

FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA DE LA DOCENCIA EXTENSIONISTA PARA SALVAGUARDAR VALORES PATRIMONIALES DE LA SANTERÍA EN CASAS TEMPLO AGRAMONTINAS.

Dr. C Jorge Domingo Ortega Suárez¹, M. Sc. Rolando Crespo García², Dra. C Nancy Narcisa Mercadet Portillo³.

1. Centro de Capacitación del MINTUR “José Smith Comas”, Delegación Territorial Matanzas, Cuba. jorge.ortega@ehtv.mintur.tur.cu

2. Universidad de Matanzas – Filial Universitaria Jagüey Grande, Calle 54 #904 e/ 9 y 11, Jagüey Grande, Matanzas.

3. Universidad de Matanzas – Sede “Camilo Cienfuegos”, Vía Blanca Km.3, Matanzas, Cuba. nancy.mercadet@umcc.cu

Resumen.

La monografía se destina a la fundamentación didáctico-pedagógica de la docencia extensionista para salvaguardar valores patrimoniales de la santería en casas templo agramontinas, dada la necesidad insoslayable de preservación estratégica del valor cultural de los elementos del complejo religioso santería, en tanto son parte esencial del aspecto espiritual del patrimonio de la nación cubana. Curricularmente, es extensionista por su escenario, público diana y fines. Los autores, en su concepción, aplicaron los postulados del Trabajo Comunitario desde la Educación Popular, en tanto concepción metodológica cuyos principios y estrategias ayudan a articular de forma coherente los objetivos, contenidos y procedimientos; de la teoría curricular como el fundamento pedagógico transversal del diseño del curso extensionista destinado a tal salvaguarda; y a la enseñanza problémica como recurso metodológico para impartirlo.

Palabras claves: Santería, Etnos Cubano, Empoderamiento Sociocultural, Extensión, Teoría Curricular, Enseñanza Problémica.

Bases conceptual-metodológicas.

Es conveniente definir conceptos que facilitaron el ordenamiento discursivo de la investigación - y de su exposición como informe -, en lo que concierne a los contenidos antropológico-culturales que fueron objeto de atención didáctico-especial:

Empoderamiento: proceso donde se aumenta la fuerza espiritual, política, social o económica de individuos y comunidades para impulsar cambios positivos en la situación en que viven. Se basa en la estimulación de los empoderados, de la confianza en el desarrollo de sus propias competencias transformadoras de la realidad (definición de trabajo elaborada por los autores).

Referente cultural: elementos que componen el entorno e imaginario social y que identifica a una población, ciudad, país, a un determinado grupo o sociedad, algo que caracteriza, distingue y da a conocer a estos por esa particularidad (Guanche, 1983).

Valor cultural: ideas tradicionales actitudes, símbolos, conocimientos, normas, creencias, idiomas, costumbres, ritos, capacidades, arte y herencias sociales que son aprendidos compartidos y transmitidos de una generación a otra por los miembros de una sociedad, por tanto, es un factor que determina, regula y moldea la conducta humana (Geertz, 1922:13).

Patrimonio cultural: usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas (asociados a los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes) que las comunidades, grupos e individuos reconocen como propios, los transmiten y re-crean, generacional y constantemente, en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (UNESCO, 2001).

Salv guarda del patrimonio cultural: medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural vivo, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión - básicamente a través de la enseñanza formal y no formal - y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos (UNESCO, 2003 [Artículo 2,3]; Mejuto & Guanche, 2008: 9).

Impacto social: Es la opinión pública que posee una repercusión sociocultural, económica producida por un acontecimiento, proyecto comunitario, fenómeno o manifestación religiosa de una localidad, región o país. Esta definición de impacto social se basó en la aportada por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), como el efecto producido en la vida y en la opinión pública de una comunidad dada, por la acción intencionada o casual, directa o colateral, de un agente causal de tipo organizacional o individual.

Sistema: Según la teoría de los sistemas de Ludwig von Bertalanffy (1981), un sistema es un complejo de elementos interactuantes e interdependientes, explícito mediante los elementos, partes o componentes que lo integran; las relaciones que se establecen entre estos y el objetivo o fin al que tiende la relación armoniosa de su estructura. No puede reducirse a la descripción atomizada de sus elementos integrativos, ya que el todo tiene atributos que trascienden a la agregación simple de las partes. Los rasgos principales de una teoría general de los sistemas, de acuerdo con el criterio compartido y aplicado por Rincón (1998), Cazau (2003), López (2009) y Galán, Ortega & Orihuela (2012), son:

En primer lugar, el sistema como una totalidad que imposibilita, dialécticamente:

- Reducir sus atributos a la suma simple de las propiedades de sus elementos componentes.
- Inferir de sus elementos componentes las propiedades del todo.

En segundo, todo sistema es de naturaleza jerárquica. Entonces, un objeto es realmente cognoscible e investigable como tal, solo si se:

- Dispone de - o se crean *ex profeso* - los medios de análisis de cada uno de los subsistemas subordinados que son elementos suyos.
- Concibe a cada uno de esos subsistemas que le son subordinados en tanto elementos suyos y al propio sistema inicial (considerado como totalidad inclusiva de esos subsistemas subordinados); formando parte de otro sistema aún más amplio.

En tercero, todo sistema es de naturaleza compleja: cada elemento o parte contiene lo esencial del sistema de referencia entendido como totalidad.

En cuarto, para la descripción de todo sistema resulta justo el principio de multiplicidad de descripciones: para obtener un conocimiento adecuado sobre él, se requiere construir una determinada clasificación de tales descripciones, cada una de las cuales es capaz de abarcar solo determinados aspectos de la totalidad y de la teoría del sistema en cuestión.

En rigor, no hay explicaciones de última instancia que sean válidas para todo sistema y se advierte la existencia de objetivos o estados finales de *output*, a los cuales los sistemas tienden en su desarrollo, dependiendo de insumos de *input*, sean estos tangibles o intangibles, que viabilicen y regulen causal o equifinalmente su carácter transformador en el devenir de tal tendencia, en condiciones dinámicas.

La cosmovisión que le es básica a la Santería, es sistémico-dialéctica. Lo es por la imposibilidad de separar en la hagiografía de los orishas, a los pattakíes entrelazados que caracterizan sus manifestaciones y atributos respectivos:

- a) Personológicos por sus orígenes (primero fueron sujetos que murieron).

b) Hipostáticos por su destino (fueron deificados).

Tales manifestaciones y atributos están expresados en sus patakkíes y en todo el aparato conceptual-metodológico doctrinal y exegético de la Santería. Pueden ser interpretados mediante las claves antropológico-cosmovisuales de interpretación de la Santería, identificadas por los autores: mitificación de lo numerológico, lo cromático, lo adivinatorio, la naturaleza, la actividad circadiana y de las acciones rituales y de culto.

Como ya se expuso, si bien la ciencia no dispone de explicaciones de última instancia que sean válidas para explicar todo sistema, las aludidas claves, usadas como insumos de *input*, pueden explicar a la religión santera como objeto de ciencia y atenderla de manera didáctico-especial como docencia.

La teoría curricular como base pedagógica de la docencia extensionista sobre Santería.

En toda concepción curricular - y en sus resultados respectivos aplicados -, siempre están presentes los intereses de clase. El desmontaje de la cultura de un país es el procedimiento básico previo para que tenga lugar la consecuente pérdida de su libertad, soberanía e independencia.

El curso que se propone, se destina a satisfacer necesidades insoslayables de preservación estratégica del valor cultural de los elementos del complejo religioso Santería, en tanto son parte esencial del aspecto espiritual del patrimonio de la nación cubana. Curricularmente, es extensionista por su escenario, público diana y fines. Los autores, en su concepción, aplicaron los postulados del Trabajo Comunitario desde la Educación Popular, pues esta es una concepción metodológica cuyos principios y estrategias ayudan a articular, de forma coherente, los objetivos, contenidos y procedimientos. Estos son sus rasgos:

- Implica alejarse de métodos tradicionales, formales y tiene como propósito partir del interés y necesidades de los portadores reales de la acción comunitaria con que cuenta la misma.
- Respeta la diversidad de tradiciones y características culturales producidas por la historia local.
- Se basa en los valores éticos comunitarios, en particular, los de cooperación y ayuda mutua.
- Tiene en cuenta que la comunidad última instancia está constituida por personas individuales, a las cuales debe llegar la acción comunitaria no como algo impersonal o distante, sino de modo directo y personal (González, 2002).

El curso tiene, en la teoría y diseño curricular, un fundamento pedagógico transversal de su concepción e impartición.

En relación con el sustento teórico de esa teoría y diseño, los autores coinciden con Addine et al. (2000), Almería (2009), Galán, Ortega & Orihuela (op. cit.), Orozco (2013), Orozco & Ortega (2012) y Pino (2011); en reconocer que la Teoría Curricular es un fenómeno relativamente nuevo en el campo de la educación, que tiene sus antecedentes en un primer momento a partir del nacimiento del capitalismo, donde comenzó a institucionalizarse y consolidarse buscando la articulación entre la educación y las exigencias de la fuerza de trabajo cada vez más calificada que reclamaba la industria capitalista para su desarrollo. El viraje mayor de esa historia ocurrió en 1949, protagonizado por Edgard Tyler en sus “principios Básicos del Currículo”. Tyler es hoy un clásico de referencia para todos los estudios longitudinales, metacognitivos y configuradores de la teoría curricular actual, pues a partir de él surgieron las iniciativas de flexibilizar el currículo y acercarlo, desde las instituciones que lo promueven, a las necesidades y posibilidades de docentes y discentes.

Las tendencias históricas del desarrollo curricular están bien identificadas en el estado del arte sobre teoría y diseño del currículo, ya configuradas en la literatura científica:

- El currículo como estudio del contenido de la enseñanza (desde el Medioevo hasta hoy).
- El currículo centrado en las experiencias del discente, logradas a partir de las actividades con objetivos preconcebidos por los docentes (vigente desde fines del siglo XIX hasta hoy y promovido, por ejemplo, por la Universidad de Manchester [University of Manchester, 2015], con mayor auge en las décadas de los 30 y 40 del siglo XX).
- El currículo como sistema tecnológico de la producción (dirigido a logros del aprendizaje con salida en conductas específicas operacionalmente definidas y previstas en objetivos, como resultado de la necesidad de la formación curricular especializada, requerida por las exigencias de la diversificación tecnocientífica propia de la actividad productiva del capitalismo desarrollado (vigente desde los años de la década de 1960 y desarrollado por instituciones especializadas en teoría y diseño curricular dirigida al sector productivo y de servicios como el JISC [2014] y el GIZ [Tippelt & Amorós, 2011]).

Díaz-Barriga (1990) aborda en profundidad el asunto del desarrollo de la teoría curricular en los EE. UU. y sus impactos globales. González (1994), por su parte, dedicó un estudio a las precisiones semánticas de los conceptos esenciales de toda teoría curricular, que resultó estructurador del discurso teórico de los autores.

En lo etimológico, la palabra currículo tiene su origen en el latín, y significa “corrido”, “recorrido corto”, “carrera,” lo que está sucediendo u ocurriendo”. En lo semántico, ha acumulado diferentes acepciones en la historia de su teoría. Álvarez de Zayas (1997; 2001), Swaminatha Pillai (2014), Ajani-Makam (2013) y Abbott (ed.) (2014a); coinciden en afirmar que el término currículo como constructo diseñado:

- Es tan polisémico como complejo, pues también es aplicable en varios planos de relación referencial.
- Se emplea generalmente para designar a la planeación de la formación docente en un tipo y/o nivel de enseñanza, o del conocimiento en un área del saber restringida o a una multidisciplinar, refiriéndose a planes de estudio, programas de una asignatura o curso, contenidos de la enseñanza, guías para la acción.
- Se utiliza a veces, en un sentido más amplio en la incorporación de las diversas actividades, a través de las cuales se planea el desarrollo del contenido y el uso de materiales y métodos.

En todo caso, dada la extensión del concepto, es necesario configurar modelos que faciliten concebir diferentes tipos respectivos de currículo, según criterio de O'Neill (2010); que se aplican en los niveles macro, meso y microcurricular de tipos y niveles diferentes de enseñanza, de cualquier país del mundo (Secretaría de Educación de la Región Administrativa Especial de Hong Kong, 2012).

Un grupo de especialistas cubanos (Colectivo de Autores del CEPES, 1999: 4ss), ha realizado un compendio meta-cognitivo, configurador de opiniones de otros de diversa procedencia geográfica, cuya sola enumeración simple de opiniones aportadas sería prolija (incluye las opiniones de destacados pedagogos extranjeros como Forquin, Díaz Barriga, de Alba, López Melero, entre otros, quienes se han esforzado por definir de la manera más adecuadamente abarcadora este polisémico término).

Los autores consideran pertinente aludir a algunos hitos importantes y más cercanos en el tiempo, de esa historia de la teoría curricular. Por ejemplo, el concepto de currículo de Addine et al. (2000: 17ss) como “un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar”; se acepta por concebirlo como la concreción del diseño, desarrollo y evolución de un proyecto educativo que responde a unas bases y fundamentos determinados y una concepción dialéctica.

Álvarez de Zayas (1997:11; 2001), por su parte, reafirma el carácter de proyecto del currículo, agregando que “...asume un modelo didáctico-conceptual y posee la estructura de su objeto: la enseñanza-aprendizaje”, así como su carácter dinámico-procesal, al guardar ese objeto relaciones independientes con el contexto histórico-social, la ciencia y los alumnos, condiciones que le permiten adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los programas de la ciencia”.

En relación con la teoría sobre el currículo, Gimeno Sacristán (1999) opina que tiene cuatro rasgos generales de insoslayable mención, comentados a continuación:

1. Aporta una visión de la cultura en la escuela, así como en su dimensión oculta que se expresa en condiciones dadas.
2. Aun cuando se conciba cerrado, el currículo es siempre un proyecto cultural abierto, con la suficiente flexibilidad como para condicionar y configurar la personalidad de docentes y discentes.
3. El currículo como proyecto tiene un condicionamiento sociohistórico determinado por la correlación de las fuerzas sociales - léase clases - a favor de las representativas del dominio y el poder. En consecuencia, el currículo reproduce esos intereses y al mismo tiempo impacta en toda la sociedad, al condicionar todo el proceso de enseñar y aprender.
4. Es un terreno donde hay interacción – y contrastación - de ideas y de praxis.

Addine et *al.* (op. cit.: 9ss) opinan que la flexibilidad curricular dimana de la propia condición de proyecto que tiene el currículo y que tal proyecto se vincula a un contexto, que no es neutro porque al dotar de posibilidades de socialización y acceso a la cultura a los receptores de su impacto, siempre lo hace, ante todo, desde la perspectiva clasista de los que concibieron.

De lo anterior se infiere por ese autor que el currículo es un proyecto educativo con carácter integral, que no se refiere a un aspecto determinado del proceso educativo, sino que los diseños curriculares deben concebirse como una tarea de investigación con carácter dinámico, en la que los maestros y alumnos se impliquen con una posición afectiva por el comportamiento, para darle solución a los problemas y proyectarse hacia el futuro (op. cit.). En todo caso, currículo no puede definirse sino desde una intención metacognitiva, dada la complejidad derivada de los vínculos que se establecen entre las múltiples determinaciones del contenido, y su presencia en los numerosos tipos de currículo, que forman parte de su extensión como concepto.

El referido Colectivo de Autores del CEPES (op. cit.) aporta una definición de currículo, configuradora de una intención sinóptica de la teoría curricular, cuyos cinco rasgos asociados facilitan utilizarla operacionalmente, como punto de partida de cualquier inferencia relativa a una reflexión sobre el asunto:

- *Político*, contentivo de la intención clasista de vincular la educación con el tipo de sociedad establecido, en la reproducción diaria de la existencia.
- *Proyecto*, lo que supone la relatividad derivada del cambio.
- *Ordenador y estructurador de su contenido*, referido a los contextos de descubrimiento, construcción y reconstrucción sociales del conocimiento en la formación docente-educativa.

- *Dirigido a lograr el aprendizaje significativo*, a saber, el que resulta oportuno, pertinente y útil para la vida según el criterio de la UNESCO (Delors y col., 1996); asumido y aplicado por el Sistema Nacional de Educación de Cuba, en todos sus tipos y niveles de enseñanza, incluido el superior (Horroustinier, 2006); así como por diferentes instituciones acreditadas como el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Laurillard, 2010).
- *Aplicativo-operacional* de amplio espectro, como regla más dirigido a potenciar la formación integral de sujetos socialmente competentes, que a la de capacidades o habilidades atomizadas.

Esos cinco rasgos fueron relacionados también en la siguiente definición concreta de González Pacheco: “...el currículo constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político-educativa, que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado” (González, s/f:57).

Esa definición es compartida en lo esencial por el Colectivo de Autores de ACARA (2012) y el ya citado Swaminatha Pillai (2014). Los autores la consideran adecuada en el sentido de que es también dinámica, por cuanto revela que el currículo es un proyecto, cuyo deber ser siempre se refiere a la solución de problemas sociales, desde la perspectiva política de los sectores que lo promueven.

Tal tendencia en la definición del concepto de currículo goza de amplio consenso en la literatura pedagógica cubana contemporánea (Cruz, 2005) e internacional. Por ejemplo, Nulty (2012), recomienda al sistema de educación superior australiano que el *output* de sus egresados, aspire como proyecto a que estos sean: informados y expertos en sus disciplinas, comunicadores efectivos y capaces de trabajar en equipo, innovadores y creativos, con juicio crítico; socialmente responsables y comprometidos con sus comunidades, así como competentes en los entornos internacionales culturalmente diversos. Cierra esa recomendación: hacer más flexible el currículo profesional y así poner a los maestros en mejores condiciones para introducir reformas y personalizar el aprendizaje.

Otra recomendación al sistema de educación de Australia se expresa por la universidad de Queensland. Muy similar a la de Nulty (op. cit.), agrega además la necesidad de potenciar la dimensión ambiental en el currículo (Colectivo de Autores, 2012). Por su parte, Clayton, Hagan, Sun Ho & Hudis (2010) exponen en EE. UU. ideas del mismo orden, pero con énfasis desplazado hacia un aprendizaje fundado en el desarrollo de competencias curriculares cruzadas.

A su vez, en Canadá, instituciones oficiales de gobierno coinciden con los autores anteriores en la necesidad de reducir la naturaleza prescriptiva de los currículos profesionales actuales, focalizando con fuerza en el aprendizaje; canalizar los nuevos planes de estudio hacia objetivos de orden superior, dándole el mayor énfasis a los conceptos claves y asegurando la comprensión de las ideas más generales que los estudiantes necesitan para tener éxito en su educación y en sus vidas; desarrollar las competencias curriculares cruzadas que apoyan el aprendizaje significativo a largo plazo; respetar a la naturaleza lógica inherente y única de las disciplinas y a la vez apoyarse en ellas para el despliegue de sus unidades para el desarrollo de las mencionadas competencias, así como integrar el conocimiento y cosmovisiones de los aborígenes nativos.

En general, recomiendan que la valoración y los programas de evaluación, estén alineados en el énfasis dirigido al cambio del diseño curricular que observe los criterios expuestos (British Columbia Ministry of Education, 2013). Esa tendencia ya se manifiesta internacionalmente, en propuestas de rediseño curricular inclusivas de aspectos religiosos de la cosmovisión, como son las de National Curriculum Framework (2015) de Gran Bretaña.

En relación con las funciones del currículo, de la Torre (2007) considera que responden a una triple vertiente teórico-reflexiva, procesal y aplicativa, manifiesta en el currículo como:

- Mediadora entre la teoría y la práctica de la enseñanza.
- Desarrolladora de la interdisciplinariedad compleja y sistémica relacionada con la escuela, docente y discente, finalidades educativas, métodos y recursos de evaluación.
- Directora del proceso desde las orientaciones generales del sistema educativo hasta su concreción expresiva en objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, medios, evaluación, etc.
- Agente vinculador de la prescripción con la ejecución de un deber ser formativo.
- Orientadora de los procesos y estrategias de investigación heurística del alumnado.
- Guía de los educadores, basada en la experiencia pedagógica sedimentada, dirigida a facilitar los procesos de cambio e innovación (en los casos de los currículos flexibles y abiertos, apuntan los autores).

A fin de cuentas, hay consenso amplio en que el currículo es siempre un proyecto alternativo que, con carácter de proceso, elabora el profesor en la dinámica de su trabajo teórico-práctico y se diseña para formar a alguien de acuerdo con un proyecto contentivo de todos esos rasgos (Andrade, 1998).

Por su parte, Cassarine (2007), clasificó los siguientes tipos de currículo:

- a) Por su grado de concreción (el currículo pensado, el real, el oculto y el nulo).

- b) En su relación con la práctica (el obsoleto, el tradicional, el desarrollista, el utópico y el innovador.
- c) Por su grado de flexibilidad (el currículo abierto y el cerrado).

Los autores asumieron como propios y aplicó a la investigación que aquí se informa, los criterios que siguen:

1. Hay dos planos básicos en todo currículo, a saber, el estructural-formal, que se hace eco de necesidades sociales a partir de lo regulado por disposiciones legales vigentes, y el práctico-procesal, que es donde se lleva a efecto la operacionalización concreta acerca de cómo, cuándo, dónde y por qué, en el proceso docente-educativo, hay que solucionar tales necesidades y en virtud de la aplicación de las referidas disposiciones.
2. Debe diferenciarse el *currículo vivido*, cuyo saldo ya forma parte de lo aplicado a la formación social del sujeto; del *currículo pensado*, que supone la reflexión acerca del *deber ser* de la formación que curricularmente se proyecta.
3. Existe siempre un *currículo oculto*, en su acepción referida a todo aquello que se integró a la formación social y tributó a los saberes y experiencias de la cosmovisión del sujeto, quien lo adquirió en situaciones y contextos no controlados por el currículo de estudios, sin haber mediado intención pedagógica oficial deliberada en - y desde - lo educacional (Martin, 1983: 122ss).
4. Las deficiencias tradicionales de numerosas tentativas de diseñar y rediseñar el currículo, expuestas por el Colectivo de Autores del CEPES (op. cit.), reflejan las tendencias a:
 - La atomización del conocimiento y no a su concatenación configurativa compleja.
 - Su divorcio con la realidad histórico-concreta del país y con la del sujeto como ente histórico, longitudinalmente formado a partir de diversos currículos precedentes.
 - La intelectualización academicista del propio conocimiento, alienada de su aplicación significativa en el aprender y el hacer.
 - La unidireccionalidad no interactiva de su impartición docente, basada en la concepción tradicional del empoderamiento de la figura del profesor como poseedor presunto de privilegios o prerrogativas epistémicos sobre sus educandos.
 - Informar en detrimento de formar.
5. De que hay *barreras* que tienen identidad pero que se presentan asociadas en la realidad y su impacto negativo mediatiza el diseño y la proyección práctico-real del currículo. Esas barreras son:
 - *Económicas* (relativas a frenos financieros y de gestión social de distribución de ingresos y de concesión de prerrogativas para acometer propuestas curriculares).
 - *Sociopsicológicas* (vinculadas a la ineptitud de los sujetos para el cambio que demande todo nuevo diseño y aplicación curriculares), *personales* (en caso de

haber fuertes intereses creados de determinados sujetos en torno a la aplicación inamovible del currículo vigente).

- *Institucional-organizativas* (referidas a requerimientos de cambios organizativos y de cultura organizacional, que suelen afectar la dinámica de las organizaciones en momentos de cambios curriculares).

Estas barreras (en especial las socio-psicológicas, personales e institucional-organizativas) se han manifestado en determinados momentos, en Cuba, respecto a la impartición de contenidos educativos sobre los elementos religiosos del etnos que tributan culturalmente al patrimonio del país. Fueron desapareciendo en virtud de dos factores asociados:

- El cambio de mentalidad facilitado por la citada Reforma Constitucional de 1992, que laicizó el Estado (declarado ateo en la Constitución de 1976). En consecuencia, las creencias relativas a la fe en la existencia real de lo sobrenatural dejaron de ser preteridas y objeto de restricciones o coerciones en la praxis existencial, concreta y diaria, de los sujetos que en ellas acreditan y las practican.
- La defensa estratégica del criterio patriótico de que la cultura, sean cuales fueren sus fuentes nutricias, es el escudo y la espada que la nación necesita para defender su libertad, soberanía e independencia.

En el caso de Cuba, el impacto de la tendencia de concebir al currículo como dinámico-procesal-flexible, se ha manifestado en una regulación política, de eficacia creciente, que tiende a evitar la oscilación entre los posibles extremos de las configuraciones abierta y cerrada del currículo.

Si el referente de valor para el análisis es el curso de extensión propuesto por los autores:

1. Sería aplicado con una finalidad enriquecedora del aspecto espiritual de la cultura del sujeto, así como orientadora del papel y lugar de ese sujeto en la praxis, en tanto es un garante individual de la salvaguarda colectiva de los valores intrínsecos de los elementos religiosos del componente africano del etnos cubano, en su entorno existencial.
2. Incorporaría rasgos de varios de los tipos de currículo arriba identificados, por lo que:

Del *currículo pensado* toma su modelación del nivel teórico del conocimiento, dado que, si los contenidos del curso enseñarán sobre una cosmovisión, el currículo que las haga objeto de su planeación se concebiría en ese nivel.

Del *currículo real* y del *desarrollista*, se asume que después de la Reforma Constitucional de 1992. En todo caso, dado el lugar y el papel de la religión en la vida cotidiana de la mayor parte de la población; curricularmente, el curso de extensión propuesto tiene un significativo y creciente correlato de valor con la realidad.

Del *currículo oculto*, dada su importancia primordial para la investigación que se informa, los autores enfatizaron en su indagación teórica en el estado del arte. Phillip W. Jackson, Profesor de la Universidad de Chicago, fue el creador del término. Partió del criterio de que lo aprendido por el alumno en la escuela no es solo lo que aparece declarado en los documentos curriculares sino algo más complejo, como es el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, conocimientos y habilidades obtenidos en diferentes ámbitos del entorno, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos (Enfoques Curriculares, 2010). Por extensión, todo lo que, formando parte de la cosmovisión del sujeto, se ha adquirido socialmente sin haber mediado intención pedagógica deliberada de su enseñanza en - y desde - lo educacional; según consenso de García, Vanoye & Rodríguez (2010), Abbot [ed.] (2014b), Atherton (2013) y Blasco (2012; 2015).

Su existencia pedagógicamente no controlada afecta el conocimiento de los docentes sobre diversos aspectos esenciales, tales como: la información disponible por parte de grupos de educandos vulnerables, acerca de problemas que impactan contra su crecimiento personal y relacionamiento social (Konieczka, 2013), como son los del ámbito sexual (Smith, 2015); de problemas de género (Sharp, 2012); de gerencia (Blasco, 2015); de la enseñanza médica (Hafferty, Gauferg, & O'Donnell, 2015; Hafferty & O'Donnell (eds.), 2014); de las desigualdades de codificación, de elaboración de algoritmos, de estandarización del proceso de selección y configuración de la información, las formas de conocimiento y los modos de interacción entre estudiantes y de estos con sus profesores en la enseñanza aprendizaje de la computación (Edwards, 2015).

También es importante atender a las posibilidades del currículo oculto de los docentes respecto a sus alumnos. Por ejemplo, aquellas con las que cuentan para impactar ideológica y axiológicamente, de manera positiva, en la cosmovisión multidiversa de sus educandos en la enseñanza primaria e infantil (Carrillo, 2009; Mirk, 2012) y de los que estudian en la enseñanza especial y padecen déficit de socialización (Smith, 2014).

El currículo oculto es un desafío a la teoría y diseño curriculares, pues tal currículo se configura desde el tamizado holístico que cada educando somete a su entorno, que es tan único, original e irrepitible como la personalidad de ese alumno.

El curso de extensión propuesto como resultado de esta investigación, reconoce como su fundamental tipo curricular de referencia al oculto, pues en los currículos de la educación general, politécnica, laboral y de los planes de estudio de las carreras universitarias no se incluyen esos elementos, excepto en una carrera humanística, la Licenciatura en Estudios Socioculturales, cuyo perfil de *output* demanda su conocimiento. No obstante, el programa que los imparte es muy reducido en horas de clase. Entonces:

- El mayor desafío que enfrentan los autores en la aplicación del curso de extensión que propone, es la elevada importancia que a esos efectos tiene el currículo oculto de cada

sujeto receptor (que va a ser tan único, original e irrepetible como lo es su personalidad), respecto a los contenidos referidos a lo patrimonial tangible (objetos materiales diversos de valor ritual) e intangible (conceptuales, vivenciales y práctico-procedimentales); propios de esos elementos religiosos del etnos que se desean culturalmente salvaguardar.

- No es ocioso recordar que está condicionado socialmente en Cuba, el hecho de que los saberes de esos elementos religiosos del etnos, sean enseñados y aprendidos fuera de las instituciones educacionales. Se enseñan y aprenden en la familia y en el escenario social donde esta se inserta. Eso supone la existencia en la población de un currículo oculto, muy heterogéneo en lo que respecta a la posesión de tales saberes y la calidad de estos, portando las ya mencionadas asimetrías significativas entre las diferentes cosmovisiones individuales de cada sujeto.
- En todo caso, esos saberes sí se integran y socializan en el curso que aquí se propone, que no se dedicaría a esos elementos religiosos, sino a sus valores culturales. No es una tentativa de reintroducción de la enseñanza religiosa en el sistema educacional, en un país como Cuba donde se consagran legal y constitucionalmente (como corresponde a todo ordenamiento jurídico-legal democrático y avanzado); la enseñanza laica y el principio de separación del Estado respecto a la religión como práctica espiritual e institución.

Luego entonces, el curso de extensión debe estar dirigido a todos los receptores sin discriminación lesiva alguna, pero atendándose muy bien a las diferencias individuales de los sujetos, en relación con sus respectivos niveles epistémicos sobre los contenidos de esos elementos religiosos; como ya fue sugerido. Esos atributos condicionan que el currículo del curso también sea, en su diseño, tan *abierto* como *innovador* en su concepción y también que, en la metodología de su impartición, se apliquen métodos productivos, interactivos y de ABP, debido a la necesidad de los docentes a cargo de retroalimentarse de modo sostenido, en relación con las diferencias curriculares individuales. De cualquier modo, los que lo impartan deben adiestrarse en la aplicación de un criterio equifinal de soluciones, en previsión a los problemas emergentes en su docencia.

Respecto al Diseño Curricular, "...es uno de los últimos temas que ha entrado a formar parte de las preocupaciones y ocupaciones de los investigadores de la educación y de los maestros...", según Álvarez de Zayas (op. cit.:11). Los diseños curriculares – aporta, a su vez, Díaz Barriga (1990) en su definición, que también los concibe como procesal-dinámicos – son estrategias de diseño y desarrollo, compuestos por una serie de lineamientos y prescripciones procedurales, sobre la base de supuestos conceptuales sistemáticos y variables, que conforman las propuestas metodológicas de diseño, las cuales permiten la concreción de proyectos curriculares con carácter genérico. En la misma línea definitoria que Díaz Barriga, Castañeda (1997:26) agregó que el diseño curricular "...constituye un curso de extensión, mecanismos y formulaciones que para una profesión específica y en un momento y lugar determinados permiten elaborar y materializar los

objetivos de un proceso formativo que persigue las respuestas a un grupo de necesidades sociales e individuales para otro período de tiempo dado. El diseño curricular es ciencia y es arte, es, ante todo, una obra humana que se proyecta desde el pasado, se realiza en el presente y deberá evaluar y modificar en el futuro, y es, al mismo tiempo, un proceso que se está proyectando, ejecutando y evaluando a cada momento.”

A fin de cuentas, siempre “...el currículo puede adoptar la forma de planes y programas de estudio y proyectos específicos. Al responder a una propuesta educativa específica y esta, a su vez, a las características y necesidades concretas de una sociedad, el currículo recoge las intenciones y prácticas relacionadas con la cultura y el modelo social y económico”, según Hernández (1985:4).

El diseño curricular vincula entonces el principio de lo instructivo y lo educativo (cuyo cumplimiento permanente es exigido en todo proceso de enseñanza aprendizaje efectuado en Cuba) con las demandas específicas del entorno en que se instruye y educa. Esa vinculación imprescindible se extiende hoy como tendencia en diversos escenarios pedagógicos internacionales (Curricular National Standards, 2014).

Los autores consideran que, de acuerdo con lo apuntado sobre las tendencias internacionales del rediseño curricular y, a tenor de los cambios que tienen lugar en la vida actual; el currículo en la educación cubana en los diferentes niveles y tipos de enseñanza, debería incluir e integrar el conocimiento *sobre* prácticas y saberes referidos a los componentes religiosos del etnos de Cuba.

La aplicación de las propuestas como la del curso de extensión que esta investigación propone, no sería reducida al ámbito de la educación extensionista dirigida a las comunidades, en las Casas de Cultura; como la que aquí se promueve. Debería concebirse como una concepción pedagógica que, desde lo etno-axiológico, instruya y eduque al discente cubano acerca de los valores patrimoniales tangibles e intangibles de su cultura patria.

El carácter procesal-dinámico del currículo desde la intención de su diseño, que como puede apreciarse es un elemento transversal, común, en las definiciones anteriores; es también un principio básico para el curso de extensión propuesto por los autores, porque satisface una necesidad social emergente y, como instrumento de diagnóstico (cuyos resultados le ayudaron a configurarse), debe ser objeto de aplicación permanente, destinada a dinamizar su contenido en virtud de las demandas provenientes del público al que se dirige.

Los autores accedieron a otras obras que versan sobre las posibilidades dinámico-procesales que facilitan la adaptabilidad de todo diseño curricular, entendida como las transformaciones que se realizan en una parte del currículo para aplicar en un tiempo determinado, con flexibilidad para los docentes, en contextos o situaciones nuevas. Se

agrupan en una posición similar que favorece el dinamismo y la flexibilidad procesal del currículo, arriba descrita. Algunas, son obras más dirigidas a lo didáctico-especial, como las de Orozco (2013), Fuentes (2005), Vega (2004) y Mestre (2006).

Addine et al. (op. cit.), distinguen tres dimensiones fundamentales, como concreción del diseño: el *diseño curricular*, el *desarrollo curricular* y la *evaluación curricular*. Según opinión de esos especialistas – que los autores comparten -, el *diseño curricular* incluye las siguientes tareas:

- Diagnóstico de problemas y necesidades.
- Modelación del currículo.
- Estructuración curricular
- Organización para la puesta en práctica.
- Diseño de la evaluación curricular.

Para desarrollar su estudio y estructurar su propuesta del curso de extensión, los autores realizaron esas cinco tareas en el mismo orden de exposición arriba expuesto.

Desde el enfoque histórico-cultural de base dialéctica, el diseño del currículo como proyecto educativo global con carácter de proceso, se orienta a partir de los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, especialmente didácticos y de la lógica de las ciencias que le sirven de base (Álvarez de Zayas, 1997; Addine et al., 2000:13ss y Torres, 2004):

- Filosófico. - El modelo curricular parte de la dialéctica como base metodológica general de la perspectiva cubana de teorizar sobre el currículo y su diseño. Desde tal base, se sintetiza la dinámica del cambio en la experiencia universal, la latinoamericana y cubana, con la vocación humanista como eje transversal axiológico de referencia.
- Sociológico.- Como todo currículo se elabora siempre en relación con un contexto social y bajo el influjo decisivo de una clase social dada, en Cuba la modelación curricular parte del principios esenciales, inferidos de la aludida vocación humanista: la educación igual para todos, dirigida a la formación multilateral y armónica de la personalidad de los sujetos y a la conversión de estos en defensores activos y transformadores positivos de la realidad en que viven (que incluye su labor como salvaguardas del acervo cultural atesorado por el patrimonio tangible e intangible de la nación).
- Psicológico. - En consecuencia, la modelación curricular cubana se funda en el enfoque histórico-cultural para lograr que el individuo se desarrolle en el proceso de socialización y su control por la escuela y, dialécticamente retribuya a la sociedad, en su desempeño, el resultado formativo de la aplicación del currículo.

- Epistemológico. - La modelación curricular cubana se basa también en los principios de la construcción social del conocimiento y del conocimiento dirigido a la transformación de la realidad, de acuerdo con las posibilidades que le brinda al sujeto el nivel de socialización que va alcanzando en el proceso de su formación. Eso repercutirá en la estructura, dinámica y función de todos los componentes curriculares. En el caso del curso de extensión propuesto, la construcción social de lo epistémico es eminentemente de base vigotskiana, debido a que sus receptores portan desiguales currículos de base, respecto al conocimiento de elementos religiosos de origen africano en el etnos cubano.

- Didáctico. - La modelación curricular cubana asocia dialécticamente la acción de los componentes personales didácticos (los facilitadores del proceso social de la construcción institucional del conocimiento y los constructores del mismo con la intermediación de esa labor facilitadora), con la de los componentes didácticos no personales (los objetivos como rectores del proceso docente-educativo, contenidos, métodos, medios de enseñanza y la evaluación).

Los rasgos de ese modelado curricular cubano son aplicables en toda la línea al curso de extensión propuesto por los autores y se sintetizan como sigue:

- ❖ El carácter permanente y científico de una educación correspondiente con las exigencias actuales del desarrollo social en general y cubano, en particular.
- ❖ Profesionalidad dignificada por una buena labor del que lo aplica en el ejercicio de sus funciones, en tanto actor principal del citado proceso.
- ❖ Posee tres fases – ya mencionadas - que se integran como sistema: diseño, implementación y evaluación curricular.
- ❖ Se diseña y perfecciona sistemáticamente en correspondencia con las demandas del contexto socio-histórico y las necesidades individuales de los sujetos.
- ❖ Se dirige a la formación integral de la personalidad.

En cuanto a la Evaluación Curricular, es una dimensión que forma parte de los momentos del diseño y desarrollo curricular analizados anteriormente ya que, en todo proceso de dirección, el control es una tarea esencial. La evaluación del diseño y desarrollo curricular constituye un proceso mediante el cual se corrobora o se comprueba la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación, práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas, según Addine et al. (op. cit.).

La validación del curso de extensión propuesto, constituye un objetivo de la investigación que se informa, que se cumple solicitando – cuando se imparta - una valoración de los cursistas sobre el nivel alcanzado de satisfacción de necesidades de aprendizaje. En el momento de la defensa del informe de tesis de maestría, se expondrá una evaluación curricular externa del curso por parte de los especialistas convocados a esos efectos, acerca de su pertinencia, oportunidad y utilidad.

La enseñanza problémica como recurso metodológico desarrollador de la docencia extensionista sobre Santería.

El profesor debe dar al proceso de enseñanza aprendizaje un enfoque investigativo, que impacte positivamente en el desarrollo del aprendizaje desarrollador en sus alumnos porque, de acuerdo con Ginoris (2001), en el proceso de enseñanza aprendizaje no puede prescindirse del análisis sistemático de problemas de contenido. A los alumnos se les debe enfrentar a problemas que aún lo son para la ciencia (debidamente adaptados al escenario docente). No cabe esperar resolverlos en clase, pero sí generarían elevado interés y motivación por desarrollar aprendizajes productivos.

Ese enfoque investigativo en el proceso de enseñanza aprendizaje debe utilizar métodos de enseñanza problémica. En esta hay un empleo transversal del recurso didáctico de proponer a los alumnos “situaciones problémicas”, que son propias del nivel productivo o creativo donde aquellos necesitan aplicar sus conocimientos, habilidades, experiencias de la actividad creadora y determinadas normas de relación con el mundo para resolver un problema en una situación docente nueva que, sin embargo, se encuentra en su zona de desarrollo próximo (op. cit.).

El aprendizaje desarrollador que se logra es también significativo, pues la lucha de los alumnos por obtenerlo y fijarlo en la respuesta a la pregunta problémica, les provoca psicológicamente a estos:

- Satisfacción en su proceso y resultado de su obtención (generada por la motivación que supone asumir y vencer el reto).
- Sentido de pertenencia respecto a ese resultado (lo que les costó tiempo y demandó muchos esfuerzos resolver, es legítimamente de ellos).

La respuesta a la pregunta o tarea de tal situación por los alumnos, se encuentra para estos en el límite de lo conocido y lo desconocido como contrarios dialécticamente opuestos. Cuando tiene lugar la referida aplicación, la labor independiente deviene creativa y facilitará esa respuesta, solucionando la contradicción en un proceso donde el acto de aprender se tornó desarrollador.

El desafío para el profesor está en el diagnóstico eficaz de lo que es problemático para sus alumnos. En el caso que se informa, convergen dos rasgos que caracterizan la dificultad de asumir ese desafío:

1. El del carácter relativo de lo que es problemático para un grupo de alumnos, cada uno de los cuales tiene referentes únicos y originales en su cosmovisión personal. Este rasgo es común para todo diagnóstico que se haga por un profesor con esa finalidad.
2. Se refiere a algo muy particular del caso investigado: el acervo del alumnado que se pretende retar con la situación problemática en pro del logro de un aprendizaje desarrollador, se funda todo en un currículo oculto como ya se apuntó, que acentúa el peso de lo único y lo original de la individualidad personal, aludida en el primer rasgo.

Como apunta Ginoris (op. cit.), el citado desafío al profesor en la formulación de la pregunta problemática, encuentra en el camino otra contradicción polar, dialéctica:

- Si el problema queda fuera de las posibilidades de solución por parte de los alumnos, no se observará el principio didáctico de la asequibilidad y la pregunta problemática a resolver no sería tal, pues carecería de valor pedagógico.
- Si la respuesta a la pregunta se obtiene con facilidad por alumnos que no se sintieron retados a usar todo su acervo, la pregunta no sería problemática, pues esa respuesta no generaría aprendizaje alguno.

Se ratifica entonces que el proceso docente-educativo es bilateral, interactivo, complejo y abierto y, si se va a utilizar de manera transversal este recurso didáctico de tipo problemático en pro del aprendizaje desarrollador, el profesor debería tener en cuenta que su labor diagnóstica no sería preliminar sino permanente, máxime en casos como el investigado, donde en los acervos de sus alumnos siempre habrá suficiencias, insuficiencias y asimetrías individuales y colectivas por develar.

En todo caso, los elementos teóricos a observar para una enseñanza problemática de excelencia, son que esta:

- Conduce a pensar y crear.
- Es formadora y desarrolladora del pensamiento científico.
- Concibe a lo problemático en relación con la experiencia previa de cada alumno.
- Favorece a la enseñanza personalizada, pues se funda en el diagnóstico del acervo de cada alumno y en su disposición de aprender en el colectivo, en pos de alcanzar la zona de desarrollo próximo.
- Establece que:

- No toda pregunta es problémica.
- Lo problémico no necesariamente se iguala a lo difícil pero sí se diferencia raigalmente de toda intención didáctica, del nivel primario de tipo reproductivo.

Bibliografía.

ABBOTT S. (ed.) Curriculum Definition. The glossary of education reform[en línea], greatschoolspartnership.org, [fecha de consulta: 22 junio 2018]. Disponible en: <http://edglossary.org/curriculum>, USA: Maine, Portland, 2014a.

_____. Hidden Curriculum Definition. The glossary of education reform[en línea], greatschoolspartnership.org, [fecha de consulta: 22 junio 2018]. Disponible en: <http://edglossary.org/curriculum>, USA: Maine, Portland, 2014b.

ADDINE FERNÁNDEZ, F. et al. Diseño Curricular (impresión ligera), IPLAC. Disponible también en CD-ROM editado por IPLAC. La Habana, 2000.

AJANI-MAKAM, P. S. (2013). Curriculum Design[en línea], [fecha de consulta: 23 junio 2018]. Disponible en: https://www.academia.edu/login?cp=/attachments/33890600/download_file&cs=www

ALMERÁ BARÓ, A. Alternativa didáctica para el desarrollo de habilidades en la enseñanza de la asignatura Procesos de Manufactura, de la Carrera de Ingeniería Mecánica. Tesis en opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Matanzas: CEDE, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (Cuba). 2009.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. et al. Hacia un currículo integrador y contextualizado. La Habana: Editorial Academia, 1997.

_____. Didáctica. La Escuela de la Vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.

ANDRADE, P. El lugar de los sujetos en la educación y en el currículo. Disponible en: TeoDisCurricular\Bibliografía\materiales\Tema2.htm, CD-ROM: Volumen I, Maestría en Ciencias de la Educación Superior, CEDE, UMCC. Última modificación conocida: 02/01/1998.

ATHERTON, J. S. (2013). Hidden curriculum[en línea], [fecha de consulta: 24 de junio 2018]. Disponible en: <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm>

BERTALANFFY, L. Tendencias en la Teoría General de los Sistemas. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

BLASCO, M. Aligning the Hidden Curriculum of Management Education With PRME An Inquiry-Based Framework. *Journal of Management Education*, 36(3), 2012.

_____. How to Align the Hidden Curriculum of RM Education? En: HOW/TO/Align/the/Hidden/Curriculum/RM/Education/Center/for/Responsible/Management/Education.html, 2015.

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2013) Exploring Curriculum Design

Transforming Curriculum and Assessment (enero de 2013) [en línea], [fecha de consulta: 25 junio 2018]. Disponible en: https://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/exp_curr_design.pdf

CARRILLO SILES, B. (2009). Importancia del currículo oculto en el proceso de enseñanza- aprendizaje [en línea]. En: Innovación y experiencias educativas. ISSN 1988-6047 [fecha de consulta: 25 junio 2018]. Disponible en: http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf

CASSARINE RATTO, M. La teoría curricular. En: Diseño curricular. Disponible en: TeoDisCurricular\Bibliografía\Bibliografía.htm, CD-ROM: Volumen I, Maestría en Ciencias de la Educación Superior, CEDE, UMCC, 2017.

CASTAÑEDA HEVIA, A. E. Conferencia Inaugural del Centro de Diseño Curricular de la Maestría en Docencia Universitaria, s/e, Argentina, 1997 (mimeo).

CAZAU, P. Teoría General de Sistemas. Diccionario de Teoría General de los Sistemas. La Habana (mimeo), 2003.

CLAYTON, M. et al. Designing Multidisciplinary Integrated Curriculum Units [en línea]. The California Center for College and Career. 2010, [fecha de consulta: 26 junio 2018]. Disponible en: http://www.connectedcalifornia.org/downloads/LL_Designing_Curriculum_Units_2010_v5_web.pdf

COLECTIVO DE AUTORES. Curriculum design. En: Queensland University of Technology's Manual of Policies and Procedures. Curriculum/design/QUT/MOPP/Curriculum.design.html, 2012.

COLECTIVO DE AUTORES DE ACARA. Curriculum Design Paper (Version 3). Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), 2012, [en línea]. [fecha de consulta: 27 junio 2018]. Disponible en: [www.acara.edu.au/http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Curriculum_Design_Paper_version_3_\(March_2012\).pdf](http://www.acara.edu.au/http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Curriculum_Design_Paper_version_3_(March_2012).pdf)

COLECTIVO DE AUTORES DEL CEPES. Teoría y Diseño Curricular. La Habana: Universidad de la Habana, Editora Universitaria, 1999.

CONSEJO DE ESTADO. Constitución de la República de Cuba. La Habana: Editora Política, 1992.

CRUZ GONZÁLEZ, I. Diplomado de Superación Profesional para el Perfeccionamiento del Rol del Tutor de la Microuniversidad Pedagógica. Tesis en opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Matanzas: CEDE, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (Cuba). 2005.

CURRICULAR NATIONAL STANDARDS. The Curriculum Guide, Cap. 3, The Process of Designing the Curriculum, 2014 [en línea], [fecha de consulta: 22 junio 2018]. Disponible en: http://higher.ed.mheducation.com/sites/dl/free/0767410084/581879/Rink_ch03.pdf

DE LA TORRE, S. Currículo y didáctica. Disponible en: TeoDisCurricular\Bibliografía\Bibliografía.htm, CD-ROM: Volumen I, Maestría en Ciencias de la Educación Superior, CEDE, UMCC, 2007.

DELORS, J. et al. La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO, 1996.

DÍAZ BARRIGA, Á. Ensayo sobre la problemática curricular. México, D.F.: Editorial Trillas, 1990.

EDWARDS, R. Software and the hidden curriculum in digital education [en línea]. *Pedagogy, Culture & Society*, 2015. Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 23, No. 2, 265–279, [fecha de consulta: 22 junio 2018]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2014.977809>

ENFOQUES CURRICULARES Phillip W. Jackson (semblanza) [en línea]. ENFOQUES/CURRICULARES/Phillip/Jackson/y/el/curriculum/oculto.html/, (2010) [fecha de consulta: 23 junio 2018]. Disponible en: <http://www.pedagogia.com.mx/curriculum-oculto/263/>

FUENTES MORALES, M. C. Adaptación del currículo del conocimiento del mundo de los objetos para el desarrollo de habilidades en los patrones sensoriales de los preescolares. Tesis en opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Matanzas: CEDE, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (Cuba). 2005.

GALÁN JORRÍN, P. et al. Estrategia pedagógica para elevar la motivación laboral de los profesores a tiempo parcial en las Filiales Universitarias Municipales de Cultura Física de

Matanzas (II). Fundamentación teórica. En: Monografías UMCC 2012 (ISBN: 978 – 959 – 16 – 2070 – 5), 2012.

GARCÍA CASTILLO, A. B. et al. Currículo Oculto. En: Maestría en Docencia, Universidad Internacional de América. Curriculum/oculto_files/curriculum-oculto-1-728.jpg, 2010.

GEERTZ, C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. España: Editorial Gedisa, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, A. I. Comprender y transformar la enseñanza. España, Madrid: Ediciones Morata S. L., 1999.

GINORIS QUESADA, O. Didáctica Desarrolladora. Teoría y Práctica de la Escuela Cubana. Memorias del Evento Científico Internacional Pedagogía' 2001. La Habana, 2001.

GONZÁLEZ PACHECO, O. Aspectos teóricos del currículo. En: Currículo: diseño, práctica y evaluación. Disponible en: TeoDisCurricular\Bibliografía\Bibliografia.htm, CD-ROM: Volumen I, Maestría en Ciencias de la Educación Superior, CEDE, UMCC, 1994.

_____. El currículo en el marco del planeamiento y la administración institucional(conferencia). En: Memorias de la IIIª Conferencia Internacional Superior. La Habana: Editorial UNESCO, s/f.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ N. Memoria del Primer Encuentro de Experiencias Comunitarias. En: Selección de Lectura Sobre Trabajo Comunitario. La Habana: CIE Graciela Bustillos, Asociación de Pedagogos de Cuba, 2002.

GUANCHE, J. Procesos etnoculturales de Cuba. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1983.

HAFFERTY, F. W.; O'DONNELL, J. F. (eds.) The Hidden Curriculum in Health Professional Education. EE. UU.: New England: University of New England Press, 2014.

HAFFERTY, F. W. et al. The Role of the Hidden Curriculum in “On Doctoring” Courses [en línea]. En: *AMA Journal of Ethics*, February 2015, [fecha de consulta: 23 junio 2018]. Disponible en: <http://journalofethics.ama-assn.org/2015/02/pdf/medu1-1502.pdf>

HERNÁNDEZ, A. C. Pedagogía curricular y didáctica. Notas para una reflexión. San José de Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1985.

HORROUTINIER SILVA, P. La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Editorial Félix Varela, 2006.

JISC. Realzando la distribución del currículo profesional con tecnología. Los resultados de los acercamientos institucionales Jisc para el diseño del currículo profesional, 2014 [en línea]. [fecha de consulta: 26 junio 2018]. Disponible en: <https://www.jisc.ac.uk/sites/default/files/enhancing-curriculum-design.pdf>

KONIECZKA, J. The hidden curriculum as a socialization of schooling is in process at all times, and serves to transmit messages to students about values, attitudes and principles [en línea]. En: *Advanced Research in Scientific Areas*, December, 2013, [fecha de consulta: 24 junio 2018]. Disponible en: <http://arsa-conf.com/archive/?vid=1&aid=3&kid=60201-13&q=f1>

LAURILLARD, D. *An Approach to Curriculum Design*. London Knowledge Lab, Institute of Education, London University, 2010, [en línea]. [fecha de consulta: 25 junio 2018]. Disponible en: <http://www.lkl.ac.uk/itu/files/publications/Laurillard-An Approach to Curriculum Design-WIP.pdf>

LÓPEZ, A. *Teoría General de los Sistemas*, 2009. [en línea]. [fecha de consulta: 25 junio 2018]. Disponible en: www.monografias.com

MARTIN, J. What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? En: Giroux, Henry and David Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 1983, pp.122-139.

MEJUTO, M.; GUANCHE, J. (comps.) *La cultura popular tradicional. Conceptos y términos básicos*. La Habana: Consejo Nacional de Casas de Cultura, 2008.

MESTRE CÁRDENAS, V. A. *La Atención al Síndrome Demencial en el Adulto Mayor en la Atención Primaria de Salud. Propuesta de Estrategia de Capacitación para el Especialista en Medicina General Integral. Tesis en opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior*. Matanzas: CEDE, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (Cuba). 2006.

MIRK, P. Evaluating Teachers on the Hidden Curriculum. En: *Evaluating/Teachers/on/the/Hidden/Curriculum—Whole/Child/Education.html*, 2012.

NATIONAL CURRICULUM FRAMEWORK. *Religious education in the new curriculum*. En: *Curriculum/design/Religious-Education-in-the-New-Curriculum-2015.pdf*.

NULTY, DUNCAN D. *Curriculum Design. Teaching and Higher Education Research* (julio de 2012). Griffith Institute for Higher Education Learning [en línea], [fecha de consulta: 28 junio 2018]. Disponible en: http://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0004/437350/Curriculum-Design-Learning-Objectives-and-Outcomes.pdf

O'NEILL, G. Programme Design. Overview of curriculum models, 2010, [en línea]. [fecha de consulta: 24 junio 2018]. Disponible en: <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP00631.pdf>

OROZCO ABALLÍ, O. Estrategia didáctica de la asignatura Filosofía y Sociedad para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera de Ingeniería Mecánica en la Facultad de Ingenierías de la UMCC. Tesis en opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Matanzas: CEDE, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (Cuba). 2013.

OROZCO ABALLÍ, O.; ORTEGA SUÁREZ, J. D. Estrategia didáctica de la asignatura Filosofía y Sociedad para el desarrollo sostenible del pensamiento crítico y creador en estudiantes de la Carrera de Ingeniería Mecánica en la Facultad de Ingenierías de la UMCC (I). Marco teórico y generalidades de su implementación. En: Monografías UMCC 2012 (ISBN: 978 – 959 – 16 – 2070 – 5), 2012.

PINO TORRES, N. C. Wilfredo Sánchez González como modelo integral de ser humano para la educación comunitaria en valores. Tesis en opción al Título de Máster en Actividad Física en la Comunidad. Facultad de Cultura Física, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (Cuba). 2011.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014) Impacto social. En: Diccionario de la lengua española, 2014, (23ª edición) [en línea]. [fecha de consulta: 22 junio 2018]. Disponible en: www.rae.es

RINCÓN, J. Concepto de Sistema y Teoría General de los Sistemas. Cooperación de Personal Académico: Mecanismo para la Integración del Sistema Universitario Nacional. Universidad Simón Rodríguez, San Francisco de Apure, Venezuela, 1998 [en línea]. [fecha de consulta: 23 junio 2018]. Disponible en: www.rinconjausa.net.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE LA REGIÓN ADMINISTRATIVA ESPECIAL DE HONG KONG. An Example of Curriculum Design, 2012, [en línea]. [fecha de consulta: 26 junio 2018]. Disponible en: http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/arts-edu/references/va/va_It_01_eng.pdf

SHARP, G. Gender in the hidden curriculum. En: W. W. Norton & Company, Inc. Gender/in/the/Hidden/Curriculum/Sociological/Images.html, 2012.

SMITH MYLES, B. Making Sense of the Hidden Curriculum. En: Making/Sense/of/the/Hidden/Curriculum/Education.com.html, 2014.

SMITH, B. The Existence of a Hidden Curriculum in Sex and Relationships Education in Secondary Schools University of East Anglia, 2015, [en línea]. En: Transformations Issue 1, *e-Journal of the British Education Studies Association*, 42, January 2015. [fecha de

consulta: 22 junio 2018]. Disponible en: <http://educationstudies.org.uk/wp-content/uploads/2015/01/1501-Transformations-Journal-pp-42-55-Smith.pdf>

SWAMINATHA PILLAI, S. El Diseño del Currículo de Desarrollo Profesional, 2014, [en línea]. [fecha de consulta: 27 junio 2018]. Disponible en: <http://www.unom.ac.in/asc/curriculum/design/and/development-1.pdf>

TIPPELT, R.; AMORÓS, A. Curricular Design and Development. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH Human Capacity Development (HCD) for Vocational Education and Training, 2011). Alemania: Mannheim [en línea]. [fecha de consulta: 23 junio 2018]. Disponible en: http://www.giz.de/akademie/de/downloads/Lehrbrief_02_-_Curricular_Design_and_Development.pdf

TORRES CASTELLANOS, E. R. El perfeccionamiento del currículo de la asignatura de Historia de la Educación para la formación profesional de los maestros primarios. Tesis de Doctorado. Santa Clara: Centro de Documentación del Instituto Superior Pedagógico de Villa Clara, Santa Clara (Cuba). 2004.

UNESCO. Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Artículo 2,3: Definiciones, París, 2003.

UNESCO. UNESCO issues first ever proclamation of masterpieces of the oral and intangible heritage. París: UNESCO Press, 18 de mayo de 2001.

UNIVERSITY OF MANCHESTER. Curriculum design. En: Teaching and Learning Support Office. The/University/of/Manchester.html, 2015.

VEGA LEIVA, M. M. Propuesta de perfeccionamiento de Educación Artística para la formación del profesor general integral de Secundaria Básica. Tesis en opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Matanzas: CEDE, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (Cuba). 2004.