formal e informal.

Definiciones sobre educación no formal.

La educación no formal "Consiste en las actividades educativas y de capacitación, estructuradas y sistemáticas, de corta duración relativa, que ofrecen agencias que buscan cambios de conducta concretos en poblaciones bastante diferenciadas" (Rolland Paulston, 1972 en J. La Belle, 1980.)

"Se refiere a las actividades de aprendizaje que se realizan fuera del sistema educativo formalmente organizado (...) para educar con vistas a ciertos fines específicos con el respaldo de una persona, grupo u organización identificable". (Cole Brembeck 1973, en J La Belle, 1980.)

"Cualquier esfuerzo educativo organizado intencional y explícito para promover el aprendizaje mediante enfoques extra – escolares, con el fin de elevar la calidad de vida" (Reed. et. al. 1986).

Para los fines de este trabajo entiendo por educación no formal "Aquella que se desarrolla paralela o independiente a la educación formal y que por tanto, no queda inscrita en los programas de los ciclos del sistema escolar y aunque las experiencias educativas sean secuenciales, no se acredita y no se certifica" (González, 1993).

La clasificación en modalidades educativas tiende a generar muchas confusiones y acalorados debates, es un área compleja, con múltiples significados, prácticas, procesos y actores.

Los problemas que genera el concepto se deben a los múltiples tipos de actividades que comprende, la educación no formal a veces se ha identificado de manera confusa o equivocada. Como sinónimos de esta modalidad encontramos a la: Educación de adultos, educación popular, educación continua, formación para el trabajo, educación comunitaria, educación del tiempo libre, etcétera.

“Los enfoques educativos no escolares son diferentes, no solo de las escuelas, sino también entre sí, representan una fascinante serie de métodos, situaciones y enfoques organizativos” (Reed. et. al. 1986.)

Existe un debate por la delimitación del campo, los actores de este debate provienen de las diferentes tradiciones que agrupa el concepto de educación no formal y cada colectivo ya sea por su tradición, formación, origen, historia o posición ideológica, se sienten cómodos con uno o con otro significado para designar lo que sus prácticas y trabajo constituyen.

Además constantemente surgen nuevos actores sociales e institucionales que se van sumando, (La educación ambiental, por ejemplo) creando y recreando el lenguaje y los códigos de la comunidad educativa, los términos se ponen de moda, las instituciones internacionales o nacionales los promueven. Así algunos grupos “adoptaran cierta terminología con el fin de obtener legitimidad, mientras otros se esforzaran por deslindar sus prácticas de estas tendencias, buscando otros términos que identifiquen mejor su pensamiento” (Salinas et. al. 1995.)

Las prácticas son diferentes también si son proporcionadas por el gobierno, en especial si utilizan modelos de corte asistencial a las generadas por organizaciones sociales o los propios colectivos. Horace. B. Reed. Identifica que la educación no formal, es atendida por organizaciones en dos niveles: aquellas cuyo propósito básico no es la educación y aquellas otras cuyo propósito básico si es eminentemente educativo. Menciona además que la mayoría de la educación que se produce fuera de la escuela se halla integrada en general a otros fines y objetivos.

Podemos decir que existen cuatro enfoques centrales dentro de la modalidad de la educación no formal:

1. - Educación de adultos. Incluye la alfabetización, capacitación para el trabajo, (artes, oficios) el extencionismo agrícola o pecuario, con acreditación, pero sin certificación. Muchas de estas prácticas de educación no formal pueden acercarse a modelos escolarizados, sobre todo desde una perspectiva ideológica asistencial y entonces tienden a parecerse más a las escuelas.

2. - Desarrollo comunitario. Enfocada al cambio social, acciones de salud, desarrollo y producción, donde el hecho educativo es complementario.
3. - Centro cultural. Casas de cultura, centros culturales, casas populares, los museos, los centros de cultura ambiental, unidades deportivas.
4. - Asociacionismo. Sindicatos, partidos políticos, clubs o asociaciones, religiosas, deportivas, sociales, culturales, y los grupos de ayuda mutua (Modificado de Reed. et. al. 1986).

Cuadro 2. - Definiciones de las modalidades educativas.

- **EDUCACIÓN INFORMAL:**

Proceso que dura toda la vida, por el cual, cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio.

- **EDUCACIÓN NO FORMAL:**

Toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir cierto tipo de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sea adultos o niños.

- **EDUCACIÓN FORMAL:**

Sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad.

Philip H. Coombs y Manzoor Ahmend, 1975.

Cuadro 3. - Características básicas de los programas de educación no formal.

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL:

1. - Sirven de complemento de la educación formal.
2. - Tiene diferente organización, distintos patrocinadores y diversos métodos de instrucción.
3. - Son voluntarios y están destinados a personas de edad, origen e intereses diversos.
4. - No culminan con la entrega de credenciales o diplomas.
5. - Se realizan donde el grupo de interés vive y trabaja, su duración y su finalidad son flexibles y adaptables.

Archibald Callaway, 1973 en J. La Belle, 1980.

2.2 EL MOVIMIENTO SCOUT.

El Movimiento scout, es una agrupación, voluntaria de jóvenes; Es la organización juvenil, más grande del mundo; tiene su origen en las ideas de Robert Stephenson Smith Baden Powell, militar y educador Inglés, que en enero de 1908 publica un libro llamado "Escultismo para Muchachos". La estructura del movimiento abarca los 5 continentes, hoy en el mundo existen más de 20 millones de scouts, en 180 países.

La Organización Mundial del Movimiento Scout, esta conformada por 6 Regiones, una de estas, es la Región Interamericana de Escultismo, comprende a las asociaciones nacionales del continente Americano, la sede del Consejo Interamericano de Escultismo, se encuentra en Santiago de Chile. El movimiento scouts en México se inició en el Puerto de Veracruz en 1912, la Asociación de Scouts de México, A. C. es reconocida por la Organización Mundial del Movimiento Scout en el mes de agosto de 1926 y actualmente agrupa a más de 60, 000 personas en todo el territorio nacional. La (ASMAC) Asociación de Scouts de México A. C. tiene grupos scouts en toda la República Mexicana, divididos en 54 provincias, que comprenden los Estados de la República y las Delegaciones del Distrito Federal.

Que son los scouts.

"Los scouts son una asociación no gubernamental de educación no formal, complementaria de la escuela y la familia. Cuyos miembros, niños, jóvenes y adultos se comprometen con el movimiento, de forma libre y voluntaria". (Proyecto Educativo 1991).

La misión del movimiento scout.

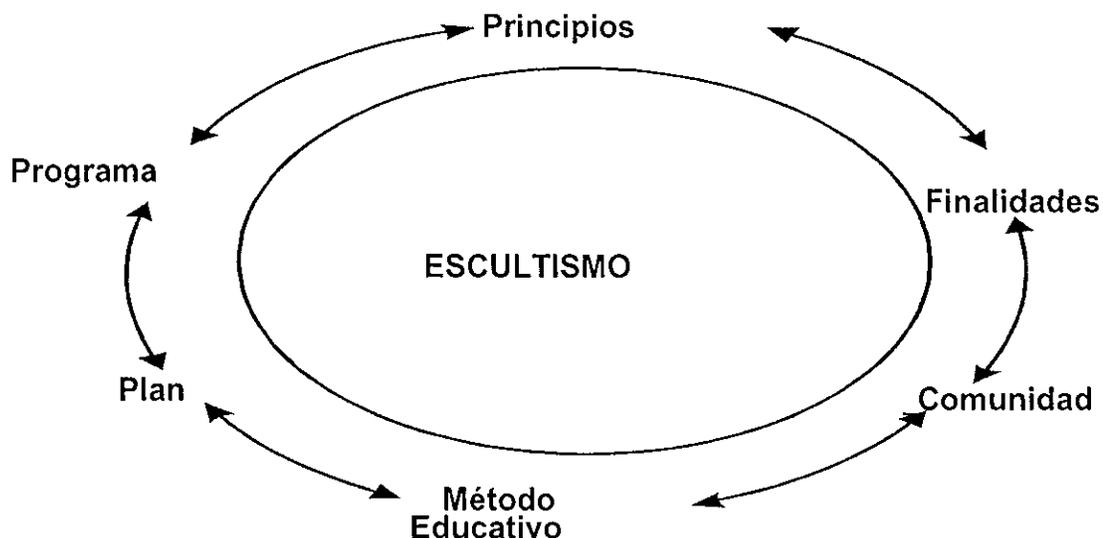
"Es formar el carácter de los muchachos, inculcándoles el cumplimiento de sus deberes religiosos, patrióticos y cívicos, así cómo principios de disciplina, lealtad y ayuda al prójimo, capacitarlos para bastarse así mismos ayudándoles a desarrollarse física, mental y espiritualmente". (Idem).

La pedagogía scout.

La pedagogía scout, es el conjunto de fundamentos filosóficos del escultismo, conformados por los principios del movimiento, el plan del escultismo y su didáctica, basada en un método y un programa. "El Escultismo entendido como una forma de vida, conduce al niño y al joven a autogestionar su desarrollo y formación, siguiendo un plan, aplicando un método, en la ejecución de un programa". (Manual de Contenidos Básicos, 1997).

Es decir el escultismo es un modelo educativo, por que tiene finalidades, principios, un método educativo y un plan y programa de estudio, para atender una comunidad educativa.

Figura 1. - Elementos del proyecto educativo scout.



El plan scout.

“El movimiento scout se propone la difícil tarea de contribuir al desarrollo equilibrado de las diversas dimensiones de la personalidad de los jóvenes, formando y dando oportunidades de pleno despliegue a la variedad de expresiones de la persona interesándose en el ser humano en toda su dimensión y amplitud. Para lograr ese propósito, la progresión educativa scout establece áreas de crecimiento que consideran esa pluralidad y la ordenan con base en la estructura de la personalidad. Como esta estructura ha sido objeto de múltiples teorías e interpretaciones, la propuesta del movimiento opta por una distinción que proviene fundamentalmente de su experiencia y que conjuga en seis áreas de crecimiento tanto los conceptos generalmente aceptados sobre la naturaleza humana como los énfasis propios de su proyecto educativo. De esta forma, las áreas de crecimiento son: Corporalidad, Creatividad, Carácter, Afectividad, Sociabilidad, Espiritualidad” (Proyecto Educativo 1991).

El programa scout.

El Programa scout es el conjunto de actividades que basadas en los intereses y en la forma de ser de los muchachos, posibilitan mediante la aplicación del método scout, la vivencia de los principios scout. Las actividades se practican en una estructura, bajo un marco simbólico y en forma progresiva mediante un plan de adelanto que favorece su formación integral. El programa esta conformado por tres elementos:

1. - Marco Simbólico: Conjunto de elementos que constituyen el ambiente místico propio del escultismo.
2. - Estructura: Sistema y órganos en cuyo seno los muchachos actúan y toman decisiones para realizar el escultismo.
3. - Adelanto Progresivo: Secuencia de acciones que los muchachos siguen de acuerdo al plan de adelanto propio de cada unidad educativa.

Las Secciones o Unidades Educativas.

Las unidades educativas scout son conjuntos de niños y jóvenes agrupados en secciones llamadas: Manadas (formada por niños de 7 a 10 años), Tropa Scout (adolescentes de 10 a 15 años), Tropa de Expedicionarios (jóvenes de 15 a 18 años), Clanes de Rovers scout y precursoras (adultos de 18 a 21 años). Un grupo scout completo esta conformado por 4 unidades educativas, Manadas, Tropas, Expedicionarios y Clanes, tanto masculinos como femeninos.

Como ya mencionamos el presente trabajo se centra en la unidad educativa llamada Tropa de Expedicionarios formada por muchachos y muchachas scout cuyas edades están entre los 15 y 18 años, el programa scout en esta unidad educativa tiene las siguientes características:

1. - Marco Simbólico: Ambiente de descubrimiento, exploradores y expediciones.

Los nombres de los equipos, las propuestas de actividades y otros elementos hacen referencia entonces a científicos, exploradores y descubridores.

2. - Estructura: Sistemas de patrulla. Grupos de 6 a 8 muchachos.

Una tropa esta conformada por cinco equipos en promedio llamados patrullas o expediciones.

3. - Adelanto progresivo: Secuencia de acciones que los expedicionarios siguen de acuerdo al plan de adelanto.

Llamado caminos del descubrimiento, este esta dividido en tres áreas: camino del descubrimiento, incluye las etapas de Descubridor, Pionero; Caminos de la expedición: incluye las etapas de Everest y Apolo; Caminos de las especialidades: Deportes, Ecología, Expresión y Comunicación, Humanidades, Seguridad y Rescate, Tecnología y Ciencia.

Cuadro 4. - Elementos de la Tropa de Expedicionarios.

Tropa de expedicionarios masculina y femenina 15 a 18 años	
Marco simbólico	Espíritu de descubrimiento (expediciones y científicos)
Estructura	Sistema de patrullas (pequeños grupos de 6 scout)
Adelanto progresivo	Camino del descubrimiento
	Camino de la expedición
	Camino de las especialidades
Caminos del Descubrimiento, Esquema de adelanto para Expedicionarios, Asociación de Scout de México, A. C., 1991.	

2.3 CAMBIOS CURRICULARES, ESTRATEGIA 2002, UN SALTO ADELANTE.

En 1990, en Montevideo, Uruguay, durante la Conferencia Interamericana, la Asamblea General, encomienda al Consejo Interamericano de Escultismo poner en marcha en la región: "El Plan Estratégico 2002, Un Salto Adelante". El objetivo era elaborar un diagnóstico y un programa preparatorio de esta estrategia para ser presentado en la Conferencia Mundial Scout de Bangkok, Tailandia en 1993. Las principales carencias detectadas en el escultismo de la región durante el proceso diagnóstico para preparar la estrategia se pueden resumir en los siguientes problemas:

1. - Sobrevivencia del programa tradicional.

Los planes y programas de las asociaciones nacionales contienen variantes del programa original scout de comienzos del siglo pasado.

2. - Actualizaciones inorgánicas.

Las asociaciones nacionales, habían introducido cambios en el plan y programa scout, pero en la mayoría de los casos no han obedecido a una concepción global, muchos de estos cambios se habían limitado a aspectos cosméticos.

3. - Desconocimiento de las nuevas áreas del plan y programa.

Los nuevos temas del programa divulgados por los documentos editados por la Oficina Scout Mundial, (Desarrollo en la comunidad, educación para la paz, educación para el desarrollo, educación ambiental) han sido conocidas con mediana profundidad por algunos miembros de las capas dirigentes de las asociaciones, pero no se han difundido ni integrado de manera permanente y generalizada al programa, impidiendo que su práctica enriquezca las actividades scout.

4. - Mezclas inconexas y vacíos.

Los programas actualmente en aplicación presentan un cuadro misceláneo de actividades de muy distinta naturaleza, dudosamente relacionadas y con numerosos vacíos.

5. - Actividades centradas en la temática propia del movimiento.

Tanto las reformas introducidas como las mezclas resultantes, parten de la base de un paquete scout, que es preciso desarrollar a través de los planes de adelanto, pocas veces se basan en los intereses y necesidades educativas de los jóvenes.

6. - Falta de terminación del curriculum scout.

El escaso atractivo y relevancia del plan y programa scout, en las ramas mayores se refleja en la baja participación en el movimiento de jóvenes mayores de 17 años. Por cada cien jóvenes que ingresan en el movimiento sólo uno concluye su proceso de forma continua.

7. - Imagen recreativa.

Los scouts, son percibidos por la comunidad en general, como una organización recreativa, esto y la carencia de un adecuado programa para jóvenes a contribuido a la progresiva infantilización del movimiento.

Todos estos hechos han conducido a que las demás organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, no consideren al movimiento scout como un interlocutor válido en cuanto a la educación de la juventud. Además de estos problemas, se detectaron múltiples carencias en cuanto a la administración y la gestión institucional, la captación y formación del recurso adulto, la organización, la estructura de las asociaciones nacionales y la toma de decisiones.

Basado en éste diagnóstico, todas las naciones scout, pertenecientes a la Conferencia Interamericana de Escultismo, se propusieron generar un plan regional, para actuar simultáneamente en 4 áreas críticas: **programa de jóvenes**, recurso adulto, estructura y gestión institucional, planeación estratégica.

Para los fines de este trabajo exploraremos con mayor profundidad las recomendaciones del "Plan Estratégico 2002" en cuanto al área crítica de programa de jóvenes. Estos puntos son la respuesta a los problemas anteriormente mencionados esta reforma tiene como orientaciones globales, las siguientes:

1. - Remarcar el carácter educativo del movimiento scout.

Los scouts, son un movimiento de educación no formal, integral y permanente, que para lograr sus objetivos utiliza entre otros muchos recursos los medios recreativos.

2. - Dar prioridad a la formación en valores.

Antes que el aprendizaje de conocimientos y aptitudes, interesan las opciones éticas de los jóvenes, las que determinan un estilo personal de conducta.

3. - Hacer énfasis en determinados campos programáticos.

Al momento de diseñar actividades que permitan lograr los objetivos educativos, se hará un énfasis especial en aquellas que corresponden a los siguientes campos de acción: el ambiente, la participación comunitaria, el servicio, la paz, la democracia y los derechos humanos.

4. - Ejecutar el programa MACPRO.

Poner en marcha la estrategia de innovación educativa, MACPRO cuyas siglas significan Método de actualización y creación permanente del programa de jóvenes, e iniciar una estrategia de capacitación de dirigentes y publicación de materiales educativos basados en esta, para todas las asociaciones nacionales scout del continente Americano.

2.4 MACPRO, UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Como resultado de las reflexiones de la elaboración del plan estratégico 2002, las naciones scouts definieron que la puesta en marcha de una nueva política educativa para la asociación como ya mencionamos llamada MACPRO. Esta tiene como objetivo fortalecer el área estratégica de programa de jóvenes, diseñando un nuevo curriculum scout para la región, se adopta como herramienta metodológica de este proceso en el ámbito latinoamericano y se promueve en la región, donde cada país de la región cumpliría siguiendo cada uno sus propios tiempos dentro de un esquema general y adaptándolo a las particularidades culturales de cada uno, el proyecto tiene 7 diferentes fases, que se resumen en los siguientes puntos:

1. - Proyecto educativo.

Cada asociación elabora su Proyecto Educativo, éste documento presenta a los jóvenes, padres de familia y a la sociedad en general, la propuesta pedagógica del escultismo, su misión, sus fines, principios, metas, objetivos, su metodología y su didáctica.

2. - Áreas de crecimiento.

Con el objeto de contribuir al desarrollo integral de los jóvenes, se plantean las áreas del plan de adelanto, estas áreas se establecen sobre la base de la estructura de la personalidad y no de acuerdo a las dimensiones de conocimiento del movimiento como se había hecho tradicionalmente.

3. - Objetivos terminales.

Dentro de cada área, los objetivos terminales proponen para el proceso educativo del movimiento un perfil de egreso. Estos objetivos terminales se expresan en conductas esperables y observables al momento del egreso de un joven del movimiento.

4. - Ciclos de desarrollo.

Se determinaron rangos de edades, para la conformación de secciones o unidades educativas.

7 a 9 años Infancia Media, 9 a 11 años Infancia Tardía, conforman la Unidad Menor, Manadas.

11 a 13 años Prepubertad, 13 a 15 años Pubertad, conforman Unidad Intermedia, Tropas.

15 a 18 años Adolescencia, conforman la Unidad Mayor, Expedicionarios.

17 a 21 años Juventud, conforman la Unidad Mayor, Clanes.

5. - Objetivos educativos intermedios u objetivos educativos de unidad o sección educativa.

Desde los objetivos terminales y a través de las áreas de crecimiento, se determinan los objetivos educativos de cada rango de edad y de cada ciclo de desarrollo. Estos objetivos intermedios establecen comportamientos posibles de obtener de acuerdo a la edad de los jóvenes. (Las áreas de crecimiento, los objetivos terminales, los objetivos intermedios, los objetivos de unidad, están plasmados en un documento llamado "Objetivos Educativos del Movimiento Scout", que en la terminología de la educación formal sería el plan de estudios de la institución)

6. - Plan de adelanto.

Con el MACPRO, no se presenta al joven contenidos de programa, ni pruebas a cumplir. Se limita a entregar al dirigente el encuadre metodológico y la forma de evaluar. A los niños y jóvenes se les entrega en un material curricular, llamado cartilla, la motivación, el marco simbólico y la manera cómo puede autocontrolar su progresión, por medio de *stickers* o calcomanías que se pegan una vez que se ha alcanzado el objetivo conductual que se marca en la cartilla para la respectiva área de crecimiento en el correspondiente ciclo de desarrollo, esta cartilla, solo contiene un plan de adelanto mínimo, que está integrado por la información que el joven necesita conocer sobre el movimiento scout. (Plan de adelanto, se refiere en el lenguaje de la educación formal a un programa de estudios). Este plan mínimo, corresponde a lo que antiguamente hemos denominado rutina metodológica. (La estructura, la historia, la vivencia, rituales, ceremonias y actividades clásicas del escultismo, como la vida al aire libre).

7. - Guía de método y programa:

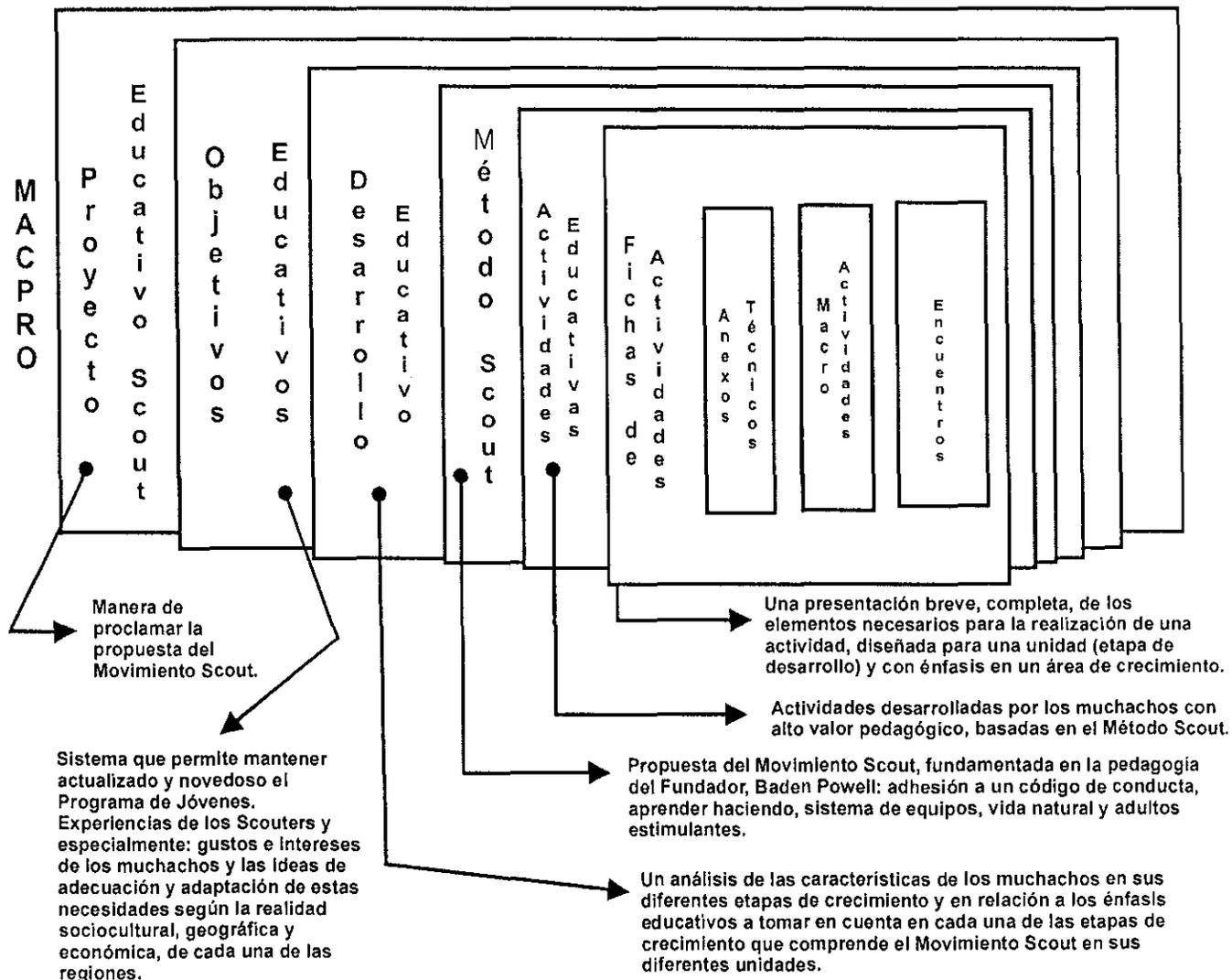
Documentos que presentan los elementos fundamentales (Ley, promesa, método scout) y complementarios (Estructura de la sección educativa, marco simbólico, modalidad de animación y ceremonial) del método scout, aplicados a una sección educativa y la forma en que: se realizan las actividades, como se aplica el plan mínimo y se utilizan las cartillas. La primera en publicarse es la guía para Manadas, hasta el momento no se han publicado las guías para la Tropa Scout y la Tropa de Expedicionarios. Pero en varios países de la región se trabaja el nuevo plan scout, con guías provisionales basadas en la guía de manadas pero ajustadas a las diferentes unidades educativas.

Para el Joven, el plan de adelanto, está compuesto por cartillas, una para cada ciclo de desarrollo, estas cartillas contienen, la explicación y motivación de las áreas de crecimiento, los objetivos presentados y motivados en un lenguaje apropiado a la edad, el marco simbólico de la rama y de las áreas, el desarrollo del Plan mínimo y la insignia de adelanto correspondiente a esa cartilla. Las Insignias de adelanto, se otorgan fundamentalmente en relación con el grado de avance en el cumplimiento de los objetivos educativos.

8. - Fichas de actividad.

Para el logro de los objetivos intermedios, MACPRO se propone diseñar una amplia variedad de fichas de actividades o fichas REME, (Red de Elaboración de Material Educativo) que el dirigente puede presentar a los jóvenes de manera simultanea, sucesiva o alternativa. Estas actividades deben reunir los requisitos de ser desafiantes, útiles, recompensantes y atractivas. La variedad de actividades presentadas por las fichas, desarrollan los distintos campos programáticos del movimiento.

Figura 2. - Elementos del MACPRO.



(Gavassa, 1997).

CAPÍTULO III.

EDUCACIÓN Y AMBIENTE.

3.1 CRISIS AMBIENTAL, CRISIS DE CIVILIZACIÓN.

Tradicionalmente se entiende por ambiente, al conjunto de elementos abióticos (energía solar, suelo, agua y aire) y bióticos (organismos vivos) que integran la delgada capa de la Tierra llamada biosfera, sustento y hogar de los seres vivos. Pero el ambiente no es simplemente el medio que nos rodea y que circunda a las especies o a las poblaciones biológicas; este conjunto de elementos bióticos y abióticos. El ambiente es también una categoría social, construida por comportamientos, valores y saberes. Hoy el concepto trata de aprehender la multicausalidad de los procesos físicos, sociales, tecnológicos y biológicos.

“El ambiente podría ser un sistema dinámico determinado por las interacciones físicas, biológicas, químicas, sociales y culturales, que se manifiesten o no, entre los seres humanos, los demás seres vivos y todos los elementos del entorno en el cual se desarrollan, bien sea que estos elementos tengan un carácter natural o que se deriven de las transformaciones e intervenciones humanas” (Torres, 1996).

El ambiente es esa totalidad, compleja y articulada, que esta constituido por las relaciones dinámicas de los sistemas natural, social y modificado, donde la crisis ambiental y los procesos de gradación naturales, sociales y políticos del mundo contemporáneo son el resultado de las contradicciones al interior de esa complejidad, de las contradicciones de los diferentes sistemas del ambiente, contradicciones entre la sociedad y la naturaleza. Estos problemas ambientales son problemas culturales, por que es a través de la cultura como forma de adaptación que el hombre aprehende y trasforma su realidad.

Las sociedades, en su sentido histórico, transforman la realidad con herramientas técnicas, surgidas de la ciencia y la tecnología y a través de un cierto modo de producción, distribución, consumo y desecho, una determinada relación y desarrollo de las fuerzas productivas, una división y organización particular del trabajo, pero a además transforma la naturaleza creando sistemas filosóficos, sociales, políticos e ideológicos. La problemática del ambiente y el desarrollo contemporáneo, son causa de una determinada manera de cultura y sociedad, de la sociedad capitalista avanzada, está crisis no sólo supone un agotamiento de los recursos naturales, la destrucción de los ecosistemas, la desarticulación de los ciclos naturales y las cadenas tróficas, sino además pone en entre dicho, la racionalidad del mundo moderno, que ha convertido a las ideas de progreso, desarrollo, tecnociencia y economía de mercado, en los paradigmas de la civilización. Paradigmas destructores de ambientes y culturas en todo el mundo.

Por eso, como menciona Enrique Leff, “La degradación ambiental se manifiesta así como un síntoma de una crisis de civilización, marcada por el modelo de modernidad regido por el predominio del desarrollo de la razón tecnológica y económica”. La crisis ambiental es una crisis de civilización, crisis de la razón (Leff, 1998).

3.2 LA EDUCACIÓN Y SU PAPEL EN LA CRISIS AMBIENTAL.

Sabemos que los procesos educativos no son capaces por si mismos de solucionar todos los problemas contemporáneos, mucho menos un problema tan complejo como lo ambiental, problemas complejos no tienen soluciones sencillas.

Sin duda es necesario además de atender y proponer soluciones en el plano de la superestructura atacar los problemas estructurales que tienen que ver con el modo de producción, la distribución de los bienes y servicios, y el desarrollo de las fuerzas productivas. Pero lo educativo como parte de todos estos procesos tiene un papel que jugar, develar las contradicciones del modelo en que nos encontramos y proponer soluciones desde adentro, la educación actúa e influye importantemente en esa totalidad compleja y articulada llamada ambiente.

Las limitaciones y posibilidades de la educación en la construcción de un nuevo modelo de civilización, tiene dos puntos centrales, la transformación de la propia educación y el papel de la educación dentro de la conformación de los problemas y soluciones del mundo actual.

Cuando hablamos de la transformación de la educación, hablamos no solamente de cambios en contenidos y didácticas, sino cambios en los fundamentos teóricos y metodológicos, y a su vez cambios en la estructura y organización de los sistemas escolares, ya sean formales o no formales. No podemos pensar solucionar los problemas ambientales sin cambiar la educación, si está permanece igual, las oportunidades para la movilización de los sistemas no se darán. Modificaciones en la ley, cambios curriculares, nuevos materiales pedagógicos, mejores actividades, no son suficientes para modificar un sistema educativo, si éste no cambia, tampoco será viable entonces incorporar la dimensión ambiental. Son varios los autores que identifican la necesidad de un cambio educativo en este sentido:

“La educación actual esta basada sobre los mismos principios que son la causa de la crisis ambiental y si está es una crisis de civilización, la educación, los sistemas educativos y la propia escuela no podrían que dar al margen de esta crisis. La educación refuerza y reproduce este modelo, de tal forma que los esquemas de pensamiento con que nos manejamos cotidianamente obedecen a un determinado paradigma” (Castellanos 1993).

“Las acciones educativas reproducen los esquemas de la educación tradicional. Se ignora que la misma educación ha servido para afianzar modelos y estilos de desarrollo degradantes del medio. Falta coherencia educativa y didáctica. Los fines no concuerdan con las estrategias, métodos y técnicas” (Pérez, 1994).

En el momento actual, el proyecto educativo dominante tiene un fuerte arraigo positivista y funcionalista, de esta forma solo se entiende como valido y verdadero el conocimiento científico, la reproducción de los valores y conocimientos de la generación adulta a la joven y la educación como capacitación para el trabajo y la movilidad social.

“Requerimos un nuevo concepto de educación acorde al cambio en el modelo civilizatorio que queremos, una educación, que conciba los procesos educativos amalgamados con otros procesos (económicos, políticos, sociales, ecológicos) que ponga de manifiesto las múltiples y complejas determinaciones de los problemas y que nos ayude a actuar sobre las causas y no solo en sus efectos más aparentes” (González, 1993).

Si entendemos que los problemas del ambiente, están definidos por la interacción, de planos, niveles y dimensiones: económicos, educativos, ecológicos, científicos, sociales y políticos, y es en la interfase de los diferentes planos, donde se producen los problemas, es también ahí, donde se encuentran las soluciones.

La educación por ejemplo se encuentra formando parte de múltiples campos problemáticos, es ahí mismo que tiene la oportunidad de intervenir en cada uno de ellos, pero no podemos esperar que sea la “solución” sino solo parte de ella.

“La incorporación de una racionalidad ambiental en el proceso de enseñanza – aprendizaje implica un cuestionamiento del edificio del conocimiento y del sistema educativo en tanto se inscriben dentro de los aparatos ideológicos del estado, que reproducen el modelo social desigual, insustentable y autoritario, a través de formaciones ideológicas que moldean a los sujetos sociales para ajustarlos a las estructuras dominantes” (Leff, 1988).

Los críticos de la reproducción ayudaron a develar como un sistema educativo funciona como arbitrario cultural, como es hegemónico y como sirve a los aparatos ideológicos del estado, años mas tarde nuevos críticos, los de la resistencia, encontraron que siempre hay un espacio para la reflexión individual o colectiva alternativa, que hay espacios de libertad que deben ser aprovechados para la construcción de un nuevo paradigma. Afortunadamente la educación no es solo un espacio reproductor de la ideología dominante sino eventualmente un espacio transformador (Buenfil 1991).

Fortaleciendo estos espacios y entre las tensiones y negociaciones de los sistemas educativos podremos encontrar la manera de intervenir en favor del cambio.

La dimensión ambiental es un reto para la educación, para la formación de un nuevo hombre en una nueva sociedad (Torres, 1995).

3.3 EDUCACIÓN AMBIENTAL.

La visión más generalizada de la educación ambiental es aquella que la concibe como un proceso pedagógico y didáctico, por el cual se adquieren conocimientos, se interiorizan actitudes y se desarrollan hábitos que permiten crear una conciencia individual y colectiva en relación al ambiente.

Pero la educación ambiental sin olvidar este componente pedagógico, es además, un proceso social de orden político, que busca el establecimiento de una nueva relación del hombre con la naturaleza y consigo mismo, en la construcción de un futuro humano diferente al actual modelo civilizatorio, no es ya una herramienta para la conservación o un instrumento de gestión o administración ambiental, sino una propuesta política - educativa e ideológica en marcada en el renacimiento de la utopía.

Si los problemas ambientales son problemas culturales entonces, la educación ambiental se configura a partir de como las formas culturales son parte de la problemática, como estas se construyen, como se transmiten, con que experiencias, cuales son sus causas y sus consecuencias y por su puesto construyendo nuevas y creativas relaciones culturales en todos esos niveles, planos y dimensiones acordes al saber ambiental.

Para algunos autores la educación ambiental es simplemente una nueva educación y su discurso es típico de una educación general progresista (Sauvé, 1999).

Pero la educación ambiental además de articularse con discursos educativos progresistas como el constructivismo, o la pedagogía crítica, tiene también un orden epistémico, Emma León afirma que: "Más allá de su carácter axiológico y ético, el saber ambiental tiene un fuerte componente epistémico. Éste no debe entenderse como una teoría formal del conocimiento científico, sino como un ángulo de lectura respecto a los puntos de situamiento desde los cuales los sujetos construyen sus relaciones de apropiación del mundo y se constituyen a sí mismos." (León en Leff, 1988).

El saber ambiental emerge de una razón crítica, conformado en contextos ecológicos, sociales y culturales específicos y problematizando a los paradigmas legitimados e institucionalizados. Ese saber ambiental no es uno y ni homogéneo; problematiza concepto y método del conocimiento, generando nuevas teorías, nuevas disciplinas y nuevas técnicas. La educación ambiental desde la perspectiva de un saber ambiental, debe enriquecerse con una pedagogía de la complejidad que induzca en la formación una visión de la multicausalidad y la interacción de los diferentes procesos que integran la vida. La educación ambiental genere un pensamiento crítico y creativo, basado en nuevas capacidades, cognitivas y nuevas visiones del mundo. (Leff, 1988).

CAPÍTULO IV.

CURRICULUM: FUNDAMENTOS Y MODELOS.

4.1 EL CURRICULUM.

David Hamilton y María Gibbons (1980), afirman que el término "**Curriculum**" aparece registrado por vez primera en la Universidad de Glasgow en 1633, para referirse a un ciclo completo de estudios. El término tiene una larga tradición en los países angloparlantes, pero su uso discontinuo no permite señalar su origen moderno hasta la aparición del libro de F. Bobbit, "El Curriculum" en 1918. (Kemmis, 1993).

El concepto de curriculum, es un concepto polisemántico y sumamente problemático, que da cuenta de numerosos intereses y formas concretas en las que se organiza. José Rodríguez Dieguez, menciona que el curriculum es un término polisémico, y agrega que en la mayoría de los educadores subyace la idea de planificación, en cuanto a previsión anticipada (Rodríguez 1985).

Comentarios como estos y muchos otros son comunes en la literatura del tema, existe un acuerdo general sobre las dificultades de la delimitación del objeto de estudio. Por ejemplo, el curriculum no muestra con claridad su objeto de estudio. (Furlan, 1986). El término curriculum es usando indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica. (Pansza, 1989). El curriculum es un concepto equivoco. (Roman et. al. 1989). El término curriculum lo que expresa es sobre todo confusión, (Walker 1980, en Román et. al. 1989). Es un concepto amorfo y evasivo. (Goodland 1985. en Román et. al. 1989). "La ambigüedad teórica del concepto (curriculum) ha posibilitado su uso desmedido, que no hace otra cosa sino reflejar su vacío teórico y su significado vago" (Ruiz, 1989).

El curriculum es en realidad un significante vacío, no es así por que este no tenga significado, sino porque este concepto tiene diferentes capacidades de relación, de significancia, que depende del sistema conceptual o estructura teórica donde se ubique.

Existen diversas concepciones de curriculum, la forma de entenderlo y proponerlo, depende de la corriente y de la visión particular de los muchos autores que han trabajado con este concepto; se le puede entender de diferentes formas, como: los contenidos, las actividades educativas planificadas, los resultados esperados del aprendizaje, aquello, que debe ser enseñado, el conjunto y principios de selección y organización de los contenidos objeto de enseñanza, aquello que debe ser aprendido o lo que realmente es aprendido. Ver cuadro 5.

El curriculum atiende a dimensiones estructurales – formales y a la vez a procésales – prácticas.

Para Campos Hernández, el problema del curriculum es el de sus variadas dimensiones, mismas que le otorgan su complejidad pero que a su vez permiten entenderlo.

Entre las dimensiones del curriculum encontramos:

- El contenido.
- La relación maestro – alumno.
- La estrategia didáctica.
- La propuesta pedagógica
- La organización institucional.

(Hernández, 1989).

“En el curriculum se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa, ideológicos, sociales, pedagógicos, psicopedagógicos, que tomados en su conjunto construyen las orientaciones generales de un proceso educativo... El curriculum es un mediador entre la teoría educativa y la práctica pedagógica” (Coll, 1991).

Las Funciones del curriculum son tres.

1. - Ofrece información sobre qué enseñar, la selección cultural, los contenidos, su orden e interrelación.
2. - Indica las finalidades, metas, objetivos, propósitos, referentes de dirección o visión de futuro.
3. - Proporciona principios para la estructuración de los programas, las actividades y la evaluación.

Gran parte de la confusión sobre la cuestión curricular se debe a que en el trascurso del desarrollo del campo se han confundido los niveles del fundamento y del modelo, de estructura y proceso, otras veces sea comparado inequitativamente, o solo se han centrado las críticas en uno de estos dos extremos, pero descuidando el otro aspecto. “Propósitos, objetivos, contenidos, estrategias de implementación y evaluación se han estudiado e investigado como si fueran fundamentos del curriculum” (Grundy, 1991).

Estas definiciones o formas de entender la cuestión curricular, responden a una metateoría social, es decir a un interés constitutivo del saber, un interés que puede ser técnico, crítico o práctico (Kemmis, 1988).

También se percibe que las definiciones sobre el currículum oscilan entre dos extremos, el currículum como planificación y currículum como marco global cultural y político que incide en la escuela. "En sentido más restringido se convierte en diseño o proyecto curricular y en su sentido más amplio abarca la totalidad de los elementos de la educación" (Roman et. al. 1989).

Para los fines de este trabajo:

El currículum es una selección cultural, conformada por conocimientos, habilidades, aptitudes, creencias, costumbres y valores, que construyen en una propuesta educativa, que incluye los fundamentos estructurales – formales y un modelo procesal - práctico, delimitado desde una perspectiva teórica, ideológica, filosófica, en un ámbito político, social e histórico particular".

Cuadro 5. - Definiciones de curriculum.

Smith 1957, "Una secuencia de potenciales experiencias, establecida en la escuela con el propósito de disciplinar a los alumnos y jóvenes en grupos"

Bestor, 1958, "Programa de conocimientos verdaderos, validos y esenciales, que se transmite sistemáticamente en las escuelas, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia".

UNESCO, 1958, "Todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el maestro para alcanzar los fines de la educación".

Good, 1959, "Plan general de contenidos y materiales específicos de instrucción que las escuelas ofrecerían a los estudiantes, como medio de cualificarlos para la graduación o certificación o para la entrada al campo profesional".

Oliver, 1965, "El curriculum es lo que sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen".

Inlow, 1966, "El esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados".

Johnson, 1967, "Una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje que se aspira a lograr".

Neagley, 1967, "Todas las experiencias planeadas que la escuela prepara para ayudar a los alumnos a alcanzar los resultados del aprendizaje señalados previstas para mejorar sus habilidades".

Wheeler, 1967, "Las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela".

Gagné 1967, "Un curriculum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades específicas de las unidades anteriores y que ya han sido dominadas por el alumno."

Kerr, 1968, "Todo aprendizaje que es planificado y guiado por la escuela, ya sea individualmente o en grupos, dentro o fuera del aula".

Beauchamp, 1968, "El curriculum debe ser un documento escrito; el principal aspecto del plan es un esquema de las materias que deben ser enseñadas"

Johnson, 1969, "Curriculum es una serie estructurada de resultados de aprendizaje que prescribe o anticipa los resultados de la instrucción"

Leyton, 1969, "El conjunto de elementos que en uno u otra forma pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo: planes, programas, actividades, material didáctico, edificios, horario, etc...".

Havenstein 1974, "Conjunto de conocimientos, valores y experiencias planificadas, organizadas y especificados que se emplean en uno o más cursos de una institución docente".

Hirst, 1974, "un programa de actividades cuya finalidad es el logro de objetivos, que supone un contenido para ser usado y unos métodos para ser empleados en el aprendizaje".

Tanner 1975, "El curriculum es esa reconstrucción, del conocimiento y la experiencia, sistemáticamente desarrollada bajo los auspicios de la escuela"

Young 1980, "El curriculum es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente".

Stenhouse. 1981, "Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

McCutcheon, 1982, "Es lo que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender en la escuela a través del curriculum, explícito y oculto y no aprender por que ciertas materias no están incluidas en él, curriculum nulo"

Pratt, 1982, "El curriculum es un conjunto organizado de intenciones educativas, en donde se presenta lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales y los métodos de enseñanza"

Lundgren, 1983, "Los curriculum son los textos producidos para resolver el problema de la representación, compuesto de un conjunto de principios para la selección, la organización y los métodos de transmisión."

Barrow, 1984, "Un programa de actividades diseñado de manera que los alumnos alcancen en la mayor medida posible determinados fines y objetivos educativos y de otros tipos propios de la enseñanza"

Coll, 1987, "El proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción a los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución".

Gimeno, 1988, "Curriculum es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de determinadas condiciones que matizan ese proyecto".

Pansza, 1989, "El curriculum es una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes, que se traduzcan en forma de pensar y actuar frente a los problemas concretos, que plantea la vida social."

Magenzo, 1991, "Proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura, que debe ser aprehendida".

De Alba, 1991. "El curriculum es la síntesis de elementos culturales conocimientos, creencias, costumbres y hábitos que se conforman en una determinada propuesta política educativa".

Todos los aspectos de cualquier tipo particular de curriculum son atravesados y constituidos por una teoría y por un interés, pero en la cuestión curricular las vías de acceso en la concreción de las intenciones educativas a partir del cual se estructuran los modelos curriculares, en la construcción de los planes y los programas de estudio, es donde esto es más claro y donde más sea polemizado sobre la cuestión curricular.

Utilizando la clasificación de las intenciones educativas de Romiszowki, 1981 (Coll, 1991). Explica que:

1. - La vía de acceso por los resultados esperados, explica que el modelo curricular se construye a partir de los resultados esperados de aprendizaje y que las actividades de enseñanza / aprendizaje y los contenidos se seleccionan y organizan sobre la base de estos resultados esperados.

Esté es, el planteamiento de la llamada pedagogía por objetivos basado en el interés técnico, pilar de la tecnología educativa, que en su versión más radical se une al conductismo, para expresar estos resultados de aprendizaje en objetivos de conducta u objetivos educativos, estos son enunciados que expresan cambios observables en la conducta de los alumnos como resultados del proceso educativo. Coll, equivocadamente plantea que la vía de entrada de los resultados expresada en objetivos puede ser asociada a una interpretación cognitiva del aprendizaje, llamando a los objetivos, "objetivos cognitivos". La diferencia entre los objetivos operativos y los objetivos cognitivos, es que los aprendizajes esperados se definen en términos de habilidades o destrezas cognitivas.

El problema en el uso de modelos curriculares en base a objetivos cognitivos siguen respondiendo a la lógica del interés técnico. La concreción de las intenciones educativas, como conjunto de destrezas cognitivas a cuyo logro se supeditan tanto las actividades de enseñanza aprendizaje, como los contenidos de las mismas, no considera que las áreas organizadas de conocimiento se vinculan con unos modelos de pensamiento cuya adquisición sólo es posible mediante la interacción del alumno con las mismas, además de que las taxonomías de destrezas cognitivas no son lo suficientemente ricas y precisas y por lo tanto es poco útil para guiar la práctica pedagógica. (Gimeno, 1982).

2. - La vía de acceso por los contenidos, en su primera versión se utilizó por largo tiempo y es parte de lo que llamamos educación tradicional, esta forma de organizar el proceso educativo y de llevar a cabo una selección cultural, es muy anterior al propio concepto de curriculum, esta vía está basada en la selección del contenido propio de los temas o disciplinas.

Las actividades de enseñanza / aprendizaje tienen como fin poner en contacto al alumno con el contenido y los resultados que se esperan de la actividad es el dominio y manejo de los mismos. Schwab, 1974, Hirts y Peters, 1974, Phenix, 1978,

Son de la opinión que el conocimiento organizado por disciplinas es la apropiada para confeccionar el currículum, esta postura es conocida como "Racionalista". La principal crítica al enfoque racionalista es que pone un excesivo énfasis en el poder educativo de los contenidos disciplinarios, pero hay que tomar en cuenta que existen diferencias entre la estructura de un campo de conocimientos de una disciplina científica, vista desde el punto de vista del experto, que las formas en las que este conocimiento puede ser enseñado (Gimeno, 1982).

Esta vía de acceso a la planeación curricular, se ha fortalecido, ya que el concepto mismo de contenido ha cambiado, hoy se incluye en éste, procesos psicológicos, sistemas conceptuales, procedimientos, principios y valores. Así esta vía de acceso por la influencia del cognositivismo, vuelve a recobrar el interés en esta forma que parecía obsoleta.

3. - Vía de acceso por las actividades de aprendizaje, las actividades poseen un valor educativo intrínseco, aquí el énfasis se encuentra en el proceso, la planificación de la enseñanza se basa en la selección y construcción de actividades de alto valor educativo y de la forma en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje. Esta vía es característica de los currículum basados en el interés práctico. Ejemplos de esta vía, son los principios de procedimiento de Stenhouse y los objetivos expresivos de Elliot Eisner, alumno del mismo Stenhouse, los objetivos expresivos no especifican una conducta terminal, describen más bien una situación de aprendizaje. Identifica una actividad o un problema que el alumno enfrentará, estos objetivos son abiertos y no especifican lo que el alumno debe aprender.

4. - Existen varios modelos curriculares que utilizan dos o tres vías combinadas; Resultados/ Contenidos, Actividades/ Contenidos, ó Resultados / Contenidos / Actividades.

Así mismo existen propuestas curriculares que pueden ser innovadoras y conservadoras en varios sentidos, por ejemplo un currículum, puede ser innovador en sus contenidos y tradicional en su modelo o viceversa.

"En algunas ocasiones, nos encontramos con un plan de estudios, que tiene una visión crítica, en cuanto a su marco teórico, es decir, su fundamentación, pero al concretarse en la implementación ésta responde a una visión tecnocrática, de objetivos y actividades de aprendizaje". (Pansza, 1989).

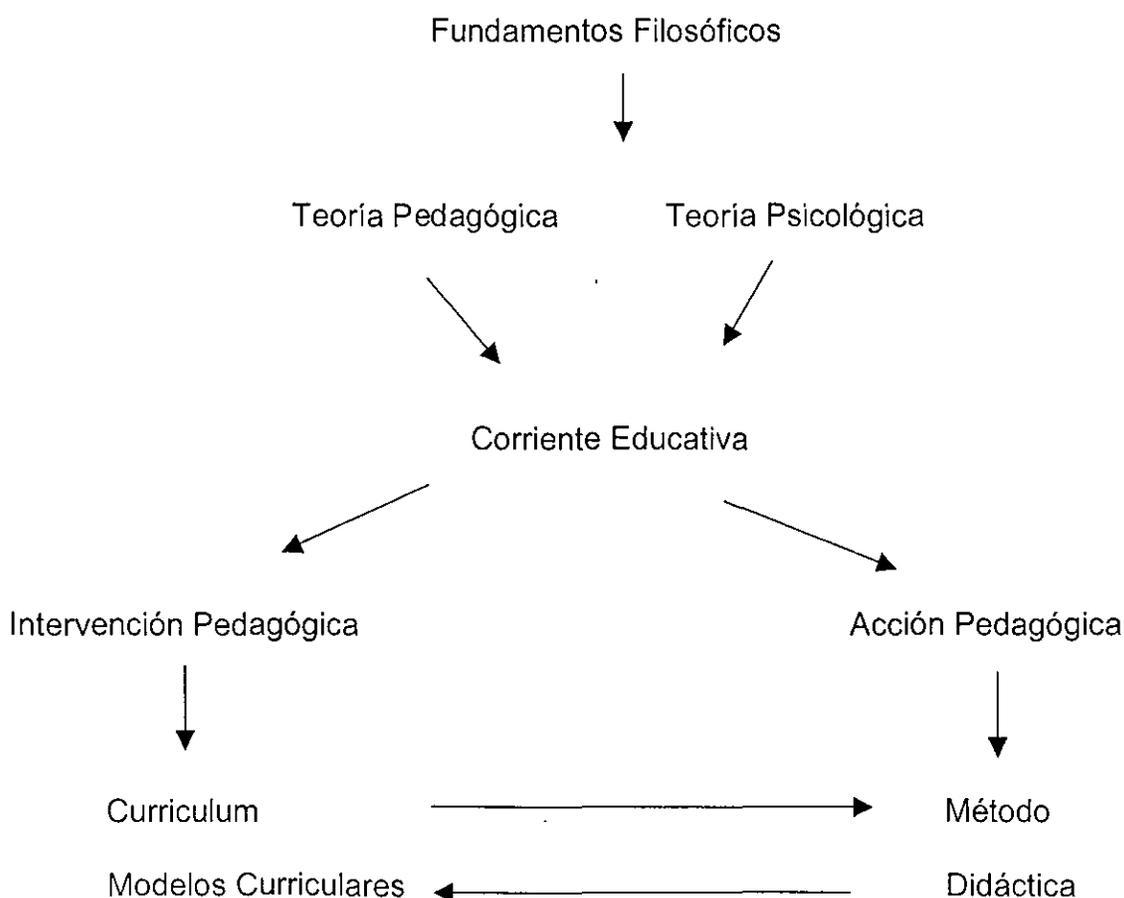
Las dimensiones del Curriculum.

El curriculum tiene una doble dimensión es una herramienta cultural (hegemónica o libertaria) que actúa como mediador de una propuesta de selección de la cultura social, que a su vez propone un determinado modelo de enseñanza – aprendizaje, que articula un método y una didáctica, para convertirse en un elemento educativo, pedagógico y didáctico que influye en la relación, maestro - alumno.

Entendemos así que el curriculum tiene una doble dimensión:

1. - Estructural – Formal, sobre la selección cultural, de las intenciones o contenidos seleccionados y organizados, vividos, explícitos u ocultos. Sobre la base de una filosofía - ideología y una teoría pedagógica y del aprendizaje.
2. - Procesal - Práctico, que se concreta en un modelo, que revela una dimensión pedagógica, que articula la metodología y la didáctica de esa selección cultural.

Figura 3. - Fundamentos educativos con relación al curriculum.



4.2 BREVE HISTORIA DEL DESARROLLO DEL CAMPO CURRICULAR.

En México se ha trabajado mucho por parte de diferentes autores en la historización del campo del currículum, en especial destacan los trabajos de Díaz Barriga "Los orígenes de la problemática curricular", 1986. Miguel Ángel Pasillas, "El currículum: un campo de controversia en el quehacer educativo de Norteamérica", 1986. Alicia de Alba, "Evaluación Curricular", 1991a. "Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículo" 1985, de Alfredo Furlán. "Génesis y desarrollo del campo curricular" 1991. y "Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano" 1986, Edgar González Gaudiano, sobre el origen y desarrollo del campo curricular en especial en los Estados Unidos, donde surge. Para entender el origen y desarrollo del currículum y siguiendo los planteamientos de Alicia de Alba, 1991a. se presenta la historia del campo en etapas, en su trabajo la autora define 4 etapas a la que se le agregó una más para incluir lo acontecido en el campo en los últimos años. Debemos aclarar que esta delimitación de etapas no tiene una estricta secuencia en el ámbito temporal, sino que algunas etapas se superponen, éstas son agrupaciones de orientaciones y posturas sobre el campo curricular.

Primera etapa.

Inicio y desarrollo del concepto de currículum. El origen de la noción de currículum se encuentra a principios de este siglo en los Estados Unidos de Norteamérica, (1910 – 1939). El desarrollo de una pedagogía de la sociedad industrial, centra su discurso en tres áreas de la pedagogía, el currículum, la evaluación y la tecnología educativa. Basados en: una psicología de corte científico, una filosofía pragmática y utilitarista, una visión funcionalista y la administración científica del trabajo. Uno de los primeros trabajos sobre el currículum es el de J. Dewey "El niño y el programa escolar", F. Bobbit, "El Currículum", 1918 y "Cómo fabricar un currículum", 1924. En esta etapa se da una división de opiniones sobre un currículum centrado en los intereses y necesidades propias de la etapa infantil o un currículum para los escolares que tiene un énfasis espacial para la preparación de niños y jóvenes para la vida adulta (De Alba, 1991ª).

Segunda Etapa.

Posteriormente podemos identificar lo que Ángel Díaz Barriga, llama la etapa clásica, (1940 – 1960) cuyos autores más representativos son Tyler "Principios básicos del Currículum", 1949 y Taba, "Elaboración del Currículum", 1949, esta etapa se caracteriza por la influencia del pragmatismo y una concepción funcionalista de la educación. Díaz Barriga, 1986, identifica en esta etapa otro momento que se considera como un retroceso en el pensamiento curricular, caracterizada por la planeación por objetivos, sustentada en la psicología conductista, es la etapa de consolidación de la ingeniería de la educación sus principales exponentes son Popham y Baker (Díaz, 1986).

Tercera Etapa.

Esta etapa del desarrollo curricular (1950 – 1970) es muy importante en México y América Latina, pues es el momento en el que la noción de curriculum es exportada y promovida, de los Estados Unidos de Norte América a nuestros países. Es la etapa de auge, promoción y desarrollo de la tecnología educativa. En esta etapa surgen las primeras críticas al modelo norteamericano, basadas en el interés práctico y se desarrollan nuevas ideas del campo en especial de los aportes del inglés Stenhouse, centradas principalmente en el papel del docente como investigador y el curriculum como propuesta a ser investigada, pero que cuyas críticas y propuestas difieren de los autores de la corriente crítica, sobre todo por centrarse en el modelo y sus planteamientos individualistas y su falta de compromiso político.

Cuarta Etapa.

Hacia principios de los setenta y principalmente durante los años ochenta en Estados Unidos, Europa y más tarde en México, empiezan a surgir trabajos que ponen en duda los principios de la tecnología educativa, la pedagogía por objetivos y el pragmatismo y el funcionalismo que caracteriza a esta concepción del curriculum. Es donde surgen planteamientos sobre el curriculum oculto y se empieza a construir una visión crítica del campo. Esta corriente crítica es conocida como los reconceptualistas y basan sus aportaciones en los marcos teóricos de la escuela de Frankfurt y aportaciones marxistas y neomarxistas y crítica el carácter ahistórico, apolítico y tecnologicista del campo curricular.

Entre los muchos autores que defienden esta línea de pensamiento y estos postulados destacan los trabajos de H. Giroux, M. Apple, J. Eggleston, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Kemis, Grundy, entre muchos otros.

Quinta Etapa.

Esta se caracteriza por que el campo se divide y existen autores trabajando la perspectiva crítica del curriculum, pero otros han asumido los cuestionamientos posmodernos (1980 – Fecha). Además se han empezado a pensar nuevos modelos curriculares, curriculum integral, flexible y abierto, se realizan intentos en educación básica y secundaria y no solamente en la educación superior, se empiezan a difundir nuevas categorías y un nuevo lenguaje alejado de la pedagogía por objetivos, pero los resultados hasta ahora son pobres. Otros autores sin embargo retoman el discurso tradicional e intentan incorporar en él, una visión cognositivista, él más claro ejemplo de esto lo encontramos en Cesar Coll, 1991.

En la práctica el modelo dominante sigue siendo la pedagogía por objetivos para algunos autores como Alicia de Alba, el campo se encuentra en crisis, ya que el discurso crítico se ha ido agotando antes de lograr cierto arraigo en las prácticas educativas” (De Alba, 1991).

Sin embargo, las perspectivas de desarrollo del campo para la siguiente década, se deben centrar en la construcción de nuevos modelos acordes a la perspectiva crítica, el principal reto hoy, es pasar de la teoría a la práctica, de la reflexión a la acción, concretar en situaciones reales estos nuevos fundamentos en modelos y procesos curriculares en las diversas instituciones y modalidades.

4.3 LOS INTERESES CONSTITUTIVOS Y EL CURRÍCULUM.

J. Habermas, en su teoría de los intereses constitutivos del saber 1972, distingue tres formas de investigación social, en términos de sus intereses constitutivos, estos intereses guían la búsqueda del saber, dan forma característica a la búsqueda y a los productos de que resultan de esta. Son Carr y Kemis, 1986, Kemis, 1988, Grundy, 1991, quienes han trabajado ampliamente el acercamiento de la teoría de los intereses constitutivos del saber y la educación, identificando los intereses humanos fundamentales en la teoría y práctica del currículum.

En su obra "El currículum más allá de la teoría de la reproducción", (Kemmis, 1988), habla de estos intereses y los califica como postulados metateóricos, porque se refieren a la teoría de la teoría y dice que el currículum no puede ser entendido sin referencia a una metateoría y que finalmente las teorías del currículum son teorías sociales.

Así, encontramos que los diferentes tipos de currícula, como parte del hecho educativo y por lo tanto social responden a diversos postulados metateóricos, es decir, sus preguntas y respuestas, o su forma de interpretar la realidad educativa, se estructuran y actúan a través de un interés, este interés puede ser técnico, práctico o crítico.

Alicia de Alba menciona que "Existen actualmente dos tendencias importantes en el campo curricular, el currículum técnico y el currículum crítico. Una de corte crítico, que se ha venido desarrollando en los últimos diez años, la cual es relativamente consistente en sus planteamientos, pero tiene un incipiente arraigo en los procesos curriculares concretos. Y otra de corte técnico, duramente criticada, pero con un fuerte arraigo en los procesos curriculares concretos..." (De Alba en 1992).

Existe además de un currículum de interés técnico y otro de interés emancipador uno de interés práctico, que surge como primera reflexión en contra del currículum de interés técnico y a la que se le deben las primeras experiencias críticas a la pedagogía por objetivos.

El interés técnico se dirige a controlar y regular objetos, el interés práctico busca educar el entendimiento humano para informar su acción y el interés crítico a la emancipación.

Cada una de estas opciones, tiene diferencias en el contenido ideológico, que cada una de ellas expresa, de los fundamentos teóricos en los que se apoya, la forma en que se concreta y los procedimientos metodológicos que de cada uno de ellas se desprenden.

4.4 EL CURRÍCULUM DE INTERÉS TÉCNICO.

El currículum de carácter técnico, tiene su origen en el Taylorismo, en la organización científica del trabajo, (*Scientific Management*) construido en este interés de manejo y control. A comienzos de este siglo los educadores norteamericanos pensaron en imprimir una "racionalidad" a la acción educativa por ejemplo el libro "El Currículum" de Bobbitt en 1918. Bobbitt, adopta la metodología del análisis de tareas propuesta por Taylor, como método científico para reestructurar y sistematizar el acto educativo (Salinas, 1988).

"Una sociedad diferenciada exigía una base racional para la diferenciación de la fuerza de trabajo, la educación se convirtió en un instrumento crucial del estado y que el currículum racional aparece con la instauración de la educación de masas, para conducir la producción ordenada de sus fuerzas productivas y la reproducción de las relaciones sociales del estado moderno basadas en un código liberal" (Lundgren, 1983).

Gimeno Sacristán en su libro, "la pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia", 1982, señala que la pedagogía por objetivos es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes de la sociedad, que ha de servirlo guiada por criterios de eficiencia.

Esta situación histórica y las nuevas formas de elaboración teórica de la educación, basadas en la psicología en especial del conductismo, la sociología y la teoría de la organización, tuvieron en la obra de Ralph Tyler su cristalización, "**Basic Principles of Curriculum and Instruction**" 1949, se vuelve un hito en la historia del pensamiento curricular, este pequeño libro está basado en sus notas de clase para su curso de Educación No. 360, de la Universidad de Chicago. La obra de Tyler es tan importante históricamente, por que plantea la forma de operar de la tecnología de la educación. (Kemmis, 1988, Salinas, 1988, Grundy, 1991, Gimeno, 1982).

Dino Salinas, comenta que la influencia más decisiva e importante del trabajo de Bobbitt y Tyler radica en una serie de supuestos que se han ido manteniendo, con aportes y herramientas como los de Bloom y su taxonomía y otras variaciones y adaptaciones, hasta nuestros días, constituyendo una forma de racionalidad a la hora de pensar y actuar la enseñanza, Los supuestos del currículum tradicional que se siguen manejando son:

1. - Un proyecto educativo puede y debe ser definido desde la concreción pormenorizada de los resultados que pretende alcanzar.
2. - Esos resultados previstos serán los objetivos del currículum y a mayor precisión de los mismos, mayor control sobre el currículum.

3. - La suma de los objetivos parciales dará como resultado la finalidad última del proceso educativo.

4. - La evaluación es la comprobación del grado en que se han alcanzado los objetivos previstos.

Para Vicente Eduardo Remedí, la concepción de Tyler nos señala que los principios de organización en los que se sustenta son: "... Un método racional para encarar, analizar o interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa" (Tyler, 1974). Y que por lo tanto se infiere que:

1. - Entre el currículum y sistema de enseñanza no hay, no existe una diferencia clara.

2. - Se trata de organizar fundamentalmente las formas de transmisión (sistema de enseñanza y por ende, ordenar en lo fundamental el contenido, las acciones que el docente debe desplegar y las formas de apropiación idóneas para el alumno.

3. - Que el método es racional, es decir que está sustentado en criterios de científicidad.

4. - Que posee un carácter universal y ahistórico lo que permite ser aplicado en cualquier situación y en todo momento.

(Remedí, 1982).

En otro trabajo señala que Tyler menciona tres criterios para una organización efectiva de las actividades de aprendizaje, estos son: continuidad, secuencia e integración. Continuidad, la presentación sistemática del tipo de actividades que permitan ejercer una capacidad a fin de que en el ejercicio reiterado de la misma en cortos periodos de tiempo y en prácticas continuas. La secuencia señala el desarrollo progresivo de la capacidad o actitud que se pretende inculcar, que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avance en ancho y profundidad de las materias que abarca. La integración indica criterios al nivel de relaciones verticales y horizontales de las actividades que se presentan a fin de unificar los conceptos y actitudes, que se den en los diferentes procesos simultáneos que se ofrezcan en el plan de estudios (Remedí, 1988)

La concreción del modelo curricular por objetivos es resultado del trabajo de Tyler, éste trabajo es el que viene a establecer los límites conceptuales, el modelo racional medios – fines o perspectiva tecnológica o pedagogía por objetivos (Salinas, 1994).

Para Gimeno, los objetivos de enseñanza no son un capítulo a considerar dentro de una teoría del currículum, sino que: "Toda esta teoría, es un puro instrumento para el logro de unos objetivos al margen de la propia educación, el paradigma de la pedagogía por objetivos como modelo para guiar la enseñanza nace, como un planteamiento puramente tecnocrático, de orden instrumental".

En este mismo sentido Shirley Grundy afirma que: "El interés técnico supone determinadas relaciones de poder en el medio de aprendizaje, esto implica que el poder último se encuentra en quienes formulan los objetivos" (Grundy, 1991).

Eraut, 1991, menciona que en educación se habla de objetivos para hacer referencia a un "Resultado intencional y predeterminado de un programa de enseñanza planificado y se expresa en términos de lo que se espera que el alumno haya aprendido" los objetivos se caracterizan por tres rasgos: un resultado, intencional, predeterminado y expresado en términos de lo que estudiantes deben aprender (en Blanco, 1994).

Para Porfirio Oviedo la tecnología educativa tiene su concreción en el modelo conocido como carta descriptiva y cuyo elemento fundamental son los objetivos conductuales. La carta descriptiva tiene cuatro opciones básicas, definir objetivos, los puntos de partida del alumno, seleccionar procedimientos para alcanzar los objetivos y el control de los resultados obtenidos (Oviedo, 1983).

Felix Angulo, define a la tecnología de la educación como una disciplina de producción de sistemas educativos a través de su tecnificación sistemática, es lo que llama la ingeniería de la educación (Angulo, 1994)

La percepción tecnocrática del curriculum tiene varias características, entre ellas, su ahistoricismo, reduccionismo, su falso carácter ideológico y pretendidamente científico, que no es más que una serie de procedimientos técnicos, que aseguran el logro del aprendizaje. Uno de los grandes problemas de este currículo, es que, con base a su organización se conforma en un modelo, eficaz, pero rígido, en el cual pretende que la realidad se ajuste al modelo y no a la inversa. Desde esta óptica, el papel del docente se define en función del conjunto de objetivos a instruir, el del alumno como el conjunto de habilidades para aprender y la relación maestro – alumno, se traduce en una relación de implementación en términos de eficacia hacia el deber ser. En la propuesta tecnológica, el alumno y el profesor pasan hacer un instrumento, el curriculum se expresa en el repertorio de actividades y materiales lo que Contreras Domingo llama instrucciones de uso: "Especificación de actuaciones, pasos y procederes ya decididos que se pretende que el profesor aplique" (Contreras, 1994).

Hay una tendencia hacia los alumnos para hacerlos objetos mas que sujetos. Como Shirley Grundy, afirma: "Puesto que el alumno es el objeto del interés técnico del curriculum, en la práctica es un objeto y por tanto no tiene el poder, ni la legitimidad para determinar sus objetivos de aprendizaje" (Grundy, 1991).

La teoría técnica del curriculum, se basa en una noción de división de trabajo en la educación y donde el docente pierde su calidad de profesional e intelectual para convertirse en obrero.

Tanner 1980, menciona que: "A los tecnólogos se les olvida algo muy sencillo, que la educación no es totalmente equiparable a un proceso de producción industrial, el modelo industrial no es valido para el ámbito educativo, por que la educación no se ocupa de producir objetos inanimados, sino de seres humanos en desarrollo" (en Gimeno, 1982).

A. Pérez Gómez, en el mismo sentido afirma que "El fin de la enseñanza esta en permitir a los estudiantes la reconstrucción crítica de su cultura y eso es mucho más que solo el desarrollo de capacidades a través de objetivos conductuales" (Pérez, 1994).

Tratando de superar las concepciones conductistas, Cesar Coll propone el análisis cognitivo de tareas, que pretende, describir y explicar cómo las personas operan procesos con los datos que poseen para resolver tareas, con esto la conducta, no es lo importante, la observación de las conductas son solo un referente de si se ha alcanzado el objetivo, este puede ser por ejemplo un valor (Coll, 1991).

Esto trae un nuevo problema, como a través de la observación de la conducta se puede inferir el esquema de valores de una persona, una conducta determinada puede estar dada por innumerables juicios de valor. Los objetivos, reducen el aprendizaje a conductas observables, ignorando qué lo importante no es la manifestación de la conducta, sino el juicio de valor en el cual se apoya una determinada conducta.

El paradigma de la pedagogía por objetivos no se adapta a metas que no puedan expresarse en términos de conducta, cuando en realidad un fin u objetivo educativo admite diversos tipos de actitud a la hora del diseño. Los objetivos claramente especificados menciona Elliot Eiser "Pueden abrir ciertas ventanas al profesor, pero también crean muros" (Eiser, 1978).

La conducta es más compleja que los datos observables de la misma, el enfoque conductista ve en los objetivos, efectos de aprendizaje observables, pero el comportamiento, el aprendizaje como conducta es más amplio que los resultados conductales observables, los cuales representan las respuestas que un alumno puede dar a través del uso de habilidades o capacidades que han adquirido durante el proceso de aprendizaje, (McAshan, 1978, en Gimeno 1982).

Una característica fundamental de los curriculum de orientación técnica, en su pretendida racionalidad es su carácter desidiologizante; Como menciona Pérez Gómez 1994, "Huyendo de una orientación clásica de la escuela tradicional, hemos rechazado la inculcación y hemos abandonado también cualquier tratamiento globalizador de las concepciones con respecto a la vida, la sociedad, la política" (Pérez, 1994).

Además en este enfoque curricular, se convierte al sujeto educativo, al alumno en un objeto y se descuida el proceso por el cual este sujeto aprende, Shirley Grundy, menciona que:

"Al hablar sobre el diseño curricular de interés técnico, el énfasis se da en el producto, no en el proceso. Si el producto de la experiencia de aprendizaje alcanza los objetivos preespecificados, se tendrá por bueno..... En el interés técnico las acciones se convierten en fines, el proceso se pone al servicio de los objetivos" (Grundy, 1991).

Ángel Díaz Barriga, menciona que no es posible limitar la elaboración de programas a los tecnicismos exigidos para los objetivos de aprendizaje. "Centrar el problema de la elaboración de programas basándose en objetivos ha llevado, como consecuencia a la elaboración de programas rígidos, con un exceso de fragmentación del fenómeno a estudiar" (Díaz, 1988).

Sacristán Gimeno menciona además que otro aspecto para juzgar la pedagogía por objetivos, es que en las taxonomías de Gagne, Bloom o Guilford, los objetivos específicos se derivan a partir de funciones psicológicas como; conocer, comprender, memorizar, este interés por habilidades o funciones psicológicas parece ser a primera vista, un elemento positivo frente a una pedagogía tradicional fuertemente centrada en contenidos, pero supone también una vuelta al formalismo pedagógico que pretendía cultivar facultades, sin importar el contenido en el que se ejercitasen (Gimeno, 1982).

Wickens 1974, citado por Coll, 1991, hace una síntesis de este tipo de curriculum:

"En un sistema educativo cerrado, los objetivos, los contenidos y las estrategias están determinados de antemano, de tal manera que la enseñanza es idéntica para todos los alumnos y las variaciones en función del contexto son mínimas. La enseñanza está estructurada como un proceso lineal y acumulativo que toma la forma de secuencias instruccionales fijas. Los objetivos suelen estar definidos en términos de conductas observables de los alumnos y los contenidos se organizan en función de las disciplinas tradicionales del conocimiento sin buscar conexiones o interrelaciones entre ellos. Se concede gran importancia al resultado del aprendizaje, cuyo nivel se determina mediante los criterios de conducta que se establecen los objetivos. El progreso del aprendizaje del alumno se traduce en un progreso en la jerarquía de las secuencias de instrucción planificadas. La única individualización posible de la enseñanza concierne al ritmo de aprendizaje, pero los contenidos, los objetivos, y la metodología didáctica, son invariables. Por último, la elaboración del programa y su puesta en práctica corren a cargo de personas distintas".

Muchas han sido las reflexiones en contra de la pedagogía por objetivos, la tecnología educativa y del curriculum técnico e instrumental, en varios ámbitos y países, encontramos por ejemplo los trabajos de:

Los llamados exponentes de la nueva sociología de la educación como Raymond Williams, que centró sus reflexiones en torno al contenido del curriculum.

Michael Young, "Conocimiento y Control", 1971. que trata sobre el curriculum como agente transmisor de los conocimientos válidos y sus diferentes jerarquías verticales, donde el conocimiento, el curriculum académico, son también invenciones sociológicas que deben ser sometidas al cuestionamiento, a la duda, a la pregunta, a la investigación. Los de Basil Bernstein, "Sobre el Curriculum", 1975. donde destaca su énfasis en la estructuración del curriculum con su noción de curriculum agregado y curriculum integrado. (Goodson, 1995).

Bourdieu y Passeron, "La Reproducción; Elementos para una teoría del sistema de enseñanza", 1979, donde señalan que la racionalización de la gestión educativa implica una tecnologización del discurso pedagógico, el cuál a su vez conforma un marco para la socialización de los agentes del sistema educativo, por medio del cuál se homogeneiza y legitima la hegemonía en la sociedad.

Michael Apple, "Educación y Poder", 1987, "Ideología y Curriculum", 1979, "Maestros y Textos", 1989 y sus preocupaciones por los materiales curriculares en serie, la hegemonía y el papel del docente que se proletariza bajo el control del curriculum técnico en donde existe un innegable interés por el control burocrático de la profesión.

Gimeno Sacristán, en sus obras, "La pedagogía por objetivos obsesión por la eficiencia" 1982, y "El curriculum una reflexión sobre la práctica", 1988.

J. Félix Angulo Rasco, y sus colaboradores, "Enfoque tecnológico del Curriculum", 1994 donde nos advierte que el enfoque técnico del curriculum es una visión simplista del complejo fenómeno educativo, donde las escuelas y las aulas quedan reducidas a espacios donde solo ocurren acontecimientos "psicológicos de aprendizaje".

Varios trabajos de los llamados reconceptualistas de la cuestión curricular como, Henry Giroux, "Curriculum e Instrucción", 1983, Baudelot y Establet, "La Escuela Capitalista", 1983, Jackson "El curriculum y sus descontentos", 1981, todos teóricos de la resistencia, que llaman la atención sobre los mensajes ocultos contenidos en el curriculum, en el sistema de instrucción en las formas de evaluación y entre los conflictos que se viven entre el poder de los alumnos y el profesor o el profesor y el estado.

En México los trabajos de Alfredo Furlan, Eduardo Remedí, Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, entre muchos otros.

Cuadro 6. - Principales críticas al curriculum de interés técnico.

- Se interesa por consolidar la función reproductora de la educación.
- Mantiene un carácter centralizado y jerarquizado verticalmente del sistema educativo.
- Otorga un papel pasivo, acrítico y proletarizado del profesor.
- Basa su propuesta educativa en la división social del trabajo; separación estricta entre el diseñador y el docente de aula.
- Propone un patrón homogéneo de conducta, no permite la singularidad y la creatividad.
- Es altamente estructurado y prescriptivo, promueve una aplicación rígida de los planes y programas.
- Permite una aplicación mecánica de métodos tradicionales.
- Se basa en la descripción pormenorizada de los resultados, reduciendo a los sujetos educativos a objetos.
- No da importancia al contexto histórico, social y geopolítico de los sujetos y pretende no comprometerse con posición ideológica alguna y menciona ser efectivo en cualquier situación y momento.

4.5 EL CURRICULUM DE INTERÉS PRÁCTICO.

Una de las reacciones contra el interés técnico del curriculum, llevó a la emergencia de la práctica dentro de la teoría curricular. Así que antes de adentrarnos en el interés emancipador, revisaremos el interés práctico, Aristóteles situaba la razón práctica por encima de la técnica. Esta última implicaba solamente la conformidad de la acción con las reglas; la primera requería el juicio prudente, la acción práctica se caracteriza por la elección y la deliberación, en una situación dada.

Schwab 1969, es el primer autor en plantear la necesidad de un enfoque abiertamente práctico con respecto a los problemas y dimensiones del diseño y desarrollo del curriculum, afirma que el campo del curriculum se encuentra moribundo, por culpa de su excesiva fe en la teoría, y especialmente desalentado por la incompetencia en el nivel de la práctica educativa del conocimiento de las ciencias socio-conductuales. (Kemmis 1988, Angulo.1994).

Uno de los más significativos aportes a la reflexión sobre el curriculum lo hace el Británico Lawrence Stenhouse, 1975, que desde un interés práctico, propone una alternativa al modelo de objetivos, con su propuesta "*Humanites Proyect*" en los años 60, destinado a trabajar con estudiantes de secundaria, en ella substituye los objetivos, por fines educativos que se expresan en una determinada selección de contenidos y principios de procedimiento, estos son principios de enseñanza, criterios y estrategias para la acción educativa.

Stenhouse, define que el problema central del curriculum es, el vacío existente entre nuestras ideas y aspiraciones y los intentos por hacerlas operativas. Stenhouse es un práctico, la razón práctica a diferencia de la razón técnica incluye siempre juicios sobre lo que debe hacerse y no únicamente del cómo. La perspectiva de la construcción teórica del curriculum basada en la práctica supone que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar la responsabilidad derivada de hacerlo. Para Stenhouse un curriculum debe estar abierto siempre al escrutinio crítico, y pone énfasis en que todo curriculum debe adquirir su verdadera dimensión en su realización práctica más que en su base y fundamentación teórica. La postura de este autor sobre el curriculum es humanista y conduce a la profesionalización del profesor, a partir de su propia práctica y la investigación (Kemmis, 1988. Roman, et. Al. 1989. Angulo,1994. Blanco 1994).

Temas del "*Humanites Curriculum Projeet*" y descripción de las finalidades y principios de procedimiento del subtema relaciones raciales.

La guerra, La educación, La familia, Las relaciones entre sexos, La pobreza, La gente y el trabajo, La vida en las ciudades, La Ley y el orden, Las relaciones raciales.

Subproyecto de relaciones raciales

Finalidad: Educar para tensiones interraciales y malestar dentro de nuestra sociedad, socavando los prejuicios, desarrollando el respeto hacia tradiciones variadas y animando la comprensión mutua, la sensatez y la justicia.

Principios de procedimiento:

1. - Ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propias actitudes.
2. - Contribuir a que se detecten desviaciones y los motivos que hay tras las mismas.
3. - Favorecer el que se den cuenta del contenido emocional existente en las tensiones o conflictos interraciales.
4. - Clarificar los factores históricos y sociales que ayudan a explicar la presencia de grupos raciales étnicos en la sociedad.
5. - Ayudar a los estudiantes a ver que muchos problemas que parecen proceder de causas raciales pueden ser predominantemente sociales (Torres 1994).

Eisner Elliot, encuentra como alternativa el diseño por objetivos, la complementariedad de objetivos instructivos y objetivos expresivos, donde estos últimos no pretenden definir la conducta final, sino una dirección, las condiciones de un encuentro. Orientan la acción pero no dicen qué se obtendrá exactamente de ella, considera conveniente incluir en el currículo actividades que no tengan objetivos explícitos y precisos. Gimeno menciona que: "No se trata de aceptar los objetivos de conducta para un ámbito parcial de la educación correspondiente a la adquisición de conocimientos y destrezas concretas, lo que sugiere es que todo objetivo puede ser expresado en palabras de Eiser 1979, como "un objetivo expresivo", por que aun la destreza más concreta debe encontrar sentido y significado personal dentro de un contexto más amplio, para lograr ese diseño o programación integradora, no se puede partir de los objetivos de conducta" (Gimeno, 1982).

Una de las mayores críticas al interés práctico es que se niega a tomar posición sobre las cuestiones ideológicas, dejando al alumno la decisión final sobre estos aspectos. En varios de los textos citados aparece constantemente el hecho de que algunos profesores se negaron a participar en el proyecto precisamente por este motivo.

"Este enfoque sobre el profesor individual, es un elemento necesario para la emancipación pero no es suficiente, puesto que el profesor no está solo en la estructuración del curriculum. La teoría práctica del curriculum anima a los profesores a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores y de la deliberación práctica, pero dice relativamente poco sobre la hegemonía". (Kemmis, 1988).

4.6 CURRÍCULUM DE INTERÉS CRÍTICO.

La teoría crítica del currículum, implica un razonamiento dialéctico y se rige por un interés emancipador que plantea directamente el problema de la construcción y reproducción de valores y discursos hegemónicos en la sociedad moderna. (Kemmis, 1988).

“Se trata de un interés por la autonomía y la libertad, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social. Esta ciencia social crítica se caracteriza, por cómo nuestras ideas y acción han sido conducidas mediante relaciones de poder, la crítica ideológica consiste en realizar investigaciones que traten de “cartografiar” nuestras circunstancias históricas y sociales.” (Ídem).

En este tipo de propuesta curricular el éxito del proyecto no se centra en la puesta en práctica de los cambios previstos de antemano, en la implementación de la propuesta y el logro de las conductas de los estudiantes, sino en los procesos, el valor y el significado de los cambios y construcción personal del estudiante.

Paulo Freire, menciona al respecto: “El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción.” “La praxis significa actuar con, no sobre otros, para el educador verdaderamente humanista y para él autentico revolucionario, el objeto de la acción, es la realidad que ha de transformar junto a otros hombres”. “La praxis es el acto de construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social”. De esta forma la praxis modifica tanto la realidad como nuestra forma de entenderla” (Freire, 1972, en Kemmis, 1988).

En la teoría crítica, la primera tarea de la educación consiste en ayudar a los estudiantes a comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales (histórica, social, económica, cultural, política y ambiental) y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y de reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad (Kemmis, 1988).

Además la pedagogía crítica no se conforma con contextualizar el aprendizaje en la experiencia del alumno, sino dar una significación social a esta experiencia.

Es importante aclarar como menciona S. Grundy, que “La crítica no sólo consiste en adoptar una postura que cuestione negativamente todo, sino en un proceso de discernimiento, en especial de la participación del sujeto en relación a los otros sujetos y objetos de la vida real, una de las formas primeras de la crítica consiste en el discernimiento entre lo “natural” y lo cultural. Esto es importante por que uno de las formas fundamentales de la hegemonía consiste en hacer de lo cultural y por tanto susceptible de cambio, aparezca como natural y en consecuencia, intransformable” (Grundy, 1991).

Manuel Alcalá, recomienda que el currículum, sea presentado a los alumnos y padres, esta oferta inicial es elaborada y desarrollada persiguiendo ciertos grandes objetivos y está es concretada, remodelada y construida con la opinión evaluativa de los niños y adultos. Como ejemplo de estos grandes objetivos menciona: El de promover el crecimiento personal y autónomo de las niñas y niños, favorecer su socialización progresiva desde la asimilación reflexiva constructiva y crítica de valores y normas, ofreciendo la posibilidad de adquirir unos contenidos culturales e instrumentales que les sean funcionales en su propio medio. En este tipo de currículum, la organización en el aula descansa en tres supuestos:

Compartir el poder, para decidir lo que se va a trabajar, el poder de censurar, este poder no pertenece a un solo individuo sino a los miembros del grupo.

Compartir la responsabilidad, de los éxitos y fracasos, la responsabilidad personal para el funcionamiento del grupo, la convivencia y dinámica del trabajo organizada en el aula.

Compartir el saber, por que la escuela no es un lugar donde los individuos van a adquirir unos conocimientos en competencia y antagonismo con los demás, el aprendizaje aunque sea un proceso estrictamente personal, no se da sino en interacción con los demás, en el seno de un grupo (Alcalá, 1994).

Paulo Freire. Incluye tres principios para el currículum de carácter emancipador, Los alumnos deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje, las experiencias de aprendizaje deben ser significativas para los alumnos y que el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico. Identifica la importancia de la problematización de la educación puesto que dice que alumnos y profesores cooperan y comparten sus experiencias para resolver juntos los problemas reales de su propia existencia (Freire, 1972 en Kemmis, 1988).

Para Jaume Martínez Bonafé. "La renovación pedagógica en las escuelas no puede depender únicamente de un conocimiento profesional regulado por destrezas técnicas. La actual división social del trabajo en el interior del sistema educativo establece una radical separación entre los expertos, teóricos y administradores y el profesorado en esta racionalidad instrumental, se establece una brecha entre quienes piensan y quienes ejecutan, desde la renovación pedagógica, es necesario comprender y combatir esa separación, por medio de un componente ideológico crítico ese conjunto de elementos teóricos y prácticos en una reflexión y crítica permanente para llevar el trabajo docente al terreno de la lucha" (Martínez, 1994).

Sacristán Gimeno, menciona que una perspectiva crítica, verá en la escuela y el currículum, un instrumento para el cambio y la reconstrucción social, este enfoque supone también directrices concretas para la selección de contenidos, métodos, etc... que supongan sumergir al alumno en los problemas sociales" (Gimeno, 1982).

4.7 CRISIS DE DISEÑO Y MODELOS CURRICULARES ALTERNATIVOS.

Si el curriculum es un medidor entre la teoría educativa y la práctica pedagógica; Esta mediación se lleva a cabo a través de "códigos pedagógicos" (Gimeno, 1988) o modelos. Un modelo es una construcción simbólica, formula regularidades en los hechos y acontecimientos objeto de representación. Los diferentes modelos curriculares identifican elementos (contenidos, intenciones educativas, orientaciones didácticas y evaluativas) y postulan relaciones entre éstos elementos y dentro de su unidad como un sistema de relaciones.

Este apartado trata de ofrecer un panorama, un mosaico de diferentes intentos y concepciones alternativas a los clásicos modelos para planes y programas de estudio basados en objetivos educativos y cartas descriptivas. La función de los modelos curriculares es concretar la selección cultural y explicar los fenómenos educativos que representan y posibilitan que la interpretación que se elabora de los mismos pueda ser compartida.

Existen diferentes modelos curriculares, estos modelos tratan de resolver desde su perspectiva la cuestión curricular, pero no lo hacen del mismo modo ni con la misma amplitud y profundidad, ya hemos dicho que esto depende del interés bajo el que están contruidos. La calidad e idoneidad de un modelo curricular no solo debe juzgarse por su capacidad de aprehender la realidad, sino además por la capacidad que de a los profesores para guiar su práctica educativa, para la acción y toma de decisiones pedagógicas.

Dellia C. Sperb, presenta ejemplos de lo que llama modelos de organización curricular.

1. Materias programáticas aisladas, esta es la más común dentro de la organización curricular, acompañada históricamente de prácticas como rigidez de horario, verbalismo, cátedra magistral, etc...
2. Áreas de enseñanza, Las áreas agrupan disciplinas, por ejemplo, historia, la geografía, educación cívica, en el área de ciencias sociales, permite al docente más libertad en la organización interna de las experiencias de aprendizaje, exige mayor habilidad didáctica, para el análisis y exploración de los temas.
3. Pedagogía de proyectos. Basada en las ideas de Spencer, Dewey y posteriormente William H. Kilpatrick, donde plantean dar a los alumnos la oportunidad para vivir situaciones que en la comunidad suceden naturalmente, por ejemplo nuestra vida en el hogar, nuestra escuela, el origen de los alimentos, etc.. en ellos el alumno elige el proyecto y lo comienza con un propósito que no le es desconocido y basado en un centro de interés (Sperb, 1973).

La construcción de un modelo curricular, no se limita a la organización de los contenidos como lo presenta Sperry, sino además, está basado en una estructura teórica, así las aportaciones potenciales de los diferentes saberes educativos al campo del currículo (teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, teorías sociales) se articulan en una práctica y una concepción del alumno, del maestro y del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los procedimientos de ajuste entre teoría y práctica se resuelven de manera distinta en cada modelo, dan lugar a una identificación particular, por ejemplo, para concretar las intenciones educativas vía resultados de aprendizaje (finalidades, metas, objetivos educativos, objetivos cognitivos, objetivos expresivos), vía de actividades de enseñanza, o por la de los contenidos, etc.... El curriculum se crea así mismo un marco teórico específico, su objeto de reflexión y estudio, y la representación misma de su campo de aplicación.

Como vimos a lo largo del trabajo existe una crisis de diseño en los modelos curriculares, la parte procesal – práctica del curriculum, ha sido dominada ampliamente por la pedagogía por objetivos. S. Grundy, lo explica muy bien cuando dice: “Que mientras el cuerpo de la crítica neomarxista ha proporcionado una alternativa radical en los fundamentos del curriculum, con frecuencia a abandonado a la imaginación la estructura del curriculum alternativo, ¿Qué voy a hacer el lunes, partiendo de la teoría del curriculum de la nueva izquierda?” (Grundy, 1991).

El conjunto de estos modelos curriculares se oponen a la concepción de la pedagogía por objetivos, a veces haciendo énfasis en los contenidos otras más en las relaciones que entre ellos se establecen y cambio la visión tradicional del papel del alumno y del maestro en el proceso educativo y proponiendo nuevos sistemas de relación entre la intervención y la acción pedagógica. Ya he comentado las desventajas de la planificación por objetivos, también ya comente las dificultades de encontrar una alternativa a esta forma de pensar y planificar la enseñanza, ya he comentado también que en los aspectos formales – estructurales del curriculum crítico, se tiene un discurso bien estructurado, pero en lo que hace a su parte procesal – práctica, es decir a nuevos modelos curriculares centrados en este interés emancipador, las opciones y ejemplos son realmente pocos.

El curriculum como área de experimentación.

Contreras Domingo José, ¿Qué y cómo enseñar? El Curriculum como lugar de experimentación y área de conflicto, 1990, dice que el curriculum es un espacio de experimentación, la forma adecuada de expresar el sentido educativo de la práctica de la enseñanza no debe tener necesariamente la forma de objetivos a conseguir sino problemas a tratar y piensa que un curriculum de este tipo contempla los siguientes aspectos:

1. - Un curriculum que no tuviera la pretensión de resultados de aprendizaje, puesto que estos deben ser resultado de análisis, apreciación y reflexión del profesor.
2. - Expresaría principios de actuación o principios de procedimiento.
3. – Ofrecería selecciones de conocimiento, materiales y modos de actividad como espacios hipotéticos para la búsqueda de la coherencia con los valores educativos.
4. – Proporcionaría ideas para la indagación, cuestionamiento y reformulación de la práctica educativa y del propio curriculum.
5. – Otra concepción de los materiales curriculares, no solo como instrumentos, sino como espacios de experimentación en especial de los libros de texto (Contreras, 1990).

Proyectos curriculares.

Jaume Martínez Bonafé, define un proyecto curricular como; un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de aulas y escuelas. Basado en la idea que son los profesores, que actuando como profesionales críticos crean o adaptan propuestas curriculares a través de la deliberación y la cooperación. Para este autor, los componentes de un proyecto curricular son:

1. - Justificación y bases de fundamentación.

Constituye el soporte o punto de partida de la propuesta, se incluyen consideraciones de orden sociológico, psicológico, moral, ético, político, epistemológico, pedagógico, la función social del conocimiento, las relaciones entre la educación y la sociedad. Un proyecto curricular de renovación pedagógica menciona Martínez, debe servir para la reconstrucción cultural crítica de la realidad, la idea pedagógica coherente con este modelo implica metas educativas amplias y adaptables a las realidades individuales y sociales diferentes;

2. - Traducción curricular y organizativa.

Esta propuesta cultural puede ser identificada en base, a ejes ideológicos – culturales, en esta fase trataríamos de la traducción de esa propuesta cultural en términos de estrategias educativas. Estos ejes temáticos, pueden, volcarse por ejemplo en: Organizadores de nuestro discurso sobre la realidad, ámbitos de experiencia e investigación, por ejemplo, la vida cotidiana, estructuras conceptuales, procedimentales y de valores.

Bajo una serie de criterios de procedimiento, formular en términos de problemas, evitar la estructura disciplinar, buscar la interacción entre diferentes núcleos temáticos, materializados en módulos didácticos o proyectos.

Martínez defiende la hipótesis de que una selección amplia de contenidos culturales a través de módulos que sugieran el tratamiento globalizador del contenido puede provocar una mayor riqueza y complejidad en las actividades de enseñanza - aprendizaje. Se trata de sugerir macro actividades para los docentes, ideas marco para la acción docente, acompañados de los principios de procedimiento.

3. - Implicaciones en la organización escolar.

Tanto de los aspectos físicos necesarios para la práctica del proyecto como la organización de las personas involucradas deben ir en sentido de romper las inercias y encaminarse en un sentido innovador.

4. - Ejemplos de materiales prácticos de desarrollo.

El autor menciona que es necesario ofrecer a los profesores ejemplos prácticos de desarrollo y herramientas para la puesta en práctica, materiales para los alumnos, maestros y padres.

5. – Basada en Stenhouse, ve a los profesores como investigadores y el curriculum como agenda de investigación (Martínez, 1994).

Curriculum abierto.

Craig Wilson nos ofrece su punto de vista sobre el curriculum abierto.

Un curriculum abierto, no tiene un contenido diseminado y fragmentado, no agrupa alumnos según un horario escolar establecido, no indica secuencias rígidas, tampoco pretende ubicar a maestros y alumnos en situaciones de enseñanza formal y no considera que el cambio de conducta de los alumnos es la manera exclusiva de medir la efectividad de la enseñanza y finalmente no limita lo que el alumno aprende a lo que el maestro sabe.

En contra parte, un curriculum abierto sí: Crea grandes conjuntos de contenido, crea múltiples puntos de acceso a cada conjunto amplio de contenidos, tiene guías, pero no caminos prescritos y controlados. Permite la autonomía de los alumnos, proyectos personalizados basados en el interés del alumno. Generando un nuevo papel del maestro mas allá de la enseñanza tradicional, con papeles de facilitador y orientador y un manejo del espacio y el tiempo discrecional y la promoción de métodos didácticos alternativos (Wilson1979).

Curriculum integrado.

El curriculum integrado de hoy, retoma ideas de viejos pedagogos de la escuela nueva y activa, en especial de los centros de interés decrolyanos y del método de proyectos.

Los centros de interés son resultado del trabajo del medico y educador belga Ovide Decroly, los centros de interés son, necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales de los niños, uno de los aspectos más criticados del trabajo de este autor es que establece "a priori" las necesidades e intereses de la infancia. Decroly, nos explica Torres, 1994 "no llega a ser verdaderamente conciente de la historicidad de los intereses, de que éstos son fruto de condiciones sociohistóricas concretas, de experiencias y situaciones específicas. Que no todos los niños y niñas del mundo y de cualquier época, tienen los mismos intereses".

Otra propuesta de trabajo curricular integrado es la del método de proyectos de William H. Kilpatrick, un proyecto según su propio creador es: "Una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social". Su intención es convertir el curriculum de cada curso y etapa en un conjunto de proyectos, la realización de estos requiere de cuatro pasos, decidir el propósito del proyecto, realizar un plan de trabajo para su resolución, ejecutar el plan diseñado y juzgar el trabajo realizado, es el alumno el que tiene que elaborar su propio plan de proyectos (Torres 1994).

Son también ejemplos de propuestas curriculares integradas el ya mencionado "*Humanities Curriculum Project*" de Stenhouse y "*The Man: A Course of Study – MANCOS*" dirigido por Jerome S. Bruner.

Ambos proyectos no expresan sus finalidades educativas en objetivos y en ambos casos las orientaciones educativas se establecen basándose en principios de procedimiento y el desarrollo de material educativo complementario de la labor del educador.

León F. Cubillos, basado en Basil Bernstein, nos define las características de los curriculum agregados y de los curriculum integrados, dice que nuestros curriculum convencionales (curriculum agregados) estarían emparentados con las connotaciones y características propias de un código restringido:

Curriculum agregado.

- Principios de clasificación y enmarcación "Rígidos".
- Sin articulación entre las materias.
- Asignaturas y profesores autosuficientes.
- Principio de selección, organización y distribución del conocimiento está determinado por un Comité Curricular (Arbitrario Cultural).
- La asignatura como "Propiedad Privada".

- Conocimientos descontextualizados con el mundo real.
- Manejo de pedagogías convergentes, pasivas, y evaluaciones explícitas.
- Existencia de la clase magistral, laboratorios y parciales (simulaciones del mundo real).

Curriculum Integrado.

- Principios de clasificación y enmarcación débiles.
- Basado en la articulación de los saberes.
- Interdependencia entre las áreas, profesores y alumnos.
- El principio de selección, organización y distribución del conocimiento está determinado por problemas reales, proyectos o ideas integradoras.
- El conocimiento como posesión y responsabilidad de todos (incluida la comunidad).
- El conocimiento nacido de un contacto real e investigativo del contexto.
- Manejo de pedagogías, divergentes, autorreguladas y proactivas.
- Manejo de evaluaciones cualitativas e implícitas.
- Énfasis en el trabajo tutorial y autónomo del estudiante.
- Formación apoyada en núcleos temáticos y problemáticos (Cubillos, 1999).

Sistema modular.

El sistema modular, es uno de los más innovadores modelos curriculares en la cual la UAM-Xochimilco, tiene una amplia experiencia, El sistema modular en esta universidad fue conceptualizado para realizar una ruptura teórica con la educación convencional al plantear una enseñanza por problemas de la realidad, lo cual implica la superación de la clásica enseñanza por disciplinas, Este sistema solo es comprensible en torno a la interdisciplinariedad y la acción creativa y la actitud crítica (Guevara 1986, Rojas, 1986, Mercer 1992).

Este modelo curricular se presenta interesante para la incorporación de la dimensión ambiental y su complejidad en el proceso educativo, aun en el plano de la educación no formal, por sus características de flexibilidad, interdisciplinariedad y relación con la realidad.

La institución pionera en México en la utilización del sistema modular fue la UAM – Xochimilco, el documento Villareal, 1976, implica una ruptura teórica con la pedagogía dominante en el área curricular en México (Panza, 1989).

El sistema modular tiene diferencias con la enseñanza tradicional no solo como un modelo diferente del planteamiento curricular de orden técnico, como herramienta pedagógica, sino además con el papel del alumno, en la enseñanza tradicional el alumno es receptor, elemento pasivo, en el sistema modular el aprendizaje se realiza básicamente en una situación educativa en la cual es el mismo alumno quien

desarrolla su aprendizaje, a través de enfrentamientos sucesivos con problemas de la realidad, introduce al alumno en un proceso permanente de investigación y por tanto de formación de nuevos saberes y adaptación a nuevas situaciones. Dentro de esta estructura educativa el maestro es fundamentalmente un organizador, un inspirador del trabajo de su grupo, un creador de situaciones favorables para el intercambio y la comunicación, más que, quien tiene el monopolio de las respuestas y el conocimiento (Rojas, 1986).

El sistema modular se funda en un proceso educativo orientado a “un momento” de la realidad (objeto de transformación), donde simultáneamente se aplica una triple operación, producción, transmisión y aplicación de conocimientos. El objeto de transformación se fundamenta en razones de orden epistemológico, metodológico y psicopedagógico donde simultáneamente se aplica una triple operación, transmisión, producción y aplicación de conocimientos (Martínez 1992. Paoli 1994. Rodríguez 1996, Ojeda 1992).

El módulo; presenta las siguientes características; Plantea el abandono de la ordenación formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza, por una visión interdisciplinaria y eleva a la realidad a la condición de instancia motora en la producción y transmisión del saber.

Ramón Villarreal en el Documento Xochimilco, que da pie a la creación de esta universidad, menciona que “El objeto de transformación es un problema de la realidad que se toma como tal”. Apoyado en la epistemología genética de Piaget se dice: “Conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y como consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido” (Villarreal, 1974).

El objeto de transformación tiene varias dimensiones una es la pedagógica que permite una nueva forma de planificar la enseñanza, pero el objeto de transformación tiene una dimensión social, que permite a los estudiantes ser miembros socialmente activos, es decir transformadores en sus comunidades. Este objeto de transformación es un objeto sociohistórico.

El modelo Xochimilco está orientado desde la perspectiva crítica, Hugo Mercer, menciona que: “En lo general se piensa que el profesional aislado terminara siendo absorbido por el contexto tradicional, perdiéndose en consecuencia la innovación, la tesis es preparar un profesional capacitado para incorporarse al servicio profesional tradicional, pero que al mismo tiempo, cuente con un proyecto de transformación de los mismos, que pueda ser multiplicador del cambio, preparado para la acción coyuntural, con conciencia crítica y pensamiento creativo” (Mercer, 1986). y Gustavo Rojas, menciona que la transformación se da en varios niveles, la acción directa del servicio, hombres con una nueva concepción de su papel en la sociedad y la producción y generación de ideología (Rojas, 1986).

Este objeto de transformación se selecciona de una realidad concreta, para una comunidad concreta, que busca durante su proceso de enseñanza aprendizaje no solo conocer y comprender el problema sino transformarlo y transformarse.

“La realidad es susceptible de ser modificada y el alumno en una actitud crítica, descubre sus posibilidades de operar frente a esta realidad y transformarla” (Rojas, 1986).

El currículum ha de construirse a partir de una selección y ordenación de objetos abstraídos de la realidad y partir de estos definir unidades temáticas. Que en el caso de las profesiones en la universidad se refieren a problemas profesionales de cada carrera, que se integran a partir de la investigación y el servicio. La estrategia didáctica del sistema modular se caracteriza por tener una fase teórica y una fase práctica en constante interacción, la fase teórica se desarrolla a través de lecturas, charlas, seminarios, talleres y laboratorios u otras técnicas didácticas, recurriendo al trabajo en equipos, la fase práctica se desarrolla a través de la investigación modular (Rodríguez, 1996).

Ángel Díaz Barriga menciona las características generales del sistema modular en la UAM – Xochimilco son: Diseño curricular integrado por unidades de enseñanza aprendizaje denominada módulos, Integración en los módulos de la docencia, la investigación y el servicio. Organización de los diseños curriculares a partir del análisis crítico de las prácticas profesionales, decadente, estable y emergente, prácticas pedagógicas autogestionarias y de grupos operativos y relación universidad – sociedad (Díaz Barriga, 1989).

4.8 POSIBLES EXPLICACIONES AL DOMINIO DEL CURRÍCULUM DE INTERÉS TÉCNICO.

El predominio de la visión técnica del currículum en México entre otros factores y explicaciones se debe a:

El propio origen del campo, éste surgió como concepto educativo, en un interés particular, en el seno del pensamiento pragmático y funcionalista de la escuela norteamericana, no surgieron propuestas alternativas de este concepto sino muchos años después.

La dificultad de articular las orientaciones de los críticos educativos de todas las épocas, en especial los aportes de autores anteriores a la segunda guerra mundial, ya que en ese entonces no existía la categoría de currículum. Los clásicos de la escuela nueva y la escuela activa, como Decroly, Montessori, Freinet, jamás tuvieron entre sus orientaciones o principios pedagógicos explícitamente esta categoría, la selección y la propuesta de los contenidos tenía que ver con lo metodológico y lo didáctico.

La complejidad misma del campo y las constantes y frecuentes confusiones en sus diferentes niveles, estructurales y procesales, entre sus fundamentos y los procesos, las múltiples interpretaciones y críticas durante el desarrollo del campo.

La promoción de la tecnología educativa por parte de los organismos internacionales y los Estados Unidos de Norteamérica y su adopción por los sistemas educativos nacionales latinoamericanos a partir de la política expansionista de la alianza para el progreso en la década de los cincuenta y sesentas.

La formación de amplias generaciones de profesionales de la educación cuyos conocimientos curriculares se basaban en la pedagogía por objetivos y las cartas descriptivas.

El conocimiento curricular en sus diferentes intereses y perspectivas se encuentra en manos de un grupo muy reducido de especialistas.

La separación entre los diseñadores y especialistas del currículum, de alumnos y profesores, propiciada por el propio modelo de interés técnico.

Por que el modelo curricular por objetivos es un modelo sencillo con múltiples ejemplos y variadas herramientas y técnicas elaboradas alrededor de este interés.

Así mismo la falta de modelos centrados en el interés crítico y la casi inexistencia de ejemplos concretos

La dificultad de organizar el currículum, para orientar la enseñanza a partir de principios de procedimiento, postulados de los autores de la corriente práctica del currículum como Stenhouse.

El olvido de los reconceptualistas de la parte práctica del currículum, centrados en los fundamentos no pensaron modelos que coadyuvaran en la clarificación de sus posturas ideológicas.

La poca importancia que los teóricos del currículum en México le han dedicado a construir propuestas alternativas concretas más allá de la educación superior.

Que cuando se replantea un currículum de interés práctico o crítico y se lleva hasta las últimas consecuencias, es necesario un abandono de las disciplinas, esto trae como consecuencia, cambios en la estructura orgánica, que implicaría un movimiento tal, dentro de la institución, que cambiaría todos los procesos institucionales y esto con nuestros limitados recursos es un reto casi imposible, habría que pensar en refundar, la escuela, la facultad, etc...

Los oscuros orígenes de los actuales modelos curriculares que no hacen explícito, la historia y el desarrollo del campo curricular y los intereses, teorías e ideologías que utilizan, el modelo de pedagogía por objetivos se emplea de forma casi automática en todos los niveles y proyectos educativos, incluyendo a los programas educativos en materia ambiental.

Y finalmente debido a que el currículum por objetivos, de interés técnico sea convertido en una tradición, es decir es un concepto hegemónico que se ha institucionalizado dentro del campo de la educación.

María Cristina Davini, define como tradiciones a: "Las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" (Davini, 1995).

CAPÍTULO V.

EL CURRÍCULUM Y LA DIMENSIÓN AMBIENTAL.

5.1 LA INCORPORACIÓN DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL AL CURRÍCULUM.

El tema ambiental reavivó las discusiones sobre varias cuestiones educativas, tales como la interdisciplinariedad, los métodos pedagógicos, el poder, el papel del alumno, el papel del maestro y por supuesto la cuestión curricular. La cuestión ambiental, volvió por ejemplo a cuestionar la separación entre las disciplinas, en especial la separación entre las ciencias naturales y sociales, cuestiona el alejamiento de la realidad y como mencionamos antes lleva al centro del debate las cuestiones estructurales formales, pero también los procesales – prácticos del currículum.

Alicia de Alba nos llama la atención sobre dos de los problemas del avance de la incorporación de la dimensión ambiental en el plano del currículum:

“La adición simple y llana de nuevos contenidos, favoreciendo la postura enciclopedista agregándole más temas, como el de las cuestiones ecológicas o la degradación”

“En los aspectos prácticos del currículum, generalmente se ha hecho una fusión de los planteamientos de la educación ambiental con los de la tecnología educativa” (De Alba, 1994).

Fedro Guillén menciona entre las fuertes inercias en los espacios educativos que funcionan como lastres de la innovación y de la concreción de la educación ambiental a:

“La inercia ecologista.- Durante mucho tiempo los diseñadores de currículos han planteado (desde luego de manera implícita) que se satisface la necesidad de enseñar ambientalmente impartiendo temas formales de ecología. De esta manera los estudiantes han recibido información exhaustiva sobre ciclos de energía, cadenas alimenticias y relaciones tróficas. Sin embargo, esta información se presenta de manera fragmentaria y sin ningún contexto que le permita al estudiante integrarla en un marco más amplio”.

“La inercia disciplinaria.- El problema, en este caso, parte de la idea de que un asunto «natural» es un asunto «científico». Por supuesto, dentro de esta tendencia al silogismo, los asuntos del ambiente son problemas que metodológicamente deben ser abordados por las ciencias naturales”. “Esta visión ha determinado que en los planes y programas de estudio se ubiquen problemas como el de la deforestación dentro de disciplinas que expliquen las consecuencias ecológicas -como la biología-, pero que no discutan las consecuencias sociales o económicas de dicha actividad” (Guillén, 1998).

Kelley – Lainé, agrega al respecto que “Existe una tensión entre el reconocimiento curricular formal a las cuestiones ambientales y la oferta de recursos, flexibilidad y procesos pedagógicos necesarios para realmente incluir el nuevo paradigma ambiental en el nivel formal, se requiere de un modelo curricular dinámico que estimule las cualidades activas de los estudiantes y que sea lo suficientemente flexible para adaptarse a las condiciones comunitarias locales” (K. - Lainé, 1999).

González Gaudiano describe las diferencias del curriculum escolar tradicional y las demandas de un curriculum desde la perspectiva de la educación ambiental:

El curriculum de la educación ambiental, postula un enfoque interdisciplinario y centrado en problemas reales, mientras que la educación tradicional plantea asignaturas y problemas teóricos abstractos.

En el curriculum de la educación ambiental el contenido surge de los problemas de la realidad y en la educación tradicional los contenidos son predefinidos y con fines preestablecidos.

En el curriculum de la educación ambiental la función del conocimiento es su uso en beneficio de la sociedad, de una calidad de vida sustentable y emancipada, mientras que el curriculum en la educación tradicional los conocimientos se almacenan para su uso futuro.

En curriculum de la educación ambiental se utiliza un enfoque holístico y cooperativo, donde se beneficia la actividad, la cooperación y el uso de métodos educativos innovadores mientras que el curriculum de la educación tradicional es autoritario, pasivo e individualista (Gaudiano.1997).

De acuerdo con María Novo la integración de la dimensión ambiental al curriculum, no se logra añadiendo temas, la verdadera integración afirma, se logra cuando se consigue ambientalizar el currículo. Menciona que esto se logra cuando se articula coherentemente los principios éticos, conceptuales y metodológicos que inspiran la educación ambiental, de modo que, todo el conjunto responda a las exigencias y posibilidades de este campo innovador. Plantea que para que un modelo curricular pueda adjetivarse ambiental, resulta posible señalar las siguientes características:

Adecuado.- Ajustado a las condiciones reales de la comunidad educativa y de su entorno.

Coherente.- Que sus planteamientos metodológicos deben estar de acuerdo con sus bases éticas.

Centrado en los estudiantes.- Contemple las distintas posibilidades, niveles y ritmos para respetar la diversidad de quienes aprenden.

Flexible.- La planificación debe considerarse como una hipótesis de trabajo, abierta a modificaciones.

Centrado en procesos.- Que otorgue valor al presente de cada hecho educativo, a los sucesos y no solo a los productos.

Problemizador.- Utilizando los conflictos del entorno como centros de interés del aprendizaje.

Interdisciplinario.- Trabajo en proyectos desde diferentes ámbitos disciplinarios que a las disciplinas como compartimientos estancos (Novo 1995).

Para llevar a cabo programas efectivos de educación ambiental, debemos sustituir una selección cultural por otra, es un cambio de un curriculum por otro. La incorporación de la dimensión ambiental en el curriculum se ha probado por diversas vías, aumentando en efectividad, pero también en complejidad a medida que va problematizando y desestructurado no solo los contenidos, sino los principios estructurales de los modelos curriculares.

Cuadro 7. - Vías para la incorporación de la dimensión ambiental en el curriculum

1. - La apertura de una materia específica de educación ambiental.
2. - La incorporación de contenidos ecológicos dentro de materias establecidas, en especial las que pertenecen al área de las ciencias naturales.
3. - La incorporación de materias de carácter ambiental en el mapa curricular.
4. - El uso del medio ambiente como recurso, como medio y espacio educativo.
5. - La incorporación transversal al curriculum de lo ambiental.
6. - El método de proyectos o la enseñanza centrada en problemas en torno a lo ambiental.
7. - Tratamiento mixto de estas vías.

Modificado de Curiel, 1992.

1. - La apertura de una materia específica de educación ambiental.

En esta opción se abre una materia de educación ambiental dentro de un mapa curricular, dando por resultado, que se trate el tema de manera aislada y sin relación con las demás materias del plan y programa de estudio, que muchas veces ofrece contenidos contradictorios con el resto del programa, además de ocupar un porcentaje poco representativo del cúmulo de materias que incluyen los planes de estudio, lo que provoca que las buenas intenciones se diluyan, en la larga lista de preocupaciones que el estudiante debe pasar a lo largo de su plan de estudios.

2. - La incorporación de contenidos ecológicos dentro de materias establecidas.

Esta opción no afecta la estructura curricular disciplinaria y se muestra como la anterior poco apta para introducir la dimensión ambiental en los procesos educativos, estos contenidos se agregan en materias en especial las que tienen relación con las ciencias naturales y no permiten ver las relaciones sociales y culturales de la problemática ambiental. Con esta opción se vuelve a recargar el plan con nuevos temas e información, pero da poco espacio para la reflexión y la formación ambiental.

3. - La incorporación de materias de las ciencias ambientales en el mapa curricular.

En este caso se supera el enfoque biologicista o ecologista de la dimensión ambiental y se establecen materias ligadas a los aspectos generales de un programa específico, de esta forma se inscriben los programas de salud ambiental, ingeniería ambiental, saneamiento, manejo sustentable de recursos naturales y se llega a incorporar las dimensiones sociales y políticas de la problemática con mayor o menores posibilidades de integración, debido a que algunos programas favorecen la combinación y otros la excluyen.

4. - El uso del medio ambiente como recurso, como medio y espacio educativo.

Esta propuesta retoma la antigua tradición del naturalismo pedagógico que tuvo gran influencia en la escuela nueva y activa, se ha desarrollado mucho sobre todo como actividad extra curricular, aprovechando las oportunidades de visitar parques naturales, zoológicos, jardines botánicos y realizar excursiones y prácticas de campo, esta opción permite, sumada a alguna de las anteriores, tener un mayor contacto con la naturaleza y disponer de experiencias prácticas, es necesario pero no es suficiente para una comprensión integral de la complejidad ambiental.

5. - La incorporación transversal al curriculum de lo ambiental.

La transversalidad sobre todo en los niveles básicos y medios en el currículo se presenta, como un modelo promovido por diversas instancias institucionales, pero que en la práctica no se encuentra muy difundido, sobre todo sé a planteado que la dimensión ambiental es un tema transversal más como la educación para la paz, la salud, el género o la educación sexual.

La concepción de la transversalidad va más allá de los temas que puedan incluirse en las distintas materias y que se refiere al uso de ejemplos.

Esto se logra cuando las experiencias de diferentes materias tienen relaciones, así ciertas ideas ambientales se enlazan con la literatura o las matemáticas, de este modo la transversalidad no sólo señala aquellos contenidos educativos que se consideran necesarios, sino que se ocupa fundamentalmente de la integración a través de las diferentes áreas de aprendizaje.

Andre Giordan lo llama convergencia disciplinar. "Se establece la complementariedad entre las materias escolares, se tienden puentes entre ellas. Las disciplinas conceptuales pueden proporcionar elementos de trabajo "pretexto" a las disciplinas instrumentales. Por ejemplo, la enseñanza de temas ecológicos dará ocasión de analizar, desde el punto de vista literario y lingüístico o a la inversa, una novela de ciencia ficción puede dar elementos para debatir acerca de la ciencia, de su papel o del impacto de ciertas técnicas sobre medio ambiente" (Giordan, et. al. 1995).

Esta forma de integración, se muestra apta para su combinación con otras formas de incorporación. El carácter transversal afecta, pues, a las asignaturas, pero esta fragmentación puede hacer que se pierda el carácter integrador que pensaba obtenerse.

7. - El método de proyectos o la enseñanza centrada en problemas en torno a lo ambiental.

Esta puede ser una forma curricular importante, pues permite integrar significativamente, temas, conocimientos y habilidades alrededor de un problema de la realidad del estudiante y permite integrar con mayor facilidad los aspectos sociales, económicos y políticos de la problemática, rompe con la organización por disciplinas y puede servir para proporcionar experiencias colectivas y de trabajo en grupo, diferentes a la clase tradicional, además da la oportunidad de introducir metodologías como los talleres, los debates, la investigación y las prácticas de campo.

8. - Tratamiento mixto de estas vías.

Muchas de estas vías no son excluyentes sino complementarias, ya que la integración de estas permitirá un trabajo educativo más completo y enriquecedor, utilizando el ambiente como tema, como centro de interés, como espacio educativo, como referente axiológico y epistémico.

5.2 IMPLICACIONES DEL CURRÍCULUM DE INTERÉS TÉCNICO EN LA INCORPORACIÓN DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL.

Un currículum orientado por el interés técnico, no permite la comprensión y aprehensión de la complejidad ambiental, puesto que lo ambiental requiere establecer puentes de diálogo e interacción entre los diferentes campos de conocimiento. Este modelo curricular promueve en su caso la incorporación de lo ambiental pero solo agregando temas, propiciada por la propia visión de fragmentación en el abordaje de la realidad y que se presta a contener intereses y conocimientos ocultos, contrarios al saber ambiental.

“La selección y organización de los contenidos educativos se encuentran en íntima relación con los principios y mecanismos de control social y cultural y tiende a conformar las diferentes clases de conciencia normativa y conceptual requeridas por una sociedad estratificada. Aparentemente el currículum está organizado en función de los avances de la ciencia y tecnología, se afirma que es neutral, científico, pero en realidad está profundamente impregnado de un conjunto de significados y prácticas que responden a determinados valores” (González 1989).

El modelo de la pedagogía por objetivos es un modelo preocupado por el control, rígido y altamente estructurado, no ofrece la flexibilidad que requiere y que es consustancial al saber ambiental y dificulta la elaboración de programas críticos y creativos. Tampoco facilita la introducción de estrategias metodológicas y didácticas alternativas. El control y la direccionalidad del proceso educativo se basan en una noción de división de trabajo en la educación, donde el docente pierde su calidad de profesional e intelectual para convertirse en obrero y convierte al alumno en un objeto. Al contrario la educación ambiental requiere de un profesional comprometido y sujetos educativos participativos, en un ambiente lleno de diversidad y singularidad y donde la comunidad educativa ejerza su poder y saber, hacia la transformación social.

Una característica fundamental de los currículum de orientación técnica, en su pretendida racionalidad, es su carácter desidiologizante y ahistórico. El saber ambiental requiere de una actuación política y un conocimiento basado en los contextos. Este currículum puede tener contenidos críticos, pero mientras el saber ambiental no desestructure y problematice el currículum, para reconfigurarlo y éste basado en otro interés y en otro modelo, el currículum será un obstáculo para la incorporación de la dimensión ambiental.

El currículum basado en el interés técnico se muestra no solamente poco apto para la incorporación de la dimensión ambiental, sino que sus fundamentos son exactamente contrarios a los planteamientos de la educación ambiental puesto que no contempla el diálogo de saberes, el protagonismo del sujeto, la reconstrucción crítica de la experiencia, ni el contexto social, político, cultural e histórico de una comunidad educativa.

CAPÍTULO VI.

CURRÍCULUM, AMBIENTE Y MOVIMIENTO SCOUT.

6.1 ORIENTACIONES EDUCATIVAS Y AMBIENTALES DEL CURRÍCULUM SCOUT.

En esta sección del trabajo trato de revelar cuales son las orientaciones educativas de los planes y programas scout y la visión de ambiente que reflejan dichos planes y se presentan los resultados de la reconstrucción histórica de las personas y hechos que dieron origen a la última reforma curricular.

A lo largo de la historia del escultismo encontré tres etapas claves para entender el currículum scout, se caracterizan por tres planes de estudio diferentes, que marcan cambios sobre todo entre la intervención y la acción pedagógica que se refleja en la práctica de los dirigentes de las unidades educativas. Estas 3 etapas son: la etapa clásica o tradicional, que se remonta a los principios del movimiento, una etapa moderna a partir de los años ochenta y la etapa actual del proyecto MACPRO.

1. - Etapa Clásica o Tradicional.

En Enero de 1908, Baden Powell, Publica "Escultismo para Muchachos, Un Manual de Instrucción en Buena Ciudadanía por Medio del Conocimiento de la Naturaleza" este libro sirvió de base para la fundación del movimiento scout, presenta los principios y valores que lo guían, pero a su vez, contiene que hacen y como hacen las actividades los scouts. Los contenidos básicos de este primer programa giran alrededor del llamado arte de la vida al aire libre y el servicio a la comunidad.

Llama la atención el título original de escultismo para muchachos, "La buena ciudadanía a través del conocimiento de la naturaleza", desde sus orígenes el movimiento ha tenido a la naturaleza como tema y como espacio educativo, la obra de Baden Powell se inscribe dentro de la llamada escuela activa (J. Dewey, A. Ferrière, M. Montessori, O. Decroly) y en la línea del naturalismo pedagógico donde el autor más representativo es Jean Jaques Rousseau, 1712 – 1788. "Emilio y la Educación", que interpretan a la naturaleza como fuente de virtudes y donde lo social presenta una connotación negativa.

En los numerosos textos de Baden Powell se hace una estimación positiva de las culturas, pueblos y hombres que viven en estrecho contacto con la naturaleza. Así la naturaleza en el movimiento scout es significada como lo bueno y lo valioso.

"Acampar es lo más regocijado en la vida de un scout. Viviendo al aire libre en medio de la naturaleza que Dios nos ha dado, en los cerros y entre los árboles, los pájaros, las bestias, el mar y los ríos es decir, viviendo en contacto con la naturaleza, en una tienda de campaña por casa, guisando nuestros propios alimentos y explorando, lo que trae aparejadas salud y felicidad, cosas que no se pueden obtener entre muros de tabique y el humo de las ciudades" (Powell, 1908).

“La naturaleza puede aparecer en la historia del pensamiento como dominio amenazador del hombre y su cultura, que debe ser domesticada, transformada y puesta al servicio de los intereses del hombre o como reserva de lo bueno y de lo bello, valorizando lo salvaje y lo rústico como reservas de integridad biológica, estética y moral, valorizada de acuerdo con un movimiento compensatorio, que la hace más bella y buena cuanto más desilusionantes son las promesas del progreso de la civilización”. (Moura, 2000).

En el inicio del movimiento scout y aun hoy, es posible identificar que el horizonte epistemológico de esta propuesta educativa, está fuertemente marcada por la tradición naturalista del ambiente en el uso de los espacios naturales como recurso didáctico, fuente de contenidos y espacio pedagógico.

Edgar González Gaudiano, menciona que si bien autores como (Sureda – Colom, 1989) identifican raíces y antecedentes de la educación ambiental en las formulaciones pedagógicas del siglo XVI, explica que el empleo de la naturaleza como recurso didáctico, como medio de instrucción y como contenido de enseñanza, aunque se relaciona con lo que hoy se denomina educación ambiental, este nuevo campo pedagógico no puede reconocer como antecedente está corriente, la educación ambiental es respuesta a la degradación ambiental contemporánea, que a su vez generó el movimiento ambientalista y el desarrollo institucional en materia ambiental (González, 1988).

El esculptismo llega muy pronto América Latina, en 1911, Chile se convierte en el segundo país en el mundo en tener scouts, desde muy temprano en el esculptismo se concretaron, dos propuestas distintas, dos escuelas, la escuela británica centrada en el “hacer” y la escuela francesa concentrada en el “ser”, la escuela británica tiene un carácter militar y su programa está muy centrado en las llamadas pruebas, retos o méritos, por otro lado la escuela francesa se centra en la educación espiritual. El esculptismo en América Latina se construye basándose en la fusión y lucha de estas dos propuestas, debido por un lado a la influencia de las congregaciones religiosas y por el otro a las orientaciones militares de diferentes personas que vivieron el esculptismo durante su estancia en Inglaterra. Así cada país y dependiendo de estas influencias, concreto un programa y un tipo de esculptismo.

Años después de la formación del esculptismo en México, Cesar Macazaga Ordoño, 1971 publica el “Manual Scout”, en este documento se desarrollan las etapas de adelanto del esculptismo, basadas en Esculptismo para Muchachos, este programa está vigente hasta mediados de la década de los ochenta, en este momento la progresión educativa se divide, en scout pie tierno, scout de tercera clase, scout de segunda clase y scout de primera clase.

El currículum en esta etapa se caracteriza por que las áreas del programa scout y los contenidos se establecen en base a las áreas tradicionales de conocimiento del movimiento scout.

El servicio, los primeros auxilios, el deporte, el campismo, el pionerismo, la naturaleza es el principal recurso didáctico, es el medio de instrucción y una parte muy importante del contenido de enseñanza. El programa y el sistema de evaluación de la progresión educativa llamado en la terminología scout, plan de adelanto, tiene contenidos fijos para todos los miembros en todo el país, por ejemplo, conocer el nombre y características de 10 árboles de la localidad, hacer con destreza y habilidad 8 nudos, saber transmitir un mensaje en clave Morse, saber las principales fechas de la historia patria, etc.

Los niños y jóvenes del movimiento avanzan en su progresión educativa en base al cumplimiento de estas pruebas o requisitos estandarizados, donde además los niños y jóvenes no participaban en la selección y determinación de estos retos, una vez cumplidos el dirigente de la unidad, cuya opinión era fundamental para determinar si estos se cumplían o no les otorgaba una insignia que hacía referencia a que habían concluido esa parte del programa.

En este programa scout la evaluación tenía características de acreditación, el avance del joven se limitaba al cumplimiento de su adelanto en el movimiento scout, sin interesarse por otras actividades del joven fuera del movimiento, a su vez los jóvenes siempre iniciaban su progresión de cero cualesquiera que fuera su edad o su grado de desarrollo al momento de su ingreso en el movimiento.

Las actividades que desarrollaba el dirigente en las diferentes reuniones con su unidad educativa se organizaban basándose en las actividades y temas, contenidos en el "Manual Scout", es decir se llevaban acabo actividades tradicionales como competencias de nudos, juegos, campamentos, una vez terminados los contenidos del manual se volvía a pensar con los mismos en el siguiente ciclo y así sucesivamente.

2. - Etapa Moderna.

A principios de la década de los años ochenta se inicia un gran cambio en el programa de estudios de los scouts, el adelanto progresivo, se divide entonces en tres etapas:

Primera etapa.- La preparación para el ingreso.

Segunda etapa.- Dividida en 3 áreas: El Escultismo, la Naturaleza y la Comunidad.

Tercera etapa.- Preparación para el futuro.

El programa en tropa de expedicionarios, se llama el Camino del Descubrimiento, esquema de adelanto para tropas de expedicionarios. (5 años después de estos cambios se abre una nueva unidad educativa, la tropa scouts 11 a 18 años se divide en tropa 11 a 15 años y tropa de expedicionarios 15 a 18 años).

Primera etapa.- Camino para ser Expedicionario. Donde el aspirante conoce los principios y características del movimiento, si él desea se adhiere a éste, haciendo la promesa scout.

Segunda etapa.- Tiene 3 áreas, tres opciones o caminos para avanzar en su plan de adelanto:

Camino del Descubrimiento.- En esta opción se desarrollan los temas de la salud y el desarrollo físico, la economía y ahorro, la cultura y el arte, el conocimiento cívico y ciudadanía, seguridad y rescate, conocimiento espiritual.

Camino de la Expedición.- En esta opción los temas son la vida en la naturaleza, el conocimiento de la naturaleza y la conservación de la misma. Contemplan temas como la astronomía, la meteorología, la topografía, el campismo, la fauna, la flora y la conservación de los recursos naturales.

Camino de las Especialidades.- En esta opción tiene 6 áreas de interés, los deportes, la ecología, la expresión y la comunicación, la seguridad y el rescate, las humanidades y la ciencia y la tecnología, el muchacho debe recorrer las 6 áreas en un tema especial de su interés.

Cada área ofrece un listado de especialidades, en el área de ecología, por ejemplo, aparecen: Biología marina, botánica, ecología rural, ecología urbana, entomología, forestal, ornitología, zoología.

Tercera etapa.- Ruta para ser escudero Rover, enlace con la siguiente unidad educativa, los Rovers scout. (Caminos del Descubrimiento,1991).

El curriculum ahora pone su atención en la reestructuración e integración en las áreas del programa scout (Escultismo, Naturaleza y Comunidad) pero no es un cambio, los contenidos se actualizan y aunque permanecen como base las áreas tradicionales de conocimiento del movimiento scout; se hace un fuerte énfasis en las ciencias naturales y la educación cívica. Los contenidos tratan temas de: salud y el desarrollo físico, economía y ahorro, arte y cultura, el conocimiento cívico y ciudadanía, seguridad y rescate, la astronomía, la meteorología, la topografía, el campismo, la fauna, la flora y la conservación de los recursos naturales.

Sin perder ninguna de las características anteriormente mencionadas, de la naturaleza como medio de instrucción, con este nuevo programa scout se fortalece la línea de educación para la conservación ahora la naturaleza no solo se conoce sino que se protege y se desarrollan actividades de protección y restauración, además se diseñan especialidades específicamente para este fin.

Las actividades que desarrollaba el dirigente en las diferentes reuniones con su unidad educativa se organizaban basándose en las actividades y temas, contenidos en el manual "Caminos del Descubrimiento, plan de adelanto progresivo para tropas expedicionarias".

Las unidades femeninas tienen su propio plan de adelanto, además de llevar a cabo actividades tradicionales como competencias de nudos, juegos, campamentos, se realizan actividades como visitas a museos, sitios arqueológicos y a otras ciudades. El sistema de evaluación de la progresión educativa o plan de adelanto, permanece igual, con contenidos fijos, salvo con la novedad que ahora es el equipo de la unidad educativa que puede elaborar los retos basándose en el plan general, el avance de los niños y jóvenes del movimiento sigue siendo el cumplimiento de estas pruebas.

3. - Etapa Actual o MACPRO.

A mediados de la década de los noventa y basándose en las orientaciones de la conferencia scout mundial en Francia en 1990, que hace énfasis en otras áreas del programa como la protección al ambiente, la educación para la paz y la democracia, La Asociación de Scout de México, abre las llamadas especialidades institucionales, que son, líneas de profundización en las especialidades, son: Conservación del Ambiente, Protección Civil, Tecnología Apropiable, Civismo y Hermandad Mundial. México como miembro de la Conferencia Scout Interamericana, ratifica un Salto Adelante, y en Septiembre de 1991 Publica su Proyecto Educativo y con este documento inicia el proceso del método MACPRO, en Julio de 1995, se Publica el documento Objetivos Educativos.

El proceso de la adopción de objetivos educativos, empezó en realidad con la influencia de la Asociación Scout de Chile y en especial de la conducción de Gerardo González Erba, quien junto a un estrecho grupo de colaboradores en 1984 realizaron un congreso en su país para analizar el programa scout, en el año de 1984 y en 1988 se integra a este trabajo los scouts de Argentina, en abril de 1992, se preparó una versión preliminar de los objetivos educativos de las primeras cuatro áreas de crecimiento, estos fueron corporalidad, creatividad, carácter y afectividad, para febrero de 1993 se realiza la versión preliminar de los objetivos educativos del área de sociabilidad, y para 1994 se contó ya con los objetivos del área de espiritualidad, para mayo de 1994 en la primera reunión de corresponsales de REME, la Red de Elaboración de Material Educativo, se negoció con representantes de Bolivia, Brasil, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela, con los cuales se constituye el documento final y en Septiembre de 1994 el Consejo Interamericano de Escultismo en su reunión de Cartagena de Indias, Colombia en 1994, aprobó el uso de este documento para todo el continente y tomó la resolución de editarlo en Español, Portugués, Inglés y Francés, para su aplicación en todas las naciones scout del continente (Objetivos Educativos, 1995).

En 1998, se publicó el original de la guía de Método y Programa de Manadas, por la OSI, Oficina Scout Interamericana, esta obra ya se está distribuyendo en casi todos los países del continente. Según la Estrategia 2002, en 1997 se deberían tener los cambios propuestos en el programa MACPRO con la culminación de todas las guías de método y programa, sin embargo y a pesar del avance, no se ha terminado con este propósito.

En el nuevo curriculum scout, el plan de adelanto, desaparece, menciona que el plan de adelanto es la expresión tradicional utilizada para referirse a un conjunto de pruebas o requisitos que los niños y jóvenes debían superar para adelantar es decir avanzar en su progresión personal. “Tanto la expresión como la fijación de pruebas o requisitos, han sido abandonadas en el método MACPRO, por ser prácticas incompatibles con un sistema de progresión sobre la base de objetivos educativos personales”. (Guía de Manadas, 1998).

La propuesta curricular scout, tiene como su **Plan de estudios**, a los objetivos educativos y su **Programa** es el Plan de Adelanto. El plan de estudios, está compuesto por las 6 áreas de desarrollo, las líneas y sublíneas, los objetivos terminales y los objetivos intermedios que de ahí se desprenden. Los objetivos terminales se expresan en conductas deseables y observables al momento del egreso de un joven del movimiento. Ellos concretan, para cada área de crecimiento y en términos educativos específicos, el perfil de egreso enunciado en el Proyecto Educativo.

“A diferencia de dicho perfil, cuyo carácter profético es inevitable, el objetivo terminal, basado en una experiencia acumulada, sobre lo que es posible esperar de una persona al término de la progresión scout, establece cierta mediación educativa, una especie de acercamiento entre la realidad y la utopía, de ahí que con relación al perfil, el objetivo terminal represente una aproximación a lo posible. No obstante, su mayor componente valorico es de inmediato reconocible, ya que han sido fijados con base a un “deber ser”, el que está conformado por la jerarquía de valores y conceptos fundamentales del Movimiento Scout” (Proyecto Educativo, 1991).

“El sistema de objetivos del movimiento optimiza los resultados de las actividades scouts pues éstas deben responder a un conjunto articulado de logros educativos. Los objetivos Intermedios. (Objetivos específicos), son objetivos que en cada rango de edad establecen comportamientos posibles de obtener con miras a lograr el objetivo terminal respectivo. Estos son llamados objetivos de sección, es decir de cada ciclo de desarrollo. Estos objetivos educativos consideran distintos tipos de conducta, algunos proponen el aprendizaje de un determinado contenido (Saber), otros promueven una actitud (saber ser) y otros una aptitud (Saber hacer)” (Objetivos Educativos, 1995).

Por ejemplo, el área de crecimiento creatividad, tiene 6 líneas, dos de ellos tienen 3 sublíneas cada uno y un total de 80 objetivos específicos.

“Los objetivos no expresan su causa, sólo plantean la conducta esperada sin referencia a la causa que motiva su inclusión o que explica su grado de exigencia... existen objetivos que sugieren el método a usar y objetivos que proponen una actividad para facilitar la tarea del dirigente. -Sic- El mismo manual menciona que este documento no es para los que tienen que aplicar el programa, los scouters, es decir, los docentes. En la mayoría de los casos, éstos sólo necesitan manejar los objetivos intermedios de su sección a través de los manuales para scouters. – Sic-. (Ídem).

Las principales características de este nuevo curriculum son: Las áreas del plan, ahora se establecen basándose en la estructura de la personalidad (corporalidad, creatividad, carácter, afectividad, sociabilidad, espiritualidad) y de los cuales se desprenden objetivos educativos, terminales e intermedios, los objetivos se modifican y se acuerdan con la participación activa de los niños y jóvenes.

La evaluación de la progresión educativa es el cumplimiento de estos objetivos por parte del joven, es decir se evalúa su nivel de logro para cada objetivo, las insignias de progresión se entregan al inicio de cada etapa como motivación, los niños y jóvenes inician su progresión en el punto en que se encuentra su crecimiento al momento de su ingreso al movimiento, la cantidad y variedad de las actividades se amplió considerablemente, gran parte de las actividades son decididas por los niños y jóvenes.

Las actividades que desarrolla el dirigente en las diferentes reuniones con su unidad educativa se organizan basándose en los objetivos educativos, sobre una estrategia llamada ciclo de programa, la cual es una serie de pasos que presenta las propuestas de actividades a los niños y jóvenes, ellos las seleccionan, modifican y agregan actividades, se ejecutan y se repite el ciclo, existe además una serie de fichas de actividad o fichas REME, que son ejemplos de actividades, se marca la diferencia entre actividades fijas o tradicionales, que contribuyen a crear la atmósfera propia de los scouts y producen vivencias de sabor típicamente scouts y las actividades variables o innovadoras, que atienden a los centros de interés de los niños y jóvenes y los proyecta sobre la diversidad del mundo y de la vida además de responder a las necesidades de la comunidad.

Estudiando la guía para manadas, en el esquema de evaluación de la progresión personal del muchacho, se menciona que el desarrollo de un niño solo se evalúa observando, como el niño logra paulatinamente las conductas previstas en sus objetivos. –sic-.

De esta forma convierte al dirigente de unidad, en el juez y profesional autorizado para evaluar los logros del niño, la guía menciona, que es el niño, sus padres, otras personas y los dirigentes quien da observaciones y existe una negociación directa entre el encargado de unidad y el niño, pero este mecanismo de observación, carga el proceso educativo, hacia el lado del maestro.

Aunado a esto el sistema de fichas de actividad REME, (Red de Elaboración de Material Educativo), tiene el peligro de convertir al dirigente en un instrumento más, para la aplicación de fichas y no como responsable de la construcción del programa.

El curriculum, el plan y programa scout, tiene una racionalidad medios / fines, de carácter técnico, y aunque los objetivos están desarrollados en sentido amplio como lo plantea Cesar Coll, 1991, están contruidos, basándose en una taxonomía, con numerosos objetivos específicos. Con MACPRO el plan reemplaza las pruebas de carácter universal, por objetivos universales y además en esta propuesta se han relegado los procesos a desarrollar.

En los documentos de la propuesta MACPRO, se menciona que se flexibiliza el programa y su capacidad de adaptación a distintas situaciones, busca que el joven asuma su cultura como elemento propiciador de programa. Sin embargo la taxonomía por objetivos y los materiales curriculares como las fichas de actividad y las cartillas, son materiales curriculares que enmarcados en la tecnología educativa por sus propias limitaciones no ayudan a cumplir con esta intención de pluralidad y significación de los intereses del joven y su cultura, mucho menos si se piensa en un continente tan variado como América.

Siguiendo los aportes de Wickens 1974, (en Coll, 1991) puede considerarse que la actual propuesta curricular scouts, es del tipo de sistema educativo cerrado: los objetivos y los contenidos están determinados de antemano, los dirigentes encargados de la aplicación del programa no participan en la elaboración del curriculum, los objetivos están definidos en términos de conductas observables de los alumnos, se concede gran importancia al resultado del aprendizaje, cuyo nivel se determina mediante los criterios de conducta que se establecen en los objetivos.

Esto nos lleva a una interesante reflexión, una propuesta profundamente idealista, cargada de concepciones globales, sobre el hombre, la sociedad y el mundo, de la propuesta curricular scout, que pretende no ser prescriptiva, abierta, flexible, incluyente, participativa, que propone un nuevo papel a los jóvenes y sus dirigentes, esta finalmente materializada en un curriculum clásico de la tecnología educativa, de interés técnico, en un código pedagógico sumamente restringido, que utiliza como base la racionalidad medios – fines y que finalmente obstaculiza todas estas buenas intenciones.

Cuadro 8. - Comparación entre el plan tradicional y el moderno.

PLAN.

TRADICIONAL Las áreas de progresión se establecen sobre la base de las áreas de conocimiento del escultismo.

MODERNO. Las áreas de progresión se establecen por medio de agrupaciones de contenidos en 3 ejes temáticos, escultismo, naturaleza y comunidad.

PROGRAMA.

TRADICIONAL El programa privilegia las actividades propiamente scouts y es elaborado por los dirigentes de acuerdo a los textos clásicos, Escultismo para Muchachos y el Manual Scout, las especialidades están previamente determinadas y limitadas.

MODERNO. Permanecen como base, las actividades tradicionales del movimiento y es elaborado por los dirigentes de acuerdo a una estimación de las necesidades e intereses de los jóvenes, se integran actividades que hacen un fuerte énfasis en las ciencias naturales, la educación cívica y el arte, atendiendo a los temas de programa y los ejes de integración,

EVALUACION.

TRADICIONAL El plan de adelanto marca 3 etapas con contenido fijos e iguales para cada uno de los muchachos, se adelanta en base a retos prestablecidos y no intervienen en la determinación de sus pruebas.

MODERNO. El plan de adelanto marca numerosas etapas (11), agrupadas en 3 grupos, llamados caminos. Tiene contenido fijos e iguales para cada uno de los muchachos, se adelanta en base a retos prestablecidos, pero se otorga mayor libertad a los dirigentes de las unidades educativas para adaptar las pruebas estandarizadas y modificarlas, pero sin la intervención del muchacho, excepto en las especialidades donde se llega a un convenio de mutua responsabilidad (dirigente y scout).

PAPEL DEL DIRIGENTE.

TRADICIONAL Construye las actividades basándose en el libro de texto (Manual Scout) y se encarga de certificar el avance en la progresión personal.

MODERNO. Construye las actividades basándose en el libro de texto (Caminos del Descubrimiento), pero tomando en cuenta el contexto, al menos el geográfico y cultural de su comunidad, se encarga de certificar el avance en la progresión personal de la misma forma que en la etapa tradicional.

VISION DE AMBIENTE.

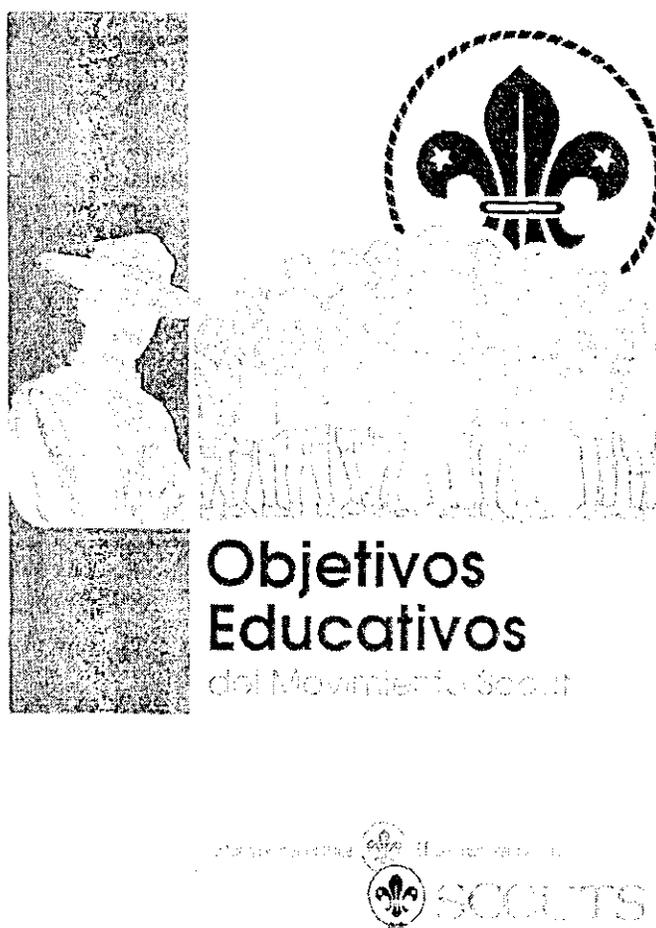
TRADICIONAL Postura naturalista, uso del ambiente como: contenido, recurso, medio y espacio educativo.

MODERNO. Postura conservacionista, sin perder ninguna de las características anteriormente mencionadas de la naturaleza como medio de instrucción, con este nuevo programa scout se fortalece la línea de educación para la conservación, ahora la naturaleza no solo se conoce sino que se protege y se desarrollan actividades de protección y restauración, se toma el ambiente como tema emergente e importante.

6.2 ANÁLISIS DEL MODELO Y CURRÍCULUM ACTUAL.

El documento “**Objetivos Educativos del Movimiento Scout**” es una publicación conjunta de la Oficina Scout Interamericana (OSI) y la Asociación de Scouts de México, A. C. (ASMAC) cuya primera edición corresponde a julio de 1995, esta edición mexicana es una adaptación del texto original de la OSI, este documento forma parte de la estrategia regional “Un Salto Adelante” y comprende los pasos 2, 3, 5 y 6 del Proyecto MACPRO.

Figura 4. - Portada de Objetivos Educativos del Movimiento Scout.



El documento de 118 páginas, contiene 3 secciones principales; una introducción, los conceptos técnicos ordenadores o guía para su utilización y los objetivos por áreas de crecimiento.

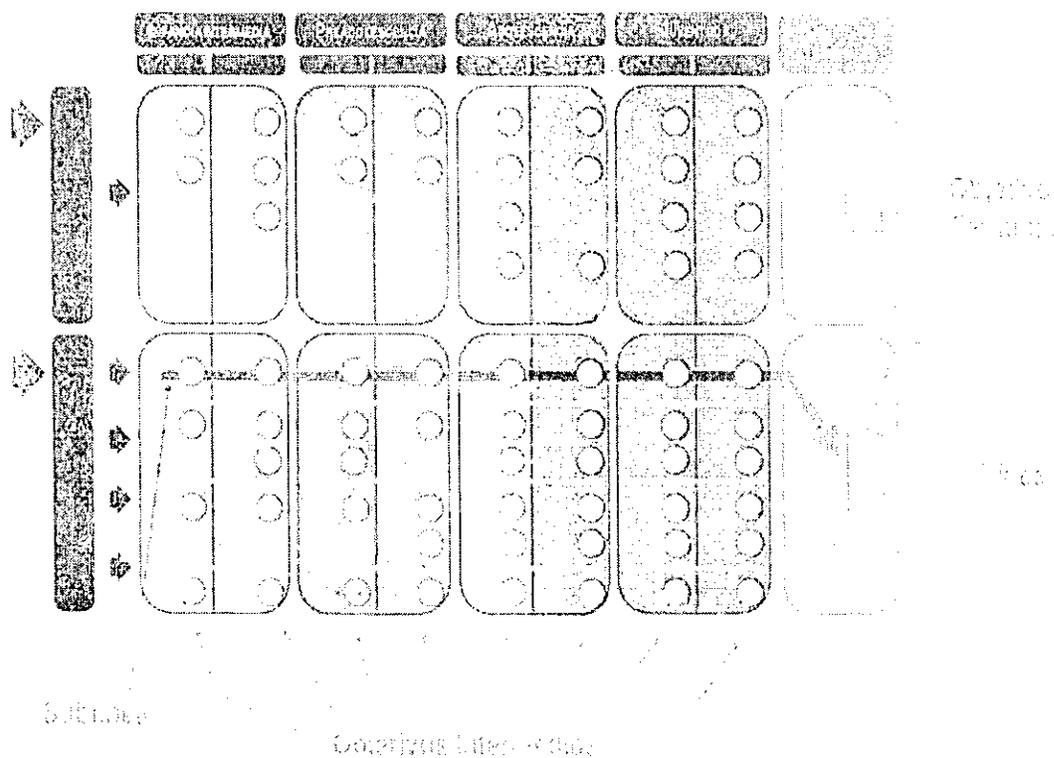
Lo primero que hay que hacer notar es la complejidad del manejo del documento ya que es una matriz cruzada que está compuesta por numerosos conceptos técnicos ordenadores, que cumple para su organización los principios de orden de tipo Tyleriano en cuanto horizontalidad y verticalidad.

Los conceptos ordenadores son: Objetivos terminales, objetivos intermedios, objetivos de sección, línea, sublínea, casilla, casillero, columna, donde:

Línea.- Son las divisiones de las áreas de crecimiento.

Sublínea.- Son a su vez subdivisiones de las líneas.

Figura 5.- Elementos Técnicos Ordenadores de Objetivos Educativos I.

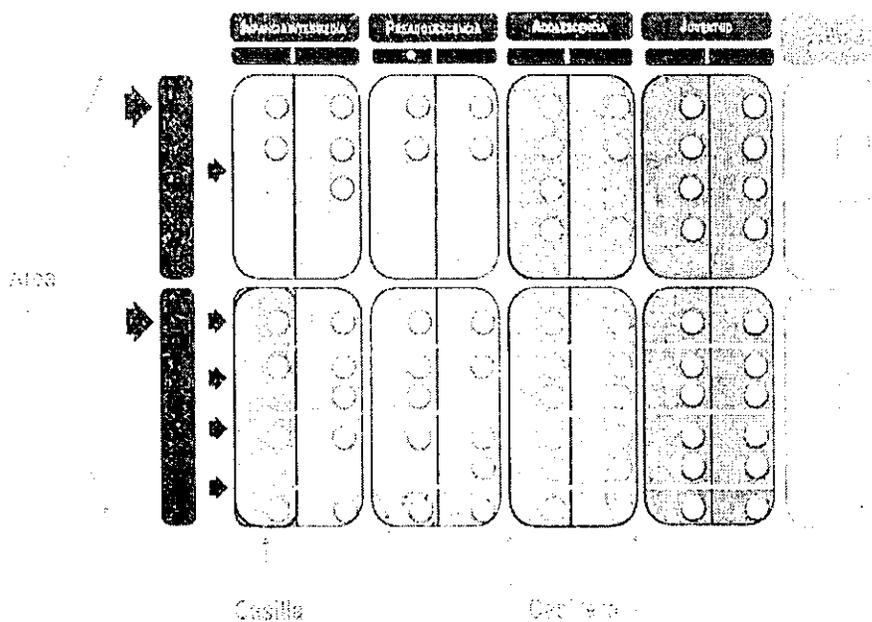


Casillero.- Son todos los objetivos intermedios establecidos para un ciclo de desarrollo en una misma área de crecimiento.

Casilla.- Son todos los objetivos intermedios de una línea que se establecen para un mismo rango de edad.

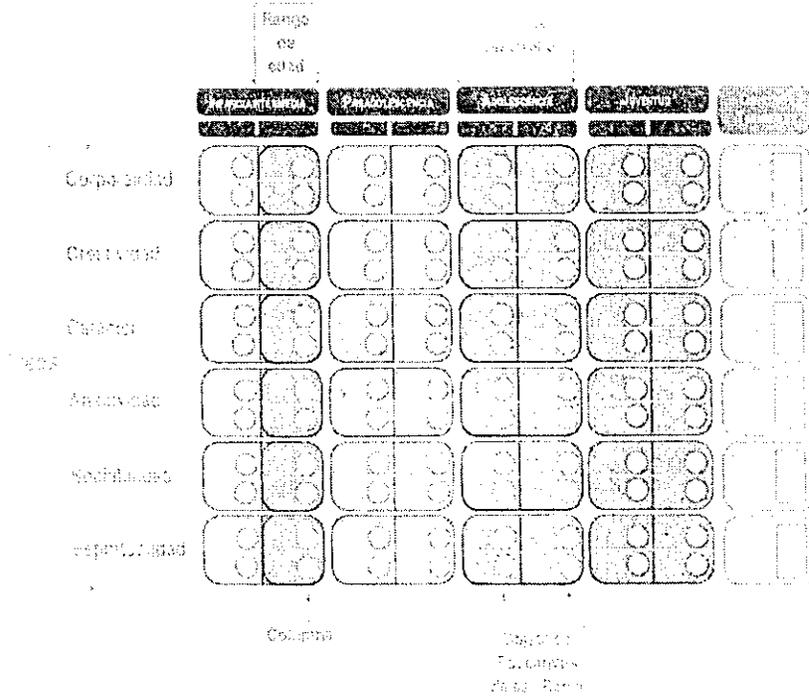
Columna.- Todos los objetivos intermedios propuestos para un mismo rango de edad. Una columna conforma la propuesta de objetivos de esa sección para ese rango de edad.

Figura 6. - Elementos Técnicos Ordenadores de Objetivos Educativos II.



Las áreas de Crecimiento son: corporalidad, creatividad, carácter, afectividad, sociabilidad, espiritualidad, estas áreas a su vez presentan subdivisiones llamadas, líneas y sublíneas.

Figura 7. - Elementos Técnicos Ordenadores de Objetivos Educativos III.



Cuadro 9. - Descripción general de las áreas y líneas de objetivos educativos.

<p>CORPORALIDAD.</p> <p>1.- Desarrollo.</p> <p>2.- Biología, salud y potencial físico.</p> <p>2.1 Conocimiento de los procesos que regulan el organismo.</p> <p>2.2 Protección de la salud.</p> <p>2.3 Aceptación de las propias posibilidades físicas.</p> <p>2.4 Orientación de impulsos y fuerzas.</p> <p>3.- Higiene e imagen.</p> <p>3.1 Valoración del aspecto y cuidado por la higiene personal.</p> <p>3.2 Cuidado por la higiene de su entorno.</p> <p>4.- Alimentación.</p> <p>5.- Administración del tiempo libre.</p> <p>5.1 Administración equilibrada del tiempo.</p> <p>5.2 Práctica de formas adecuadas de descanso.</p> <p>6.- Aire libre y deporte.</p> <p>6.1 Vida al aire libre.</p> <p>6.2 Participación en actividades deportivas.</p> <p>6.3 Participación en juegos y actividades recreativas.</p>	<p>CREATIVIDAD.</p> <p>1.- Autoformación – aprendizaje.</p> <p>1.1 Interés por el aprendizaje y la autoformación</p> <p>1.2 Manejo de información.</p> <p>1.3 Práctica de la lectura.</p> <p>2.- Pensar – innovar – aventurar.</p> <p>2.1 Desarrollo de la capacidad de pensar.</p> <p>2.2 Incentivación de la capacidad de innovar.</p> <p>2.3 Desarrollo de la capacidad de aventurar.</p> <p>3.- Teoría – práctica.</p> <p>4.- Vocación.</p> <p>5.- Expresión personal.</p> <p>6.- Ciencia y evolución.</p>
<p>CARÁCTER.</p> <p>1.- Potencialidad y Autoestima.</p> <p>1.1 Conocimiento de las posibilidades y limitaciones personales.</p> <p>1.2 Aceptación de sí mismos con capacidad de autocrítica.</p> <p>2.- Responsabilidad y superación personal.</p> <p>3.- Escala de valores.</p> <p>4.- Congruencia.</p> <p>4.1 Actitud Interior de coherencia.</p> <p>4.2 Testimonio personal.</p> <p>4.3 Promoción de valores en los ambientes en que actúa</p> <p>5.- Optimismo.</p> <p>5.1 Actitud alegre.</p> <p>5.2 Proyección de su alegría en los ambientes donde actúa.</p> <p>5.3 Sentido del humor.</p> <p>6.- Autointegración.</p> <p>7.- Economía personal.</p>	<p>AFECTIVIDAD</p> <p>1.- Estado de madurez y libertad.</p> <p>2.- Relaciones humanas asertivas.</p> <p>2.1 Asertividad.</p> <p>2.2 Amistad.</p> <p>3.- Amor</p> <p>4.- Sexualidad.</p> <p>4.1 Conocimiento y respeto de la propia sexualidad.</p> <p>4.2 Conocimiento y respeto del sexo complementario.</p> <p>5.- Familia.</p>

SOCIABILIDAD.

- 1.- Ética y libertad.
 - 1.1 Actitud solidaria.
 - 1.2 Testimonio de servicio en el cumplimiento de obligaciones.
 - 1.3 Respeto por los derechos de las personas.
- 2.- Autoridad y liderazgo.
 - 2.1 Respeto de la autoridad válidamente establecida.
 - 2.2 Ejercicio de la propia autoridad al servicio de los demás.
- 3.- Participación social
 - 3.1 Aceptación y cumplimiento de las normas.
 - 3.2 Evaluación crítica y capacidad de cambio de la norma.
- 4.- Subsidiariedad.
 - 4.1 Conocimiento de las organizaciones sociales de la comunidad.
 - 4.2 Actitud individual de servicio.
 - 4.3 Participación en acciones colectivas de servicio y desarrollo.
 - 4.4 Actitud ante las diferencias sociales.
 - 4.5 Valoración crítica de ideologías y posiciones políticas.
- 5.- Patriotismo.
 - 5.1 Conocimiento del país y su cultura.
 - 5.2 Actitud ante los valores del país y su cultura.
 - 5.3 Integración a su país, su pueblo y su cultura.
- 6.- Hermandad mundial.
 - 6.1 Hermandad mundial de los scouts.
 - 6.2 Conocimiento y valor de los pueblos americanos.
 - 6.3 Valoración de la diversidad cultural y lucha por la paz.
- 7.- Ecología.
 - 7.1 Conocimiento del mundo natural y de los problemas ecológicos.
 - 7.2 Actitud ante la conservación de la integridad del mundo natural.
 - 7.3 Participación en proyectos de preservación.
- 8.- Unidad sin fronteras.
 - 8.1 Conocimiento del mundo.
 - 8.2 La comunicación para lograr la unidad y la comprensión.
- 9.- Comunicación.
 - 9.1 Conocer la influencia de los medios de comunicación.
 - 9.2 Acciones para conocer y comprender.
- 10.- Transculturación.
- 11.- Ecología planetaria.
 - 11.1 Conocimiento de la problemática ecológica.
 - 11.2 Labor personal a desarrollar.

ESPIRITUALIDAD.

- 1.- Espiritualidad personal.
 - 1.1 Descubrimiento de Dios en la naturaleza.
 - 1.2 Reconocimiento de Dios en los hombres.
- 2.- Religión.
 - 2.1 Conocimiento de su fe.
 - 2.2 Vivencia de su fe en la comunidad de su iglesia.
 - 2.3 Proyección de su fe en su sección.
- 3.- Oración.
 - 3.1 Comprensión y actitud ante la oración.
 - 3.2 Práctica de la oración personal.
 - 3.3 Práctica de la oración comunitaria.
- 4.- Congruencia espiritual.
 - 4.1 Coherencia entre fe y vida personal.
 - 4.2 Coherencia entre fe y participación social.
- 5.- Comunión espiritual.
 - 5.1 Respeto e interés por las otras opciones.
 - 5.2 Conocimiento religiones diferentes a la propia.
 - 5.3 Vínculos con personas de otras religiones.
 - 5.4 Actitud crítica ante manifestaciones espirituales contrarias a los valores del movimiento scout.
- 6.- Vivencia espiritual.

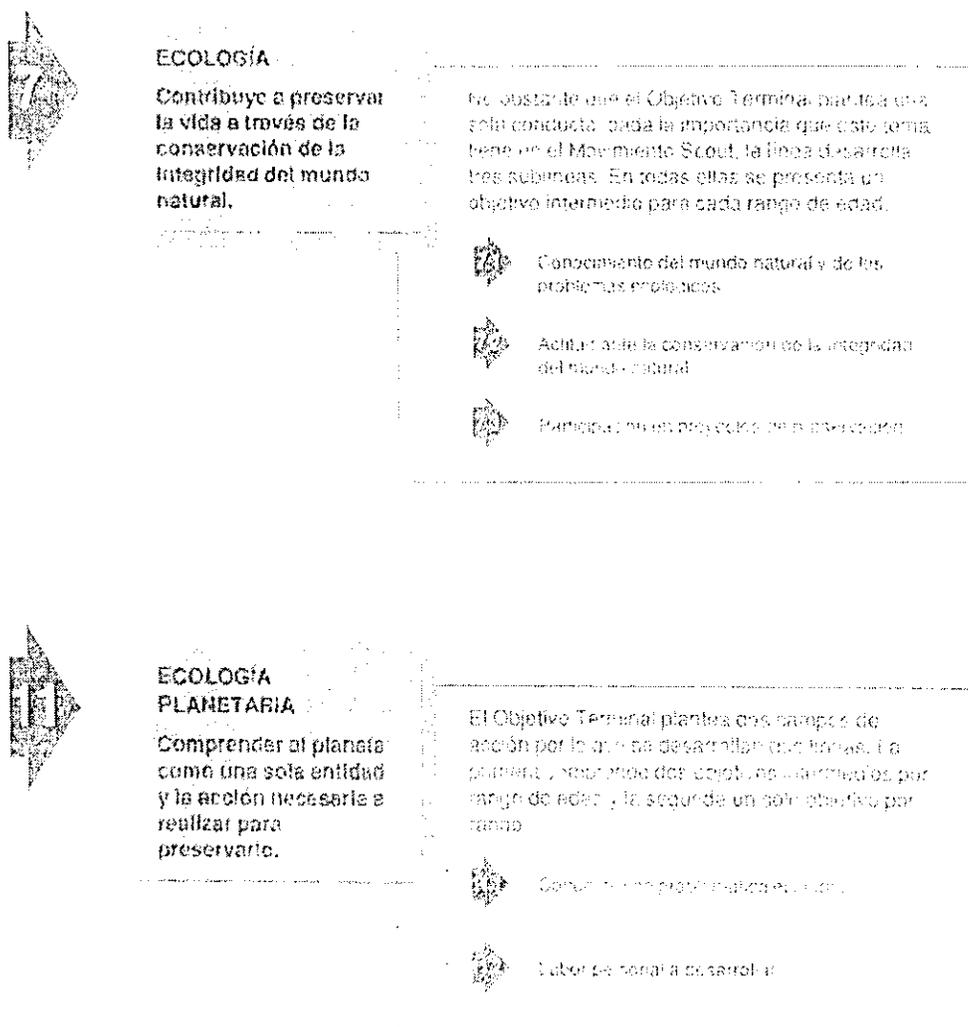
Objetivos educativos que tratan directamente el ambiente.

De un primer acercamiento podemos encontrar que se hace referencia a lo ambiental en dos objetivos terminales.

- Contribuye a preservar la vida a través de la conservación de la integridad del mundo natural.
- Comprende que el planeta, es una sola entidad viva y que necesita de la correcta acción del hombre para su conservación.

Además en tres áreas, Corporalidad, Sociabilidad, Espiritualidad, seis líneas y 8 sublíneas, de estos son directos los de las líneas de Ecología y Ecología planetaria e indirectos los de la líneas Higiene e imagen personal, Aire libre y deporte, Espiritualidad personal y Vivencia espiritual.

Figura 8. - Ejemplos de líneas y sublíneas.



Nota.- El lector debe tener cuidado en la lectura de los puntos, debido a que la secuencia que se sigue no corresponde a una numeración corrida, sino a los puntos que se marcan en el libro de objetivos educativos, presentados anteriormente.

Corporalidad.

3. - Higiene e Imagen personal.

3.1 Cuidado por la higiene de su entorno.

3.1.1 Valora el orden y la limpieza de su medio ambiente.

6. - Aire libre y deporte.

6.1 Vida al aire libre.

6.1.1 Práctica campamentos volantes, caminatas de media montaña.

Sociabilidad.

7. - Ecología

7.1 Conocimiento del mundo natural y de los problemas ecológicos.

7.1.1 Fundamenta sus opiniones sobre los problemas más urgentes que afectan al medio ambiente de su comunidad local.

7.1.2 Conoce sobre recursos renovables y no renovables, su uso y cuidados.

7.2 Actitud ante la conservación de la integridad del mundo natural.

7.2.1 Aplica en sus campamentos tecnologías que preserven o mejoren el medio ambiente.

7.2.2 Participa en actividades de apoyo en áreas protegidas.

7.3 Participación en proyectos de preservación.

7.3.1 Desarrolla proyectos de conservación en que intervienen otros jóvenes no scouts.

7.3.2 Conoce las bases de la ecología y las normas para preservar el ambiente.

11. - Ecología planetaria.

11.1 Conocimiento de la problemática ecológica.

11.1.1 Conoce el sistema de redes de acción ecológica.

11.1.2 Conoce y valora la vida en la naturaleza.

11.1.3 Conoce y valora los sistemas de abastecimiento natural.

11.1.4 Conoce y valora los problemas de contaminación de los ríos y el mar.

11.2 Labor personal a desarrollar.

11.2. 1 Participa o ayuda a organizar su propia red de conservación.

11.2.2 Participa en acciones nacionales de conservación.

Espiritualidad.

1. - Espiritualidad personal.

1.1 Descubrimiento de Dios en la naturaleza.

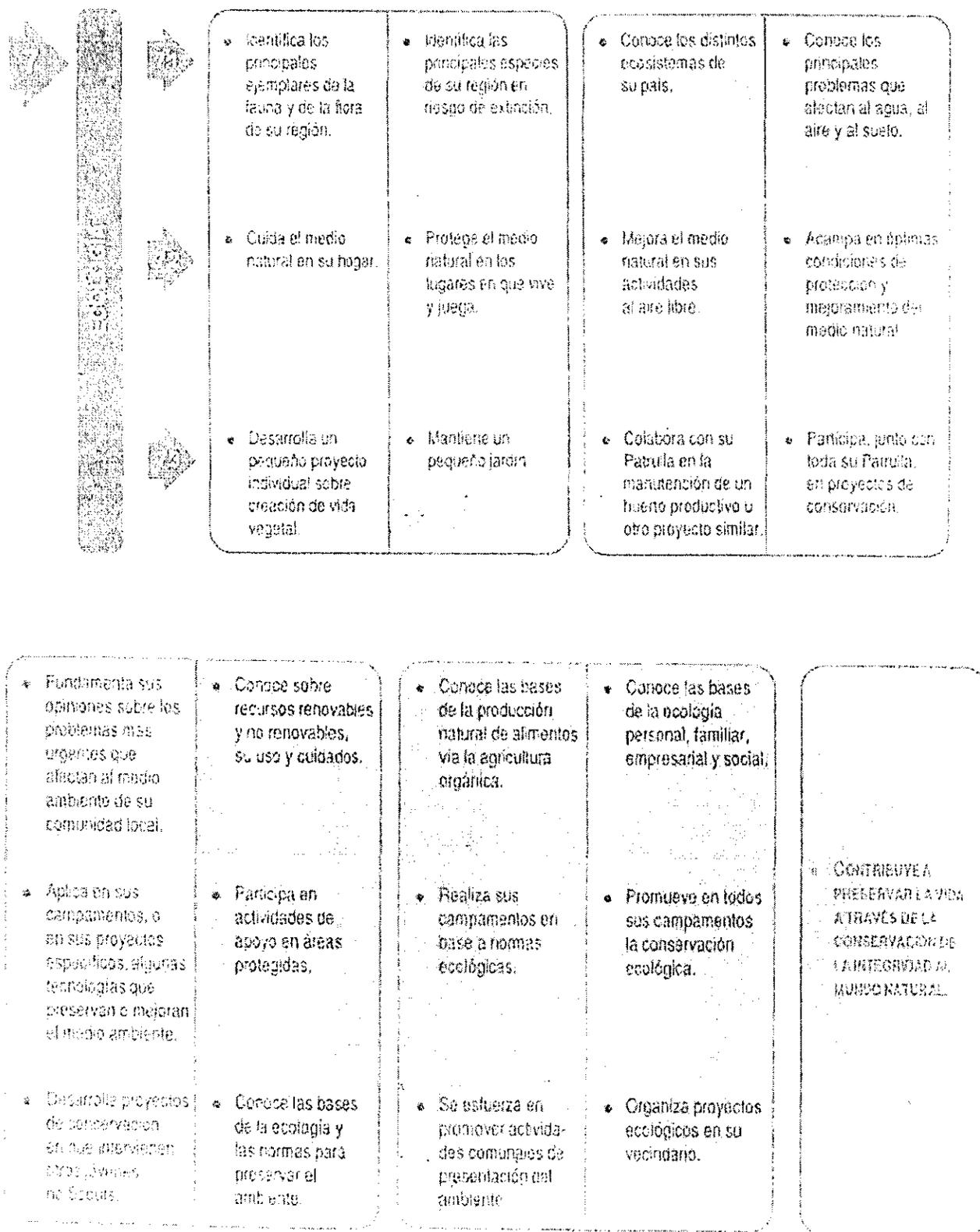
1.1.1 Demuestra a través de su actitud hacia la naturaleza que toma conciencia de su responsabilidad como colaborador de la obra de Dios.

6. - Vivencia espiritual

6.1 Practica la contemplación en las actividades al aire libre.

6.2 Practica caminatas al aire libre en silencio.

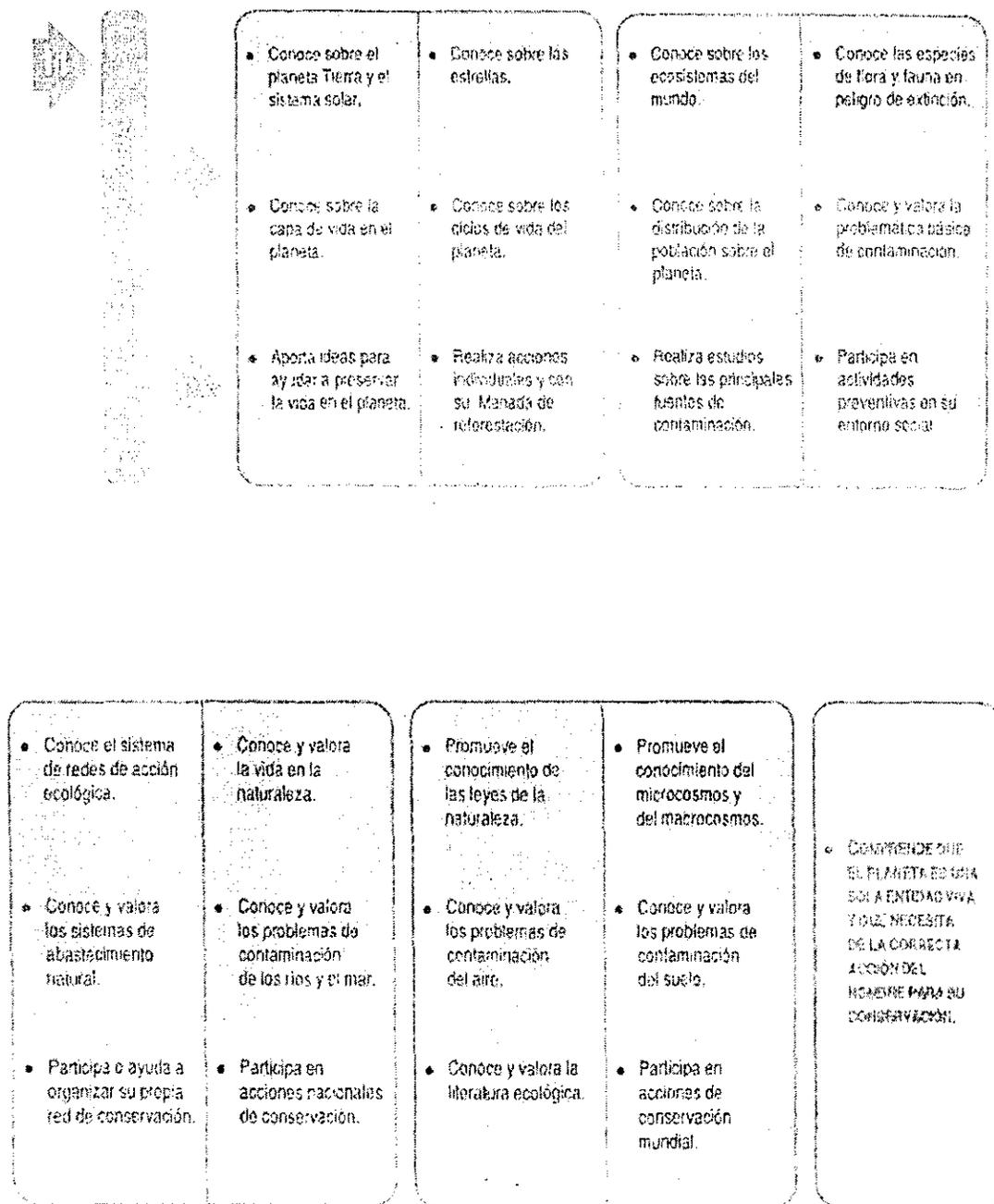
Figura 9. - Ejemplos de Objetivos.



Para poder analizar la estructura de este documento también hay que verlo con relación a todas las unidades educativas y no solo al plan de la tropa de expedicionarios.

Como ejemplo tomaremos del área Sociabilidad, la línea 11 de Ecología planetaria, la sublínea de 11.1 Conocimiento de la problemática ecológica.

Figura 10. - Objetivos de la Línea 11 Ecología Planetaria.



Manadas.

- Conoce sobre la capa de vida en el planeta.
- Conoce sobre los ciclos de vida del planeta.

Tropas scout.

- Conoce sobre la distribución de la población sobre el planeta.
- Conoce y valora la problemática básica de contaminación.

Tropas expedicionarias.

- Conoce y valora los sistemas de abastecimiento natural.
- Conoce y valora los problemas de contaminación de los ríos y el mar.

Clanes.

- Conoce y valora los problemas de contaminación del aire.
- Conoce y valora los problemas de contaminación del suelo.

Resultados del análisis del discurso ambiental del plan “objetivos educativos” para cada categoría de análisis.

Dimensión Ambiental y concepto de ambiente.

Se identifica qué, en esta propuesta, ambiente, medio ambiente, naturaleza y ecología se presentan como sinónimo, por tanto existe una concepción simplista de ambiente, se puede encontrar en la propuesta un fuerte sesgo ecologista. Se aprecia al mundo natural como una entidad viva e integrada, visión que corresponde a las posturas de la llamada ecología profunda.

No existe como tal una concepción de ambiente, se niega la complejidad ambiental, pues en este programa no aparece su origen, estructura, causas, efectos y sus explicaciones se reducen a sus elementos más evidentes. No hay categorías sociales en este discurso.

La ciencia y la técnica se presentan como fuentes de solución y creatividad, desde la individualidad y aparecen aislados de la historia, el contexto, el ambiente, no se ven como formas culturales socialmente determinados y mucho menos entrelazados con las causas de la crisis ambiental.

El ambiente es entendido desde un plano espiritual o en sus funciones biológicas, como fuente de recursos en el cual el hombre y sus sociedades aparecen como un bloque homogéneo en contradicción con la naturaleza y en donde no existen responsabilidades diferenciadas.

Un énfasis en aspectos ecológicos y conservacionistas, no bastan para entender la complejidad ambiental y sus múltiples interrelaciones, este conocimiento es necesario pero no suficiente, pues no se reflejan en el establecimiento de mejores valores y actitudes hacia el ambiente, de hecho se enmascara ideológicamente el problema, ya que el fundamentalismo ecologista, pone en el centro de su atención a la naturaleza en sí y no a los hombres y sus problemas como la pobreza, o llega al extremo de pretender una visión romántica, que reclama un retorno a la naturaleza e identifica a la ciencia y la técnica como causa de todo problema. Las intenciones y objetivos que proponen actividad en el plano social, presentan un enfoque activista, tampoco dan espacio para la reflexión a profundidad sobre la complejidad ambiental, pues carecen de sustento teórico y social. Ver.- Corporalidad, 6, 6.1, 6.1.2, Sociabilidad, 7.2, 7.3, 11, 11.1, 11.2. Espiritualidad, 1, 1.1.

Génesis, desarrollo y posibilidades de solución.

Encontramos que nunca se refiere a investigar y conocer las causas de los problemas y se preocupa solo de las manifestaciones más aparentes, que se concretan en los procesos de degradación. Los temas que se manejan son: la ecología como ciencia, la contaminación, la reforestación, vida al aire libre, flora y fauna en peligro de extinción y abastecimiento natural, se presentan como conocimientos científicos y no hacen ninguna referencia a aspectos, sociales, culturales, políticos o económicos, se ve a la naturaleza como portadora y hacedora de lo bueno y lo bello.

Las posibilidades de solución se presentan sobre el conocimiento de la ecología, de las normas y reglamentos de protección, la vivencia y la reflexión espiritual individual, trabajos de preservación, remediales y de corte activista individuales y colectivos; Se presenta casi exclusivamente a las áreas naturales protegidas como estrategia de conservación, se presenta la problemática ambiental como un asunto de la conciencia y la voluntad individual, con participación colectiva activista, centrada en las actividades clásicas por ejemplo, la reforestación. Los problemas ambientales son asuntos que competen a la ciencia, de la ecología y la biología en particular y las soluciones que se desprenden de este tratamiento se encausan a dos aspectos centrales, la solución técnica y la apreciación espiritual de la naturaleza.

Tampoco se encuentran elementos que nos indiquen que se analiza las causas de la crisis ambiental desde aspectos sociales, no hay mención alguna al desarrollo de las fuerzas productivas, el modo de producción o consumo. Es decir, las causas son solo un desajuste tecnológico, no socialmente e históricamente construido. Ver.- Sociabilidad, 7.2, 7.3, 11, 11.1, 11.2. Espiritualidad, 1, 1.1., 6.

Contradictorios o descontextualizados.

Dentro de la problemática ambiental se hace referencia a la población, implícitamente se promueve la visión que la problemática ambiental es un problema del crecimiento de la población, postura propia de los países ricos y de los científicos ecológicos más radicales.

Todo el plan de una u otra forma se encuentra descontextualizado, no se percibe una propuesta en la selección y organización de los temas, ¿Por qué ver sobre la contaminación de los ríos o mares en la tropa de expedicionarios y de la flora y la fauna en tropas scouts o contaminación del suelo y el aire en clanes?, acaso esto tiene que ver con la edad.

Para el tratamiento de ciertos temas, no queda claro por que a de trabajarse un problema en forma local, nacional o mundial en determinado rango de edad. Puesto que aparecen ligados, una vez que se ve el tema en cierto rango de edad, no se vuelve a tratar en otro nivel sino que se considera superado y se pasa a otro problema con otro nivel de profundidad. Ver.- Sociabilidad 11, 11.1, 11.2.

Sesgos discursivos obstaculizadores.

Basándose en lo anterior, son sesgos discursivos obstaculizadores, una visión romántica y naturalista del ambiente, el dominio de la ciencia y la técnica y una visión tipo ecología profunda y algunos planteamientos que tienen que ver con las visiones de los países ricos sobre el ambiente.

En la estructura de las líneas sus presencias y ausencias, se entiende por ejemplo, al analizar el área sociabilidad y creatividad que el aspecto científico está en esta última, que la ciencia es un fenómeno individual y no social, donde los adelantos científicos y los logros técnicos y tecnológicos se presentan como neutrales y ahistóricos.

El hecho de que el ambiente se presente sin contenidos de tipo social y se relegue a lo natural, también es un aspecto discursivo obstaculizador, puesto que forma en el alumno una idea falsa y sobre simplificada del ambiente.

Ausencias significativas.

Las ausencias significativas son entre algunas otras, la visión crítica de la ciencia y la tecnología en la problemática ambiental, la dimensión, social, cultural, político, económico del ambiente.

Incorporar el ambiente como potencialidad para el desarrollo local, los servicios ambientales, los conceptos de sustentabilidad y calidad de vida, el ambiente urbano y rural, y sus interrelaciones, el consumo y la pobreza, la seguridad, salud y riesgo ambiental y un sin número de temas como la producción de alimentos, los desechos, el cambio climático, la biodiversidad, ordenamiento, impacto ambiental, etc... Ver.- Sociabilidad 11, 11.1, 11.2.

En conclusión la incorporación de la dimensión ambiental al plan de la tropa de expedicionarios, tiene un concepto limitado y simplista del ambiente, centrado en los procesos de degradación y que además se presenta pobre en temáticas, contenidos, visiones, propuestas y soluciones, descontextualizada y sensiblemente sesgada.

CAPÍTULO VII.

UN MODELO CURRICULAR INNOVADOR.

7. 1 CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS CURRICULARES ABIERTOS.

Wickens, 1974, en Coll, 1991, ya citado anteriormente menciona que “Los sistemas educativos abiertos, conceden gran importancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el programa. Propugnan la interacción permanente entre el sistema y su entorno, integrando las influencias externas en el propio desarrollo del programa educativo, que está abierto a un continuo proceso de revisión y reorganización. Aquí el énfasis no reside en el resultado de aprendizaje, sino en el proceso. Los objetivos están definidos en términos generales para dar cabida a las modificaciones sucesivas del programa; y la evaluación se centra en la observación del proceso de aprendizaje con el fin de determinar el nivel de comprensión del contenido y la utilización del conocimiento en situaciones nuevas. Asimismo, se rompe con la división tradicional entre disciplinas y se propician actividades de aprendizaje que ponen en juego conocimientos interdisciplinarios y no hay una separación estricta entre el que elabora el programa y el que lo aplica”. Entre las características que los modelos curriculares deben poseer para la incorporación de la dimensión ambiental encontramos las siguientes:

Plan.

- Integrado e interdisciplinario, que no esté organizado por disciplinas y basado en la articulación de los conocimientos y saberes.
- Ser un espacio para problematizar, proponiendo selecciones de conocimientos, materiales y modos de actividad que se formulen así mismos como problemáticos.
- Flexible, tener el carácter de espacio de experimentación donde los contenidos y las experiencias de aprendizaje no tendrán carácter prescriptivo y por lo mismo no estarán predefinidos y con fines establecidos de antemano.
- Abierto, que permita modificaciones y la incorporación de nuevos temas, métodos y experiencias educativas y por lo tanto el programa educativo no estará definido desde la concreción pormenorizada de los resultados que pretenda alcanzar.
- Debe permitir a la comunidad educativa, un alto grado autonomía, de libertad y propiciar la creatividad del colectivo.
- Que permita un proceso continuo de automejoramiento, un modelo capaz de autotransformarse

Programa.

- Permita la inclusión de diversos modos de aprendizaje y múltiples actividades.
- Sus planteamientos metodológicos y sus propuestas didácticas deben estar de acuerdo con los principios y fundamentos de la educación ambiental y la pedagogía crítica.
- Proponer la cooperación y el uso de métodos educativos innovadores incluyendo la utilización de la naturaleza y otros espacios significativos como espacios educativos.
- Ofrecer situaciones para introducir al alumno en un proceso constante de investigación y por tanto de formación de nuevos saberes y adaptación a nuevas situaciones

Contextos.

- Atender a los intereses y necesidades de la comunidad educativa y ofrecer sentido y significado personal a los involucrados.
- Se basará en las características, diversidades y particularidades de cada comunidad y deberá hacer constante referencia a su historia y su cultura.
- La función del conocimiento y la acción de los estudiantes debe implicar un servicio a la sociedad en general y a su comunidad en particular enfocada hacia el mejoramiento de la calidad de vida y la sustentabilidad.
- Ser instrumento para el cambio y la reconstrucción social, este enfoque supone también directrices concretas para la selección de contenidos, métodos, que supongan sumergir al alumno en problemas sociales, relevantes, pertinentes e importantes.

Metas o Finalidades.

- Las finalidades o metas educativas no tienen que estar expresadas en objetivos de conducta u objetivos educativos.
- Los propósitos u objetivos de dirección, en su caso surgen en el desarrollo del proceso de acción – reflexión, no están predeterminados.
- Que otorgue valor a los procesos educativos y no solo a los productos.

Relación alumno y docente.

- Los alumnos participan activamente en la construcción del programa de estudios y se involucran en el diseño de las actividades.
- Que el alumno tenga las mayores posibilidades de elegir caminos y rutas de estudio dentro del plan y programa de estudios.
- Que promueva y respete la diversidad y singularidades de los estudiantes y por tanto contemple las distintas posibilidades, niveles y ritmos para respetar la diversidad de quienes aprenden.
- En este curriculum, el alumno y el docente compartirán el poder, el saber y las responsabilidades.
- Los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y la construcción del curriculum además de aceptar la responsabilidad derivadas de hacerlo.

Contenido.

- Centrado en problemas de la realidad. Problemas personales, familiares, sociales y ambientales.
- Basado en grandes conjuntos de contenido como: centros de interés, ejes temáticos y problemáticos u objetos de transformación.
- Surgidos del contexto y de la vida cotidiana donde se desarrolla la labor de la comunidad educativa. El contexto social, es un elemento fundamental, puesto que los procesos de acción - reflexión se sustenta en la comprensión y transformación de este contexto, tienen una base histórica y una dimensión social y política, además de un espacio geográfico.
- Contenidos en cantidad limitada, pero enunciados en preposiciones u oraciones que permitan congrega amplios y variados aspectos entorno suyo.
- Plantear experiencias en los ordenes de lo cognitivo, afectivo, social, ético. A demás de promover conocimientos y habilidades se interesara por la formación en valores
- Que el aprendizaje esta orientado en sentido crítico, como un proceso de discernimiento, en especial de la participación del sujeto en relación a los otros sujetos y objetos de la vida real.

- El desarrollo del proceso de aprendizaje, a partir de la intervención del estudiante desde diferentes planos sobre el objeto de estudio.
- Permita una relación dinámica y dialéctica entre la teoría y la práctica.

Evaluación.

- La evaluación se basa en el valor y el significado de los cambios y construcción personal del estudiante y no en los cambios de conducta.
- Una evaluación que de cuenta de los esfuerzos a lo largo de todo el proceso y no solo en la etapa final.
- Una evaluación que permita el desarrollo y el aprendizaje, (análisis, síntesis, aplicación) elaborando productos de muy diversos estilos de aprendizaje y no solo observación de conductas.
- Una evaluación referida como valoración, la auto evaluación y la evaluación colectiva.

7.2 ESTRUCTURA GENERAL DE LA NUEVA PROPUESTA CURRICULAR.

Basándose en el análisis y discusión de los capítulos anteriores propongo, este modelo para la incorporación de la dimensión ambiental al curriculum. La propuesta para la reestructuración del plan de la tropa de expedicionarios de la Asociación de Scout de México quedaría definida, por utilizar como vía de acceso a las intenciones educativas por la combinación de las diferentes vías; intenciones de aprendizaje como propósitos amplios, contenidos interdisciplinarios en forma de ejes temáticos y problemáticos. (intenciones/contenidos)

Así el mapa curricular del plan y programa se presenta con los siguientes elementos:

PLAN.

Áreas de desarrollo.

Metas o finalidades generales.

Ejes Integradores.

Ejes temáticos.

Rumbos.

PROGRAMA.

Objetos de transformación expresados como ejes problemáticos.

Para problematizar los ejes temáticos se utilizará el concepto de centro de interés.

Construcción participativa del ciclo del programa y su selección a través de juegos democráticos.

Elaboración de proyectos integrados denominados: UEI Unidades Educativas Integradas, basadas en los ejes problemáticos.

7.3 CONCEPTOS BÁSICOS Y PRESUPUESTOS DEL NUEVO MODELO.

Modelo curricular integrado para la construcción del programa de jóvenes. Tiene como abreviatura, el plan **MIP**.

En el plan MIP, las áreas de progresión se llaman áreas de desarrollo y las edades de las diferentes unidades educativas se llaman ciclos de crecimiento.

En la medida que los niños y jóvenes crecen adquieren experiencias que les permiten aprender y desarrollarse en los distintos ámbitos de su personalidad.

Crecer.- significa incrementar el tamaño por la asimilación o acumulación de materiales.

Desarrollar.- significa expandir o lograr la realización de potencialidades de algo; alcanzar un estado de mayor plenitud.

Cada área de desarrollo, presenta una serie de ejes Integradores, estos presentan una serie de ejes temáticos y un propósito educativo. Se conservan las áreas de desarrollo contempladas en el anterior modelo curricular, porque estas cubren los aspectos de la personalidad y son resultado de la experiencia propia del movimiento scout.

Para los fines de este trabajo se entiende por:

Eje integrador.- Son finalidades o metas educativas de la propuesta, expresan la naturaleza del problema educativo que se pretende abordar y son espacios de experimentación y problematización.

Eje temático.- Es el conjunto de conocimientos afines que permiten definir líneas de acción en torno a objetos de transformación, es decir, los objetos de estudio.

Eje problemático.- Un problema de la realidad donde confluyen los aspectos teóricos de los ejes temáticos y los intereses prácticos de los sujetos sociales, donde se pretende en construir colectivamente el sentido y significado a los objetos de estudio.

Rumbos.- Son propósitos educativos, con sentido de dirección y de carácter amplio.

Los rumbos orientan e indican la dirección de nuestra intervención pedagógica, dirigen y orientan sobre nuestros propósitos educativos, pero no se definen en términos de conducta o habilidades cognitivas conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos, mucho menos describen sus comportamientos y no se llega a ellos por medio de objetivos educativos. Los rumbos son una dirección para que los dirigentes y jóvenes puedan explorar y construir juntos su sentido y significado final. Pero preferimos utilizar otro nombre para evitar confusiones con la pedagogía por objetivos y los propósitos que promueve la SEP. (SEP, 1993).

Este plan a diferencia de la educación tradicional plantea una enseñanza basada en problemas de la realidad, lo cual implica la superación de la clásica enseñanza por disciplinas, estrategia metodológica que pretende la relación teoría práctica. Este modelo solo es comprensible en torno a la interdisciplinariedad y la acción creativa y la actitud crítica. Pretende además introducir a los jóvenes en un proceso permanente de investigación y por tanto de formación de nuevos saberes y adaptación a nuevas situaciones.

Retomado las características del sistema modular se pretende construir un proceso educativo orientado a "un momento" de la realidad (objeto de transformación), donde simultáneamente se aplica una triple operación: producción, transmisión y aplicación de conocimientos.

El objeto de transformación tiene varias dimensiones, una es la pedagógica que permite una nueva forma de planificar la enseñanza, pero el objeto de transformación pretenderá tener en lo posible una dimensión social, que permite a los jóvenes ser miembros socialmente activos, es decir un papel de constructores y transformadores dentro de sus comunidades. Este objeto de transformación se selecciona de una realidad concreta, para una comunidad concreta, que busca durante su proceso de enseñanza aprendizaje no solo conocer y comprender del problema sino transformarlo y transformarse.

La forma de problematizar los ejes temáticos será traduciendo en uno o varios ejes problemáticos a través de los interés de los jóvenes. Los centros de interés en este trabajo son intereses y necesidades surgidas de los propios jóvenes, que se expresan en ideas temáticas o actividades. Los centros de interés surgen de facetas o aspectos de la realidad que circundan al alumno, dicen algo a las muchachas y muchachos en cuanto están en la línea de sus intereses o necesidades cognitivas, sociales, corporales o afectivas. A diferencia de los centros de interés de Decroly (en Luzuriaga, 1973) estos, no están prefijados y no surgen necesariamente de las necesidades vitales. Surgen de la relación de los muchachos con su medio en una sociedad, con una historia determinada y provienen de las relaciones que establece con el medio, en la escuela, la familia o el barrio.

El ciclo de programa ha de construirse a partir de una selección y ordenación de objetos abstraídos de la realidad y partir de estos definir unidades educativas.

Los programas son una bisagra, entre la intervención pedagógica y la acción pedagógica, entre el curriculum y el método educativo. Constituye la expresión pedagógica de una teoría educativa específica. (Díaz, 1997).

La propuesta utiliza como método de integración curricular el método de proyectos, pero considerándolos unidades educativas integradas, de esta forma las técnicas clásicas o actividades tradicionales como el campamento, la excursión, la pista de ciudad y otras actividades clásicas del escultismo, se propondrán como proyectos y podrán conjugarse con otras técnicas educativas innovadoras.

Como los talleres, los juegos de rol, las investigaciones, los seminarios, trabajos de campo, encuestas, entrevistas, experimentos, visitas, acciones en la comunidad e incluso la consulta bibliográfica, que permitan a su vez generar otro tipo de saberes y conocimientos, la intención es convertir el ciclo de programa en un conjunto de proyectos.

Los proyectos son unidades de enseñanza – aprendizaje, estructuradas a partir de un objeto de transformación o problema ejes, surgido de los intereses y necesidades de los jóvenes, que agrupan una serie de experiencias de aprendizaje.

Debe tener un carácter estructurador y estar basados en las áreas de interés de los jóvenes, y ofrecer un amplio campo de experiencias y situaciones.

Ventajas de los proyectos integrados:

- Permite utilizar como estrategia educativa la resolución de problemas.
- Permite la vinculación con la realidad.
- Promueve la Integración del conocimiento y la experiencia.
- Permite incluir una gran cantidad y variedad de actividades.
- Ofrece la perspectiva multidisciplinaria e interdisciplinaria.
- Valora los saberes y las experiencias previas de los jóvenes
- Producen en los niños y jóvenes la satisfacción de conducir su propio trabajo.

Siendo una propuesta flexible los dirigentes de las unidades educativas tienen entre sus funciones la de construir el ciclo de programa, los proyectos y las experiencias de aprendizaje en colaboración con los muchachos y muchachas scout. En esta propuesta el educador de tiempo libre, ejercerá la habilidad de decidir sobre los diferentes aspectos del curriculum, a través de la construcción de los ejes problemáticos, la propuesta del ciclo de programa, de los proyectos integrados y las experiencias de aprendizaje.

7. 4 PLAN DE LA TROPA EXPEDICIONARIA.

ÁREA DE DESARROLLO CORPORALIDAD.

Finalidad: Educar a los niños y jóvenes sobre la dimensión corporal de su personalidad, ayudándolos a que aprenda a cuidarlo y protegerlo. Que pueda por sí mismo comprender sus límites y potencialidades.

Rumbos:

1. - El conocimiento y valoración de mi cuerpo y la sexualidad.

Que el joven tenga un conocimiento de su cuerpo, conozca y descubra sus límites y potencialidades, se preocupe por su crecimiento y desarrollo armónico. Conozca y respete su sexualidad y la del sexo complementario.

2. - Mi higiene y alimentación, nuestra salud y seguridad.

Proteja su salud, atienda a su seguridad, desarrolle hábitos de higiene y comprenda que un ambiente limpio y sano esta en beneficio directo de la salud y seguridad de sí mismo y la de los demás.

3. - La administración del tiempo.

Aprenda el uso y la administración del tiempo, en el cumplimiento de sus responsabilidades, en beneficios de sus seres queridos y el disfrute de su tiempo de ocio y esparcimiento.

4. - La Vida al aire libre y el deporte.

Que el joven este en permanente contacto con la naturaleza, desarrolle el gusto por realizar actividades físicas en plena naturaleza y la práctica de otras actividades deportivas.

ÁREA DE DESARROLLO CORPORALIDAD.

Ejes Integradores y Ejes temáticos:

1. - El conocimiento y valoración de mi cuerpo y la sexualidad.

- 1.1 El cuerpo y sus funciones.
- 1.2 Alimentación y nutrición claves de la salud y el crecimiento.
- 1.3 Límites y potencialidades físicas.
- 1.4 Sexualidad, crecimiento y desarrollo.

2. - Mi higiene y alimentación, nuestra salud y seguridad.

- 2.1 Higiene y protección de la salud.
- 2.2 Seguridad
- 2.3 El ambiente y sus repercusiones en la salud y la seguridad.

3. - La administración del tiempo.

- 3.1 Uso y administración del tiempo.
- 3.2 Tiempo libre, descanso y recreación.

4. - La Vida al aire libre y el deporte.

- 4.1 Vida al aire libre.
- 4.2 Actividades deportivas.

ÁREA DE DESARROLLO CREATIVIDAD.

Finalidad: Reconociendo al hombre como ser inteligente, se propone el desarrollo de la capacidad de pensar, innovar y utilizar la información de manera original y relevante para que los niños y jóvenes encuentren nuevas soluciones a los retos que la vida les presente y desarrolle la capacidad de descubrir y vivir nuevas experiencias.

Rumbos:

1. - El auto aprendizaje y la auto gestión.

Que el joven desarrolle su personalidad a través de la autoformación y el aprendizaje activo, proporcionando oportunidades para asumir y superar los retos que se le presenten de manera conciente, libre y responsable. Pueda aumentar sus conocimientos, aprenda a significarlos en beneficio de si mismo y los demás. Actuar pro activamente en la solución de sus problemas y los de la sociedad.

2. - Aventura e Innovación.

Desarrolle la capacidad de explorar nuevos caminos, nuevas formas de hacer, construir nuevos sentidos y plantearse nuevas y creativas soluciones, se aventure al encuentro de lo nuevo y lo inédito.

3. - Mi vocación y la comunidad.

Contribuir a que el joven defina sus intereses y desarrolle sus capacidades y habilidades, construya un proyecto de vida donde su vocación este orientada al servicio de la comunidad. Sensible a lo que acontece en su entorno y a los demás seres humanos

4. - Comunicación y expresión.

Contribuir a que el joven desarrolle su capacidad de comunicación y expresión verbal y no verbal, comunique y exprese lo que piensa y siente, creando, en los espacios donde actúa un ambiente que faciliten el encuentro entre las personas.

5. - Pensamiento y creatividad.

Que el joven tenga un conocimiento de su mente y sus procesos, conozca y descubra nuevas formas de pensar y generar ideas, desarrolle su creatividad y pueda de analizar y enfrentar los problemas que le vida le depare.

ÁREA DE DESARROLLO CREATIVIDAD.

Ejes Integradores y Ejes temáticos:

1. - El auto aprendizaje y auto gestión.

- 1.1 Obtención, manejo y aplicación del conocimiento.
- 1.2 Aprender a aprender.
- 1.3 Autogestión, la participación activa en la solución de los problemas sociales y ambientales.

2. - Aventura e innovación.

- 2.1 La innovación, nuevos caminos, nuevos sentidos.
- 2.2 La aventura, el encuentro y la exploración de lo nuevo y lo inédito.

3. - Vocación.

- 3.1 Las profesiones, las artes y los oficios.
- 3.2 Mis intereses, habilidades y aptitudes con relación a los problemas y necesidades de mi comunidad.

4. - Comunicación y expresión.

- 4.1 Habilidades de comunicación y expresión personal.
- 4.2 Expresión oral y escrita.
- 4.3 Las diversas manifestaciones de la expresión no verbal.

5. - Pensamiento y creatividad.

- 5.1 La mente y el mundo de las ideas.
- 5.2 Creatividad y estilos de pensamiento.

ÁREA DE DESARROLLO CARÁCTER.

Finalidad: Educar al joven para que ejerza el binomio libertad – responsabilidad, conozca sus posibilidades y limitaciones, aceptándose así mismo con capacidad de autocrítica pero manteniendo a la vez una buena imagen de sí mismo para siempre buscando su propia superación, ser el principal responsable de su desarrollo y proyecto de vida, expresando de un modo constante su gusto por la vida.

Rumbos:

1. - Libertad - responsabilidad.

Que el joven desarrolle su capacidad para que ejerza el binomio libertad – responsabilidad.

2. - Proyecto de vida.

Que el joven sea el principal responsable de su desarrollo y proyecto de vida, sobre las bases que le propone el movimiento scout y actúe consecuentemente con sus valores.

3. - Auto estima.

Ayudarle a conocer sus posibilidades y sus limitaciones, aceptándose con capacidad De autocrítica y manteniendo a la vez una buena imagen de sí mismo pero siempre buscando su propia superación y la excelencia e invitarlo a superar dificultades, enfrentando los problemas que la vida plantea, con optimismo y alegría.

Ejes Integradores y Ejes temáticos:**1. - Libertad - responsabilidad.**

- 1.1 La responsabilidad conmigo mismo y los demás.
- 1.2 La libertad y su ejercicio.
- 1.3 Nuestros derechos y obligaciones.

2. - Proyecto de vida.

- 2.1 Escala de valores y ley scout.
- 2.2 Testimonio personal.
- 2.3 Estilos de vida.
- 2.4 Calidad de vida.

3. - Autoestima.

- 3.1 Alegría, optimismo y sentido del humor.
- 3.2 Superación personal.
- 3.3 Autocrítica – autoestima.
- 3.4 Los aspectos de la personalidad.

ÁREA DE DESARROLLO AFECTIVIDAD.

Finalidad: Confirmando la resonancia que los afectos tienen en la historia interna de las personas, una cuarta área se preocupa de que los jóvenes obtengan y mantengan un estado de interior de libertad, equilibrio y madurez emocional, integrando la vida afectiva a todas las otras dimensiones y manifestaciones de su vida.

Rumbos:

1. - Relaciones humanas.

Que el joven construya un estado de equilibrio y madurez emocional que se expresen en una actitud de identificación, simpatía, comprensión y afecto hacia las demás personas. Construir su felicidad personal en el amor, sirviendo a los otros sin esperar recompensa y valorándolos por lo que son.

2. - El amor.

Educar al joven para que de forma alegre y afectiva comparta con todos sus emociones, sentimientos, capacidades, oportunidades y habilidades. Que reconozca su dignidad y la del sexo complementario y se proponga una sociedad que de iguales oportunidades y derechos a los hombres y las mujeres.

3. - La familia.

Educar al joven para que construya su familia en el amor y para el amor, que ame y respete a sus padres y ame con el corazón prodigando su amor especialmente a los afligidos, a los desprotegidos, a los niños y a los enfermos.

Ejes Integradores y Ejes temáticos:**1. - Relaciones humanas.**

- 1.1 La amistad.
- 1.2 Relaciones interpersonales.
- 1.3 Acertividad y empatía.

2. - El Amor.

- 2.1 La pareja.
- 2.2 Sexualidad responsable.
- 2.3 Las relaciones entre géneros.

3. - La familia.

- 3.1 La familia, el matrimonio y los hijos.
- 3.2 Las relaciones entre los miembros de la familia, los abuelos, padres y hermanos.
- 3.3 La familia humana.

ÁREA DE DESARROLLO SOCIABILIDAD.

Finalidad: Educar al joven para ser un mexicano que conozca y ame su país, que respete y viva la Constitución, capaz de comprender las complejidades y los problemas del mundo que le ha tocado vivir, comprometido con la conservación del patrimonio cultural y natural, comprometido con su pueblo, promotor de los derechos individuales, la solidaridad colectiva y la democracia participativa, que sepa encaminar sus esfuerzos hacia una sociedad justa, económicamente viable y ambientalmente sana, que se esfuerce por dejar el mundo en mejores condiciones de cómo lo encontró.

Rumbos:

1. - Ciencia, tecnología y sociedad.

Conozca como la ciencia y la tecnología están implicadas en su vida cotidiana, reconozca los límites y posibilidades del conocimiento científico, su papel en las causas y soluciones a los problemas del mundo contemporáneo.

2. - El sistema económico.

Conozca la forma en que el hombre se ha organizado para satisfacer sus necesidades, las formas en que lo hace; Aprenda el valor del trabajo y se indigne ante la pobreza, comprenda la imperiosa necesidad de administrar adecuadamente los recursos naturales, evitando la depredación, el desecho y el consumo innecesario, en beneficio de las actuales y las futuras generaciones. Les invitamos a vigilar su independencia ante las cosas liberándose continuamente del afán de poseer.

3. - La participación social.

Cumplir las normas que la sociedad se ha dado, evaluándolas con responsabilidad, y sin renunciar a cambiarlas conforme evoluciona la sociedad en la construcción de una vida mejor y en ejercicio de una ciudadanía activa, sea un actor y promotor del cambio social.

4. - Hermandad mundial.

Promover la cooperación internacional, la hermandad mundial y el encuentro de los pueblos, luchando siempre por la comprensión y la paz.

5. - Comunicación.

Que adquiera la capacidad de comunicarse afectivamente y efectivamente con los demás, a través de los diferentes medios. Comprenda el papel de los medios en la sociedad y su influencia en la vida de las personas.

6. - México, mi país.

Hacer suyos los valores de su país, desarrollar un sentido de pertenencia y dignidad hacia su pueblo, su arte y su cultura.

7. - Medio ambiente y naturaleza.

Que entienda que el ambiente es una complejidad dinámica conformada por los sistemas natural, social y modificado, identifique las causas de la problemática ambiental, con la capacidad de transformación del hombre gracias a la ciencia y la tecnología y sus formas de producción y organización social, entienda que los recursos naturales de la tierra deben preservarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras. Se empeña en establecer y promover relaciones armoniosas entre el hombre, la sociedad y la naturaleza.

ÁREA DE DESARROLLO SOCIABILIDAD.

Ejes Integradores y Ejes temáticos:

1. - Ciencia, tecnología y sociedad.

- 1.1 La aventura de la ciencia y la tecnología.
- 1.2 La ciencia y la tecnología de la vida cotidiana.
- 1.3 Implicaciones sociales de la ciencia y la tecnología.
- 1.4 La ciencia y la tecnología, su papel como causa de los problemas ambientales.

2. - El sistema económico.

- 2.1 La producción de bienes y servicios.
- 2.2 Economía doméstica.
- 2.3 Ahorro y administración de recursos.
- 2.4 El consumo responsable.
- 2.5 La pobreza.

3. - La participación social.

- 3.1 Las organizaciones no gubernamentales.
- 3.2 La participación y el trabajo comunitario, la ciudadanía activa.
- 3.3 La colaboración personal, la buena acción.
- 3.4 La desigualdad y el cambio social.
- 3.5 Política y democracia.
- 3.6 Las instituciones públicas
- 3.7 Nuestras leyes y reglamentos

4. - Hermandad mundial.

- 4.1 Hermandad mundial scout.
- 4.2 La paz y las relaciones entre los estados.
- 4.3 Los pueblos y cultura de América.
- 4.4 Los pueblos indígenas.
- 4.5 Los pueblos y culturas del mundo.
- 4.6 Globalización y transculturización.

5. - Comunicación.

- 5.1 Los medios de comunicación.
- 5.2 El encuentro con nuevos lugares y nuevas personas.
- 5.3 La tecnología y la comunicación.
- 5.4 El papel de los medios en la sociedad.
- 5.5 La influencia de los medios en la vida cotidiana de las personas.

6. - México, mi país.

- 6.1 Conociendo nuestra comunidad y nuestro país.
- 6.2 Identidad local, identidad nacional, la ciudadanía global.
- 6.3 Nuestra historia.
- 6.4 Las manifestaciones y herencia cultural de un pueblo.
- 6.5 Cultura y vida cotidiana.
- 6.6 Creación y acción cultural comunitaria.
- 6.7 México, historia y cultura viva, la vida de hoy.
- 6.8 México en la cultura universal.

7. - Medio ambiente y naturaleza.

- 7.1 Causas y consecuencias de la crisis ambiental.
- 7.2 Ambiente natural, rural y urbano.
- 7.3 El impacto de las actividades humanas en la naturaleza y sus repercusiones en el ambiente.
- 7.4 El potencial productivo de otras formas de relación con la naturaleza.
- 7.5 Conservación, protección y restauración ecológica y su impacto en la calidad de vida.
- 7.6 Los problemas ambientales locales, regionales, nacionales y mundiales.

ÁREA DE DESARROLLO ESPIRITUALIDAD.

Finalidad: Educar para que el joven sea una persona espiritual, con un sentido trascendente para su vida, que se camina al encuentro con Dios y con los hombres, que vive alegremente su fe y la integra a su conducta y que abierta al diálogo y a la comprensión respeta las opciones de los demás.

Rumbos:

1. - Religión.

Asuma y viva su fe, que salte de la religión cultural, casi social, a la fe de las obras, fe viva, fe de todos los días. Que desarrolle su sensibilidad religiosa, descubriendo a Dios en los otros, en los que sufren, en la naturaleza. Que no se encierre en la defensa de su fe y se abra a la tolerancia, el interés, la comprensión y el diálogo ecuménico y laico.

2. - Ética.

Que basado en los principios del movimiento, construya un sistema de referencia personal, para enfrentar la vida y sus problemas, una persona íntegra y libre, que ama la verdad, limpia de pensamiento y acción, recta de corazón, honesto, servicial a los demás, que haga el bien y no solamente sea buena, amante de la justicia, promotora de la paz. Que combata el egoísmo con el desarrollo de la capacidad de admiración y de generosidad y que vibre con lo que hace y se entregue sin medida y sin esperar recompensa.

ÁREA DE DESARROLLO ESPIRITUALIDAD.

Ejes Integradores y Ejes temáticos:

1. - Religión.

- 1.1 Conocimiento de su fe.
- 1.2 Vivencia y práctica de su fe.
- 1.3 Convivencia y comunión entre los hombres.

2. - Ética.

- 2.1 Otras formas de espiritualidad.
- 2.2 Los valores en la sociedad actual.
- 2.3 Los problemas del bien y del mal.
- 2.4 Valores y ética ambiental.

7.5 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA LA ELABORACIÓN DEL CICLO DEL PROGRAMA.

El Ciclo de Programa es una serie de pasos previos a la ejecución o desarrollo de un ciclo de actividades o "aventura colectiva" que conforman una secuencia lógica, la cual facilita el desarrollo adecuado de este y permite construir juntos al dirigente y a los jóvenes, apoyándose en la propuesta educativa que el movimiento ofrece.

El ciclo de programa está compuesto por proyectos o unidades educativas integradas. Las UEI, Unidades educativas integradas pueden tomar el nombre de "Expediciones" en la caso de la tropa de expedicionarios, como parte del marco simbólico de la sección. Como mencionamos anteriormente se trata de convertir a las actividades clásicas del escultismo como los campamentos, excursiones, pistas de ciudad o caminatas, en proyectos integrados, en lugar de ser solo un conjunto de actividades aisladas.

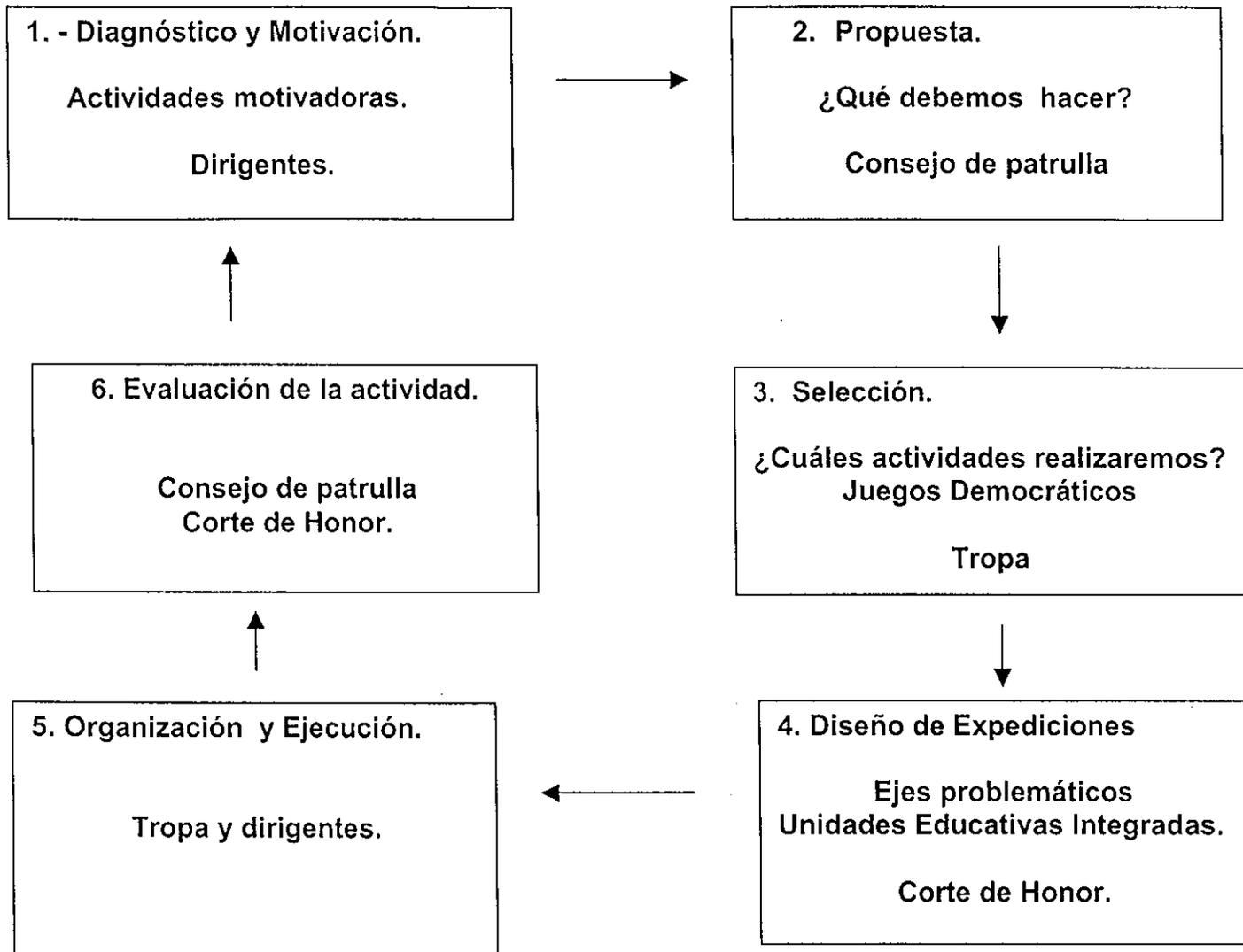
Las actividades del ciclo del programa en la tropa de expedicionarios generalmente se realizan en pequeños grupos, es decir en patrullas y en otras ocasiones con la unidad educativa completa, la tropa de expedicionarios. En esta propuesta se respeta esta característica, pudiéndose hacer por ejemplo cuatro o seis actividades de patrulla y cuatro o seis de tropa, en cada ciclo de programa combinando una reunión de patrulla una de tropa o tres de tropa y una de patrulla, etc.. Lo importante es que las reuniones por patrullas también estén organizadas en proyectos o UEI.

Esto dependerá de los intereses de los propios muchachos, de la experiencia del equipo de dirigentes y del tipo de proyectos seleccionados durante este ciclo de programa. La duración del ciclo de programa también es responsabilidad de la comunidad educativa y en especial de la corte de honor (figura de decisión, conformada por los guías de patrulla y los dirigentes de unidad), es posible que un ciclo de programa pueda durar un semestre, pero lo recomendable para esta sección es que los ciclos de programa duren un trimestre para tener cuatro ciclos de programa al año, o un cuatrimestre para en este caso tener tres ciclos en un año. Esto también depende del tipo de proyectos que comprendan el ciclo de programa en particular y de la experiencia de los muchachos y dirigentes, mientras más ciclos al año de programa se tengan, más posibilidades existirán de corregir errores e integrar nuevas y retadoras expediciones

El ciclo de programa se establece en seis fases:

1. - Diagnóstico y Motivación.
2. - Propuesta.
3. - Selección.
4. - Diseño.
5. - Organización y Ejecución.
6. - Evaluación.

Figura 11. Fases del ciclo de programa en la tropa de expedicionarios.



Fase 1. - Diagnóstico y Motivación.

Sobre el conocimiento de los muchachos y muchachas de la sección, los resultados de la evaluación del ciclo anterior y con el apoyo del plan de educativo de la tropa de expedicionarios, los dirigentes de unidad, ofrecen a los muchachos varias actividades con el propósito de ofrecerles ideas y experiencias desencadenantes, son actividades generales para ampliar los intereses de los jóvenes con el mayor número de situaciones del mundo en que viven, empezando por identificar y significar sus contextos, territoriales, ambientales, culturales, partiendo de lo particular a lo general.

Entre ellas están: las visitas, los diálogos con expertos, las charlas, el trabajo con textos y lecturas libres, la observación de videos, los juegos, etc.. estas experiencias pueden ir despertando inquietudes e interrogantes en los jóvenes, muchas de las cuales pueden servir de punto de partida a nuevas expediciones.

Fase 2. - Propuesta.

En esta fase del ciclo de programa, el consejo de patrulla se reúne para recabar ideas y sugerencias de los temas y actividades que desean organizar para este ciclo de programa y se preparan para su participación en los juegos democráticos. En esta fase se basa en los centros de interés y necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes, debe ser prioridad que sean los propios jóvenes los que manifiesten sus más sentidas inquietudes, curiosidades y deseos de manera franca y abierta.

Es importante en este momento, plantear que, algunas veces los jóvenes podrían expresar ciertos intereses como reflejo del medio en que vive. (Los medios, la publicidad y las modas). La presión social es tan fuerte que acaban formulando como suyos los que la sociedad quiere de ellos. Este momento podría ser ideal para formular una visión crítica, y en lugar de dejarlo de lado, hay que integrarlo al programa, para que a través de nuestra acción educativa el joven tome conciencia de esta situación.

Fase 3. - Selección.

A través de los juegos democráticos, se seleccionan las expediciones para este ciclo de programa. Éstos son simulaciones en los cuales los niños o jóvenes representan un determinado papel y actuando de acuerdo a las reglas del ambiente simulado, tratan de obtener el apoyo de la sección educativa para su propuesta. Se les llama de esta forma ya que permiten que a la manera de juego se exprese la voluntad de la mayoría. Estos juegos están diseñados para destacar el valor de la participación democrática, de la capacidad de autogestión y el fortalecimiento de los organismos de gobierno propios de cada sección. Los juegos democráticos más utilizados son: La elección secreta, el juicio, el tianguis de ideas, la subasta, la exposición (Guía para dirigentes de Manada, 1998).

Fase 4. - Diseño.

Los guías de patrulla y los dirigentes de unidad reunidos en la corte de honor y con el apoyo del plan educativo de la sección, primero construyen los ejes problemáticos de los ejes temáticos referidos durante la fase de selección, y después elaboran las propuestas de Unidades Educativas Integradas o Expediciones. Los proyectos son unidades de enseñanza – aprendizaje, estructuradas a partir de un objeto de transformación o problema ejes, surgido de los intereses y necesidades de los jóvenes, que agrupan una serie de experiencias de aprendizaje.

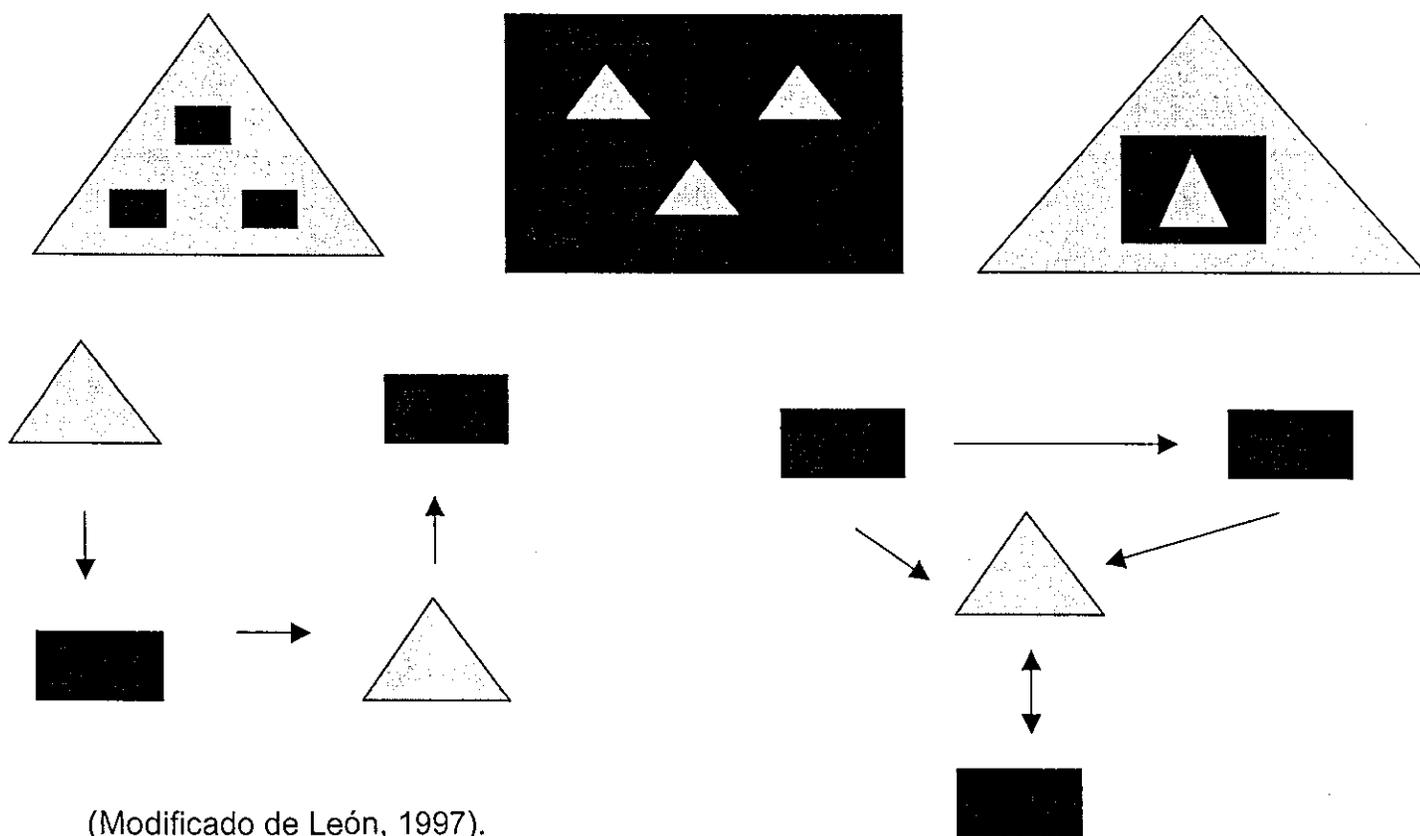
Una vez que hemos definido los objetos de transformación o los problemas ejes, nos propondremos elaborar una serie experiencias educativas para responder a estos. Es decir integraremos una serie de actividades o experiencias de aprendizaje, alrededor de este problema, las actividades se organizaran de acuerdo a tres momentos:

- a) Una primera aproximación al objeto de conocimiento
- b) Un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaciones
- c) Reconstrucción del objeto de conocimiento. Es decir actividades de apertura, desarrollo y culminación (Rodríguez en Oviedo, 1983).

Las actividades de apertura estarían encaminadas básicamente a proporcionar una percepción global del fenómeno a intervenir (estudiar y transformar) lo que implica seleccionar experiencias de aproximación, reconocimiento y recuperación de conocimientos anteriores. Actividades de desarrollo que comprenden actividades de conocimiento e intervención que atiendan a las múltiples dimensiones y niveles del problema. Las actividades de cierre, encaminadas a la reconstrucción del fenómeno y la experiencia de los participantes.

Nos propondremos incluir una serie de actividades fijas y variables o tradicionales e innovadoras en cada uno de los proyectos, podemos tener uno o varios proyectos alrededor de un solo problema eje además es posible, que algunas veces tengamos que realizar una serie de actividades de programa previas al proyecto, para dar a los jóvenes ciertas herramientas teórico, metodológicas o prácticas para el éxito de los proyectos. La combinación, de actividades fijas y variables se puede realizar, incluyendo una serie de actividades tradicionales dentro de una actividad innovadora, Incluyendo una serie de actividades innovadoras en un marco tradicional o establecer una secuencia de actividades tradicionales e innovadoras alternadas y viceversa.

Figura 12. Combinación de los diferentes tipos de actividad en un proyecto integrado.



(Modificado de León, 1997).

Las actividades fijas o tradicionales, nos ayudan a administrar el método scout, contribuyendo a crear la atmósfera propia del escultismo y produciendo vivencias de sabor típicamente scout. Las actividades variables o innovadoras, atienden a los múltiples intereses de los niños y los jóvenes y deben responder a las necesidades de la comunidad. Utilizan técnicas educativas muy diversas. Las técnicas clásicas o actividades tradicionales como el campamento, la excursión, la pista de ciudad y otras actividades clásicas del escultismo, se integraran como proyectos y se conjugaran con otras técnicas educativas innovadoras como: Los talleres, los juegos de rol, las investigaciones, los seminarios, trabajos de campo, encuestas, entrevistas, experimentos, visitas, acciones en la comunidad e incluso la consulta bibliográfica.

La idea es que nuestras actividades sean lo más creativas y ricas posibles, actividades de experiencia directa, experiencia mediatizada, activa, pasiva, Icónica, simbólica, innovadora, y tradicionales. La articulación de estas actividades de programa se pueden realizar a través de matrices, mapas o redes conceptuales (Torres 1994, Novo, 1995). Debemos estar pendientes para que en la selección y organización de las actividades, se incluyan y combinen diferentes ejes temáticos.

Fase 5. - Organización y Ejecución.

En el momento de la realización de las actividades se deben seguir las recomendaciones de los principios de procedimiento y de las características propias del método scout.

Fase 6. - Evaluación.

Los resultados de las expediciones, se comparten con una presentación/ celebración, que implica una comunicación utilizando medios que pueden ser desde poemas y canciones o carteleras, modelos, maquetas, grabaciones y obras de teatro para otros miembros del grupo, padres de familia o la comunidad en general.

El consejo de patrulla se reúne para comentar, analizar, y evaluar, lo sucedido en el ciclo de programa y lo anotan en su bitácora de expediciones. La corte de honor se reúne y analiza los comentarios de los muchachos y muchachas scout y hacen observaciones y anotaciones que sirvan de base para el nuevo ciclo de programa.

Cuadro 10. - Comparación entre el plan por objetivos y el modelo Integrado (MIP).

PLAN.

OBJETIVOS DE CONDUCTA. Las áreas de progresión se establecen con base a la estructura de la personalidad de los jóvenes con base a objetivos de conducta predeterminados y autocontenidos.

MODELO INTEGRADO. Las áreas de progresión se establecen con base a la estructura de la personalidad de los jóvenes y contextos integradores, con base a ejes temáticos y problemáticos problematizados por su propia cultura y comunidad.

PROGRAMA.

OBJETIVOS DE CONDUCTA. Se desarrollan actividades tradicionales e innovadoras, pero sin ninguna relación entre sí, las actividades son decididas por los jóvenes. Las especialidades varían sin límite según las opciones de niños y jóvenes.

MODELO INTEGRADO. Se desarrollan actividades tradicionales e innovadoras en un marco de integración, las actividades son construidas y no solo seleccionadas por los jóvenes con la orientación de los adultos. Las especialidades varían sin límite según las opciones de niños y jóvenes.

EVALUACION.

OBJETIVOS DE CONDUCTA. No existe el plan de adelanto, pero se evalúa basándose en los objetivos de conducta cuyo contenido es fijo e igual para cada uno de los muchachos, pero se le da la oportunidad de modificarse y se acuerdan con la participación activa de los jóvenes.

MODELO INTEGRADO. El plan de adelanto no tiene contenidos fijos, cada uno de los muchachos crece basándose en sus propios retos y es el mismo quien los determina con la ayuda del adulto.

PEPEL DEL DIRIGENTE.

OBJETIVOS DE CONDUCTA. Aplica fichas de actividad, basa la elaboración de sus actividades en el logro de objetivos de conducta y se encarga de evaluar el avance de los muchachos en el logro de los objetivos educativos.

MODELO INTEGRADO. Construye el programa junto con los jóvenes y ayuda al muchacho a plantear sus propios retos.

VISION DE AMBIENTE.

OBJETIVOS DE CONDUCTA. Confusión entre naturaleza, ambiente, ecología, presenta concepto limitado y simplista del ambiente, centrado en los procesos de degradación.

MODELO INTEGRADO. Concepto de ambiente complejo y dinámico, integral, se marca una distinción entre ambiente y naturaleza, que se refleja en los ejes temáticos del nuevo plan.

7.6 LA ESTRATEGIA DE DESARROLLO Y LA CAPACITACIÓN DEL DIRIGENTE.

El escultismo es un movimiento de jóvenes en el cual los adultos juegan un papel de acompañamiento y animación. El adulto en el escultismo facilita la existencia de un espacio de libertad y de expresión para los jóvenes, en el cual su dinamismo y sus potencialidades son puestos directamente en acción para facilitar su propio desarrollo. En la asociación, los adultos contribuyen a la existencia y a la vida de este espacio privilegiado de manera muy diversa, los más numerosos, tratan directamente con los jóvenes, animando el aprovechamiento de este espacio y las actividades que allí se pueden desarrollar, otros aportan al sostén logístico, financiero y administrativo, sin los cuales una organización no puede funcionar, por último, otros ofrecen a los demás, los medios para formarse, para que desarrollen sus conocimientos, sus competencias, sus actitudes para, por una parte mejoren su cualidad de responsable y por otra prosigan su desarrollo personal a través del servicio a la juventud. (Manual de contenidos básicos para la inducción, 1997).

El proceso para la formación del adulto comprende diferentes programas, orientados de acuerdo con las funciones que deben desarrollar los adultos en la administración del proyecto educativo de la asociación, del programa de formación y desarrollo de los adultos y de la gestión institucional.

El proceso de desarrollo del adulto, se ejecuta a través de los programas de formación continua, que generaran las regiones con el apoyo de la nación, el proceso para la formación del adulto es nacional y obligatorio.

Los programas de formación continua son de importancia vital para el desarrollo integral de adultos y jóvenes, razón por la que cada región debe impulsar a los adultos a que asuman su formación continuada como una responsabilidad personal.

Por esto, los cambios curriculares propuestos, afectan directamente la labor de los dirigentes de las diferentes secciones educativas, para que el Programa de Creación y Actualización del Programa de Jóvenes por el Modelo Integrado (MIP) tenga éxito, se debe establecer una estrategia de capacitación, que empiece en el programa de inducción que debe recibir el adulto en el grupo scout que es la base de su proceso de formación y desarrollo además del punto de partida del programa de formación básica. Incluir un curso de capacitación especializado para los formadores de los diferentes niveles y proponer cambios acordes a la formación de este modelo dentro de la Política Nacional de Recursos Adultos de la Asociación de Scouts de México.

CONCLUSIONES.

El proceso que se llevó a cabo en esta investigación permitió analizar, describir y caracterizar el modelo curricular que sigue el plan y programa de los scouts de México y aunado al proceso académico desarrollado en la maestría en educación ambiental, sus lecturas y el trabajo desarrollado, puedo concluir que la modalidad no formal se muestra propia para la conformación de nuevos métodos, didácticas y curriculum para la incorporación de la dimensión ambiental; por sus características organizacionales y que es necesario promover un mayor número de innovaciones educativas en estos espacios y organizaciones y que la adición simple y llana de nuevos contenidos, sobre aspectos ecológicos o sobre los procesos de degradación, no favorecen la incorporación de la dimensión ambiental al curriculum además que:

Un curriculum basado en la pedagogía por objetivos no favorece y obstaculiza las innovaciones educativas y no es apta para la incorporación de la dimensión ambiental.

La dimensión ambiental problematiza no solo los contenidos, sino los fundamentos y estructura misma del curriculum.

Un modelo curricular, abierto, integrado y crítico da mayores oportunidades de integración de la dimensión ambiental por sus propias características.

Un modelo curricular, abierto, integrado y crítico da mayor libertad a los docentes, pero también mayor responsabilidad.

Un modelo curricular, abierto, integrado y crítico permite que el contexto, geográfico, cultural y social, se integre en la selección de contenidos, el diseño y la construcción de las experiencias de aprendizaje.

Un modelo curricular, abierto, integrado y crítico, propone un plan sencillo y un programa complejo.

Un modelo curricular, abierto, integrado y crítico, propondría un curriculum, restringido en cantidad, de contenidos amplios, son guías abiertas que ofrezcan a los alumnos la oportunidad de elegir.

Un modelo curricular, abierto, integrado y crítico, exige más habilidades y conocimientos a los docentes, tanto para la intervención como la acción pedagógica.

Cambios en la intervención pedagógica traen cambios obligados en los métodos de acción pedagógica.

Se presenta interesante la utilización de la pedagogía por proyectos integrados, con sus respectivas modificaciones y adaptaciones, para trabajar no solo con niños, sino también con adolescentes y jóvenes.

Se muestra como una línea de investigación interesante recobrar las experiencias de los pedagogos clásicos de la escuela nueva, activa, marxista y de otros muchos educadores progresistas de épocas pasadas, Actualizando sus métodos y estrategias educativas, identificando sus limitaciones (su visión paidocéntrica, individualista, activista y naturalista), pero recuperando sus potencialidades.

Es importante iniciar el diálogo entre los educadores de un campo tan joven como el de la educación ambiental, con los de uno tan escaso y difícil como el de lo curricular.

Por último quiero mencionar que los diferentes programas de educación ambiental, cualquiera que sea el tema o modalidad, debe pensar no solo sobre el contenido crítico de sus contenidos, también se deben preguntar por el interés constitutivo de su propuesta de intervención y acción pedagógica; De las metodologías, el modelo curricular, los métodos y las herramientas, y es necesario que en las diversas opciones de formación de profesionales de la educación ambiental, se presenten una serie de conocimientos sobre el curriculum donde se promuevan visiones alternativas a la pedagogía por objetivos. Además es importante contar con un mayor número de experiencias concretas de incorporación de la dimensión ambiental al curriculum, basadas en el interés práctico o crítico tanto en la modalidad formal como no formal.

BIBLIOGRAFÍA.

Alcalá Manuel, El Sentido de un Proyecto, en Teoría y Desarrollo del Currículum, Nieves Blanco José, Félix Angulo, et al. España, Aljibe, 1994.

Angulo Rasco J. Félix, ¿A Qué le Llamamos Currículum? en Teoría y Desarrollo del Currículum, Nieves Blanco José, Félix Angulo, et al. España, Aljibe, 1994.

Arias Ortega Miguel Ángel, La Profesionalización de la Educación Ambiental en México, Tesis de Maestría en Pedagogía, Facultad de filosofía y letras, UNAM, 2000.

Bernstein Basil. Sobre el Currículum. 1975. En Antología el Campo del Currículum, Volumen I y II. De Alba Alicia. Díaz Barriga Ángel y González Gaudiano Edgar, CESU, UNAM, 1991.

Baden Powell S., Escultismo para Muchachos, "Un Manual de Buena Ciudadanía Haciendo Vida de Campaña" Asociación de Scout de México, A. C, Décima edición, 1985.

Bolaños, G y Molina, Z. 1988. Introducción al Currículo, EUNED, 1988.

Buenfil Burgos, Rosa Nibia, Análisis del Discurso y Educación en México, CINVESTAV, 1991.

Cantrell C. Diane, Confrontación de Resultados. En Paradigmas Alternativos de Investigación en Educación Ambiental, Mrazek R. Editor, UdeG. SEMARNAP, México, 1986.

Castellanos Ana Rosa, Ecoeducación: La Necesidad de un Nuevo Paradigma Educativo, U. de G., Guadalajara, México, 1996.

Caminos del Descubrimiento, Esquema de Adelanto para Expedicionarios, Asociación de Scout de México, A. C., 1991. México, D. F.

Coll Cesar, Psicología y Currículum, Cuadernos de pedagogía, Paidós, México, 1991.

Contreras Domingo José, El Currículum como Formación, en Teoría y Desarrollo del Currículum, Nieves Blanco José, Félix Angulo, et al. España, Aljibe, 1994.

Coombs H. Philip, Manzoor Ahmed. La Lucha Contra la Pobreza Rural, Tecnos, España, 1975.

Curiel Ballesteros Arturo, La Gestión Ambiental y la Curricula, en Memorias del "Foro Nacional sobre Prospectiva Curricular", Cuaderno 3, Universidad de Guadalajara, México, 1992.

Davini María Cristina, La Formación Docente en Cuestión Política y Pedagógica, Argentina, Paidós, 1995.

De Alba Alicia, Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas, CESU, UNAM, México, 1991.(a)

De Alba Alicia, Evaluación Curricular, CESU, UNAM, México, 1991.(b).

De Alba Alicia. Viesca Arreche Martha. Análisis Curricular de Contenidos Ambientales, en Ecología y Educación, Teresa Wuest coordinadora, CESU, UNAM, México, 1992.

De Alba Alicia, Viesca Martha, Alcántara. Esteban E. Norma y Gutiérrez, Margarita. El Libro de Texto y la Cuestión Ambiental: Los Contenidos Ecológicos en el Curriculum de Primaria. CESU, UNAM, México, 1993.

De Alba Alicia, III Coloquio Universidad y Siglo XXI, CESU, UNAM, México, 1994.

Díaz Barriga Ángel, Didáctica y Curriculum, Nuevomar, México, 1984.

Díaz Barriga Ángel, Los Orígenes de la Problemática Curricular, Cuadernos del CESU No 4. CESU, UNAM, México, 1986.

Díaz Barriga Ángel, Una Propuesta Metodológica para la Elaboración de Programas de Estudio, Planificación de las Actividades docentes, UPN, México 1988.

Díaz Barriga Ángel, Práctica Docente y Diseño Curricular, (Un estudio exploratorio en la UAM – X, UNAM, México, 1989.

Eisner, Elliott, W, Procesos Cognitivos y Curriculum, Barcelona, 1987.

Eggleston, Sociología del Curriculum Escolar, Argentina, Troquel, 1977.

Felix Angulo, et al. Teoría y Desarrollo del Curriculum, España, Aljibe, 1994.

Furlán Alfredo, Notas y Claves para una Introducción en la Cuestión del Currículo. ENEP – Aragón, UNAM, México, 1985. En Antología el Campo del Curriculum, Volumen I y II. De Alba Alicia. Díaz Barriga Ángel y González Gaudiano Edgar, CESU, UNAM, 1991.

Furlán Alfredo, Notas Sobre la Cuestión del Curriculum, en Memorias del Foro Sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. ENEP – Aragón, UNAM, México, 1986.

Furlán Alfredo y Pasillas Miguel Ángel, Compiladores, Desarrollo de la Investigación en el Campo del Curriculum, ENEP – Iztacala, UNAM, México, 1989.

Gavassa A. Jorge, Documento del Curso Flor de Lis II, Asociación de Scout de Colombia, 1997.

Gimeno Sacristán José, La Pedagogía por Objetivos, Obsesión por la Eficiencia, Morata, España, 1982.

Gimeno Sacristán José, Pérez Gómez Ángel, La Enseñanza. Su Teoría y su Práctica, Akal, España, 1983.

Gimeno Sacristán José, Pérez Gómez Ángel. El Currículum, una Reflexión Sobre la Práctica, Morata, España, 1988.

Giordan André, Souchon Christian, La Educación Ambiental: Guía Práctica, Díada, Barcelona, España, 1995.

Goodson F. I. Historia del Currículum, Serie educación y conocimiento, Ediciones Pomares – corredor, España, 1995.

González Gaudiano Edgar. Reseña Cronológica del Planteamiento Curricular Norteamericano. 1986, En Antología el Campo del Currículum, Volumen I y II. De Alba Alicia. Díaz Barriga Ángel y González Gaudiano Edgar, CESU, UNAM, 1991.

González Gaudiano Edgar, ¿Profesionalizar la Educación Ambiental?, Memoria de la mesa: Profesionalización de los educadores ambientales, " Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Guadalajara, González Gaudiano Edgar, Guillén Carlos Fedro, coordinadores, U de G, SEMARNAP, UNICEF, México, 1988.

González Gaudiano Edgar, Realidad y Prospectiva de la Educación Ambiental. En Ecología motivo de solidaridad. Fundación Friederich Ebert, México, 1989.

González Gaudiano Edgar. Coordinador. Nuevas Aportaciones para Incluir la Dimensión Ambiental en la Educación Básica, SEDUE. 1990.

González Gaudiano Edgar. Génesis y Desarrollo del Campo Curricular. En Antología el Campo del Currículum, Volumen I y II. De Alba Alicia. Díaz Barriga Ángel y González Gaudiano Edgar, CESU, UNAM, 1991.

González Gaudiano Edgar, Hacia una Estrategia Nacional y Plan de Acción de Educación Ambiental, INE/UNESCO/SEDESOL, México, 1993.

González Gaudiano Edgar, Educación Ambiental, Historia y Conceptos a 20 años de Tbilisi, SITESA , México, 1997.

Guía para Dirigentes de Manada, Oficina Scout Interamericana. Chile, 1998.

Guillén Fedro Carlos, Educación, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, en Revista Iberoamericana de Educación, Número 11 - Educación Ambiental: Teoría y Práctica. 1988.

Guevara Niebla Gilberto, El Diseño Curricular, Documentos para el Análisis del Proyecto Xochimilco, UAM, México, 1976.

Grundy Shierley, Producto o Praxis del Curriculum, España, Morata, 1991.

Hart Paul, El Papel de las Universidades en la Creación de una Cultura Ambiental, 1993.

Hernández Campos Miguel Ángel, El Curriculum como un Sistema Regulado de Apropiación del Conocimiento, en Desarrollo de la Investigación en el campo del Curriculum, Furlán Alfredo y Pasillas Miguel Ángel, Compiladores, UNAM, ENEP – Iztacala, 1989.

Jiménez S. María del Pilar, La Dimensión Ambiental y las Ciencias Sociales en Educación Secundaria, Plaza y Valdés, CESU, UNAM, 1997.

Kemmis S. El curriculum, Más Allá de la Teoría de la Reproducción, Morata, España, 1988.

Kelley – Lainé, Kathleen, Educación Ambiental y Desarrollo Sustentable; Tendencias en los Países de la OCDE en Antología: "La Educación Superior ante los Desafíos de la Sustentabilidad, Volumen 2, ANUIES, U. DeG., SEMARNAP, México, 1999.

La Belle J. Thomas, Educación no Formal y Cambio Social en América Latina, Editorial Nueva Imagen, México 1980.

Leff Enrique, Saber Ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder, PNUMA, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Siglo XXI Editores, México, 1988.

León Sepúlveda Jairo, Documento introductorio al Programa MACPRO, Asociación de Scout de Colombia, 1997.

Luzuriaga Lorenzo, et. al. Métodos de la Nueva Educación, Losada, Argentina, 1973.

Magendzo, Abraham. Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Bogotá: PíEE Presencia. S.A., 1996.

Macazaga Ordóñez, Cesar. Manual Scout, Innovación, México, 1971.

Manual de Adiestramiento Básico. Asociación Scout de México, A. C. 1990.

Manual de Contenidos Básicos para la Inducción en el Grupo Scout. Asociación scouts de Colombia dirección nacional de recursos adultos. Colombia, 1997.

Marcinkowski Thomas, Una Revisión Contextual del Paradigma Cuantitativo en la Investigación en Educación Ambiental. En Paradigmas alternativos de investigación en educación ambiental, Mrazek R. Editor, U. de G. SEMARNAP, México, 1986.

Martínez Bonafé Jaume, Los Proyectos Curriculares como Estrategia de Renovación Pedagógica, en Teoría y Desarrollo del Curriculum, Nieves Blanco José, Félix Angulo, et al. España, Aljibe, 1994.

Martínez Domínguez, Copilador, Documentos para el Análisis del Proyecto Xochimilco, 1992.

Maya Augusto, Ciencias Sociales y Medio Ambiente, Universidad Nacional de Colombia, 1989.

Mercer Hugo, Estructura Curricular, un Ejercicio de Análisis, UAM- X. 1986.

Moura Carvalho Cristina Isabel, Los Sentidos de lo "Ambiental": La Contribución de la Hermenéutica a la Pedagogía de la Complejidad, en; La Complejidad Ambiental, Enrique Leff, coordinador, Siglo veintiuno editores, Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades, UNAM, PNUMA, México, 2000.

Mrazek Rick. Editor, Paradigmas Alternativos de Investigación en Educación Ambiental, UdeG. SEMARNAP, México, 1986.

Nanguse Ramírez Jorge, Mota González Alejandro M. Cosain Simental Gerardo A. Análisis Curricular, Antología Básica, UPN, SEP, 1994.

Novo María, La Educación Ambiental; Bases Éticas, Conceptuales y Metodológicas, Universitas, España, 1995.

Objetivos Educativos del Movimiento Scout. Oficina Scout Interamericana, Asociación de Scouts de México, A. C. julio de 1995.

Oviedo Morán Porfirio, Propuesta de Elaboración de Programas de Estudio en la Didáctica Tradicional, Tecnología Educativa y Didáctica Crítica. México, UNAM, CISE, 1983.

Pasillas Miguel Ángel, El Curriculum: un Campo de Controversia en el Quehacer Educativo de Norteamérica, ENEP Acatlán, UNAM, 1986.

Paoli Bolio Francisco. José, El Proyecto Orgánico y el Modelo Xochimilco, 1994.

Pansza Margarita, Pedagogía y Curriculum, 2 Edición, Gernika, México 1989.

Pérez Gómez Ángel et. Al. Las Funciones Sociales de la Escuela: De la Reproducción a la Reconstrucción Crítica del Conocimiento y la Experiencia, Comprender y Transformar la Enseñanza, Madrid , Morata, 1992.

Pérez Gómez Ángel, Curriculum y Escolaridad, en Teoría y Desarrollo del Curriculum, Nieves Blanco José, Félix Angulo, et al. España, Aljibe, 1994.

Pérez Peña Ofelia, Hacia una Educación Ambiental Participativa y Autogestionaria, Tesis de Maestría, PIMADI, IPN, 1994.

Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica Primaria, SEP, México, 1993.

Proyecto Educativo de la Asociación Scout de México, A. C. Asociación Scout de México, 1991.

Reed, B. Horace, Lee Loughran Elizabeth, Más Allá de las Escuelas. Gernika, 1986.

Remedí Vicente Eduardo. El Modelo Curricular. Simposio sobre Currículum y Práctica Profesional. Universidad Autónoma de Sinaloa, 1982. En Antología el Campo del Curriculum, Volumen I y II. De Alba Alicia. Díaz Barriga Ángel y González Gaudiano Edgar, CESU, UNAM, 1991.

Remedí Vicente Eduardo. Racionalidad y Curriculum Deconstrucción de un Modelo. En Curriculum, Racionalidad y Conocimiento. Monique Landesmann, UAS, 1988.

Rodríguez Lara Ma. Elena, La UAM - X y el Sistema Modular, 4 Edición, 1996.

Rodríguez Dieguez José Luis, Curriculum, Acto Didáctico y Teoría del Texto, Anaya, Madrid, España, 1985.

Rojas Gustavo Bravo, El Módulo; Estructura Teórica Metodológica. Documentos para el Análisis del Proyecto Xochimilco, México, UAM, 1986.

Rojas Gustavo, Ojeda Raquel, Elementos para el Desarrollo de una Estrategia de Diseño Curricular, México, UAM -X, 1976.

Román Pérez Martiniano, Diez López Eloisa, Aprendizaje y Curriculum, Diseños Curriculares Aplicados, Novedades Educativas, España, 1989.

Ruiz Larraguível Estela, Balance Sobre la Investigación Curricular en México; Algunas Consideraciones, en Desarrollo de la Investigación en el Campo del Curriculum, Furlán Alfredo y Pasillas Miguel Ángel, Compiladores, UNAM, ENEP - Iztacala, 1989.

Salinas Amescua Bertha, Pieck Gochicoa, Safa Barraza Enrique, Educación de Adultos y Educación Popular, en West Silvia Ma. Teresa, Coordinadora. Educación, Cultura y Procesos Sociales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Coordinación de Humanidades, UNAM, México, 1995.

Salinas Dino, La Planificación de la Enseñanza: ¿Técnica, Sentido Común o Saber Profesional?, en Teoría y Desarrollo del Currículum, Nieves Blanco José, Félix Angulo, et al. España, Aljibe, 1994.

Sauvé Lucie, La Educación Ambiental, entre la Modernidad y la Posmodernidad: En Busca de un Marco de Referencia Educativo Integrador, en Tópicos en Educación Ambiental, Volumen 1, Numero 2, CECADESU, UNAM, Mundi Prensa, 1999.

Sperb, C. Dalilla, El Currículo, Su Organización y el Planteamiento del Aprendizaje, Kapelusz, Argentina, 1973.

Stenhouse, Lawrence, Investigación y Desarrollo del Currículo, Morata, España, 1984.

Torres Maritza, La Dimensión Ambiental un Reto para la Educación de la Nueva Sociedad, Ministerio de Educación Nacional, Santafé de Bogotá, Colombia, 1996.

Torres Jurjo, El Currículum Integrado, Morata, España, 1994.

Taba Hilda, Elaboración del Currículum, Teoría y Práctica, Argentina, Troquel, 1974.

Tyler, Ralph, Principios Básicos del Currículum, Argentina, Troquel, 1974.

UAM - X, Consejo Académico, Bases Conceptuales de la UAM - X, 1991.

UAM - X, Proyecto Académico, 1992.

Vercher Rico Manuel, Trabajo Autónomo del Escolar y Currículum Paralelo, Orientaciones Prácticas, Santillana, Madrid, 1987.

Villarreal Ramón. Anteproyecto para Establecer la Unidad Universitaria del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, UAM – X, 1974.

Wilson Craig L. Currículum Abierto, Ateneo, España, 1979.

Weiss Eduardo, Hermenéutica – Crítica, una Proposición Metodológica para las Ciencias sociales, Departamento de investigaciones educativas, IPN, 1980.

Weiss Eduardo, Análisis de Contenido, Teorías y Técnicas, un Instrumento para la Crítica Ideológica de Textos Escolares. Departamento de investigaciones educativas, IPN, 1979.

Wuest Teresa, Ecología y Educación, CESU, UNAM, 1992.

Young Michael, Conocimiento y Control, Traducción de María Ibarrola, Collier MacMillan, London, 1971.

Ysunza Breña Marisa, Diseño Curricular, en Curriculum Universitario de Cara al Nuevo Milenio, Alicia de Alba, coordinador, Secretaría de Desarrollo Social, Universidad de Guadalajara, UNAM, 1993.

Versión. 07 de Junio de 2001.