

# Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as\*

Elida Giraldo Gil\*\* • Sarah Flórez\*\*\* • Ana María Cadavid\*\*\*\*

## Resumen

### Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as

Este texto presenta los resultados de una investigación que emergió de la necesidad de complejizar los estudios sobre el currículo en la formación de maestros/as. Partiendo de una visión comprensiva y amplia del *currículo* como todo aquello que acontece en el proceso educativo, se analizan los *enfoques curriculares* de las distintas licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Este estudio de caso cualitativo parte de la generación de conocimiento situado, el cual permite la deconstrucción y coconstrucción de prácticas y conocimientos a partir del contexto, de las propias experiencias de los programas. Con base en el análisis de entrevistas, documentos, diarios de campo y observaciones participativas en eventos académicos, las autoras desarrollan tres temas centrales que enmarcan los enfoques de los programas: *referentes (normativos, no-normativos)*, *participación (docentes, estudiantes)* y *formación*. Las implicaciones de estos resultados muestran, entre otras, la necesidad de posiciones más claras respecto a las transformaciones curriculares, la disponibilidad de criterios mínimos acerca de los discursos que circulan en la Facultad y la promoción de mayores niveles de participación de estudiantes y egresados/as.

**Palabras clave:** *currículo, enfoques curriculares, perspectivas curriculares, formación de maestros/as, referentes normativos, participación, formación, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.*

- 
- \* Esta investigación fue financiada por la Universidad de Antioquia y aprobada mediante Acta CODI 547 de 2009. La investigación inició en el segundo semestre de 2009 y terminó en el segundo semestre de 2010.
- \*\* Ph.D. en Educación, profesora asistente, Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: elidagi@yahoo.com
- \*\*\* Candidata a magíster, docente ocasional, Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: sarah\_floreza@yahoo.com
- \*\*\*\* Magíster en Educación, jefa Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: anacadavidr@gmail.com

## Abstract

### Curricular approaches: orientations and perspectives in teacher training proposals

This text presents the results of a study that emerged from the need to problematize curriculum research in teacher education. Viewing curriculum from a broad and comprehensive perspective as everything that happens in an educational context, the authors analyze the curriculum approaches of different teacher education programs offered by a school of education. This qualitative case study uses a *situated knowledge* framework, which allows the construction and deconstruction of practices and knowledges based on a particular context, on the specific experiences that take place in teacher education programs. Based on interviews, documents, diaries, and participant observations analysis, the authors develop three main themes that reflect teacher education programs curriculum approaches: referents (normative, non-normative), participation (faculty, students, alumni), and education. Among other implications, this study highlights the need to have clear referents for curriculum change processes, pedagogical and curricular common criteria, and to promote higher levels of student and alumni participation.

**Key words:** *curriculum approaches; teacher education; curriculum perspectives, teacher education programs.*

## Résumé

### Approches curriculaires : orientations et perspectives des propos de formation des maîtres

On montre les résultats d'une recherche qui surgit du besoin de rendre complexes les études sur le *curriculum* dans la formation des maîtres. On part d'une vision compréhensive et large du curriculum comme tout ce qui se passe dans le processus éducatif, pour analyser les *approches curriculaires* de différentes licences de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Antioquia. Cette étude de cas qualitatif part de la génération de connaissance située qui permet la déconstruction et la co-construction de pratiques et connaissances à partir du propre contexte des expériences des licences. Sur la base de l'analyse des entretiens, documents, journaux de classe et observations participatives dans les activités académiques, on développe trois sujets centraux qui encadrent les approches des licences : *références (normatives, pas normatives), participation (professeurs, élèves) et formation*. Les implications des résultats montrent, entre autres, le besoin de postures claires à propos des transformations curriculaires, la disposition de critères minimales par rapport aux discours qui circulent à la Faculté et la promotion d'une plus grande participation des étudiants et diplômés.

**Palabras clave:** *curriculum, approches curriculaires, perspectives curriculaires, formation des maîtres, références normatives, participation, formation, Faculté d'Éducation de l'Université d'Antioquia.*

## Introducción



Es usual encontrar, en las facultades de educación de distintos contextos, una preocupación por la manera más efectiva de enseñar, de modo que los/as estudiantes aprendan más y con mayor rapidez (Phelan, 2011); igualmente, gran parte de las agendas de investigación en educación se han centrado de modo primordial en el *cómo* y no en el *qué*, dejando de lado aspectos que atañen a la formación docente, no necesariamente ligados al ámbito de la didáctica, al *cómo* enseñar (Pinar, 2004). Este marcado interés evidencia que aspectos como los significados que circulan en torno al currículo, a sus prácticas, a los enfoques y

a las teorías curriculares, por ejemplo, se encuentran marginados de las investigaciones en educación y de los discursos que se difunden en las instituciones encargadas de formar los/as futuros/as maestros/as. Aunque los aspectos relacionados con el currículo han sido objeto de reflexión teórica en las facultades de educación y en las universidades (véase Correa, 1997 y García, 2008), en el contexto colombiano no se han convertido necesariamente en un objeto de investigación que permita evidenciar, a partir de estudios sistemáticos, sus diferentes dimensiones.

Así, los distintos enfoques y las configuraciones curriculares y sus implicaciones en el proceso de formación de licenciados/as no suelen ser objeto

de indagación rigurosa. Esta ausencia de indagación deja abierto el espacio para proponer rutas que permitan examinar los enfoques y las configuraciones curriculares de los programas ofrecidos en educación superior y la manera como estos han sido naturalizados. En este sentido, Díaz (2007) señala que las universidades e instituciones formadoras de maestros/as en el país se ven abocadas a exigencias de formación provenientes de las políticas nacionales e internacionales, las cuales demandan la reflexión y el análisis de modelos, enfoques y prácticas curriculares, de modo que puedan redimensionar y resignificar los procesos de formación.

Los enfoques curriculares tienen un significado y una incidencia valiosos en la formación docente. Ellos representan lo que es culturalmente significativo en términos del saber y hacer de los/as futuros/as maestros/as, de sus características y de su papel como agentes de cambio en la sociedad. Como lo remarca Applebee, “todo currículo es una selección que representa lo que una comunidad cree que es valioso” (1996: 42). Cada propuesta de formación docente es una propuesta curricular que refleja los componentes que las viejas generaciones de maestros/as valoran como importantes y esenciales para ser enseñados a las nuevas generaciones de maestros/as (Grumet, 1988). Por ello, consideramos de vital importancia indagar acerca de los enfoques curriculares que guían la configuración de las propuestas curriculares o de formación de las distintas licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Lo que pretendemos es examinar y repensar los enfoques curriculares de las distintas licenciaturas de esta universidad pública, con el fin de hacer explícitos los modos como se conciben y configuran las diferentes propuestas curriculares para la formación de los/as futuros/as maestros/as, y mediante la generación de conocimiento situado —investigación que promueve la interacción entre la reflexión y la acción, la teoría y la práctica (Kane, 2002), en y para los contextos particulares—, hacer visibles las concepciones y prácticas existentes en dicha universidad y, a partir de allí, establecer unos referentes o recomendaciones que sirvan como punto de partida para posteriores configuraciones curriculares.

## Enfoque curricular

Un *enfoque* no es un modelo que pretenda explicar una realidad determinada ni un conjunto de prescripciones específicas acerca de una forma particular de hacer. Es, en términos de Marsh y Willis, “una *imagen*, una *disposición*, una *perspectiva* o una *posición*” (2007: 70; énfasis en el original). Es más una descripción, un conjunto de presupuestos o características que permiten dar cuenta de una situación y unas disposiciones acerca de un ser y hacer que cobran significado dependiendo de los contextos en los cuales se sitúan. Con este modo de concebir el enfoque, este se reconfigura para aludir a los significados y significantes que circulan en un espacio y tiempo determinados, a aquellos supuestos compartidos que dan sentido al ser y el quehacer, y a las directrices o criterios desde los cuales se parte para emprender un propósito.

En este sentido, un *enfoque curricular* es un conjunto de creencias, de presuntos teóricos acerca del currículo y del trabajo curricular, que pueden ser explícitos o implícitos (Marsh y Willis, 2007), y se encargan de dar sentido y orientación a las propuestas y prácticas curriculares. Los enfoques curriculares reflejan la visión del mundo, los valores, las actitudes y las prioridades respecto al conocimiento que se han delineado de manera deliberada o no, acerca de los procesos educativos. Estos implican los presuntos teóricos compartidos por una comunidad educativa sobre lo que tiene sentido y es importante para esa comunidad en términos de educación.

De acuerdo con Marsh y Willis (2007), un enfoque curricular debe incluir:

- Una forma de entender el currículo y el proceso de desarrollo curricular.
- Un sistema de valores y principios lo suficientemente explícito que determine las bases de las decisiones específicas, como las funciones de los participantes y las justificaciones de las distintas formas de ser y hacer dentro de la propuesta y de los procesos de desarrollo curricular.
- Una conciencia crítica de los presuntos básicos acerca de los siguientes elementos y sus relaciones-interacciones: el mundo, la sociedad, el

conocimiento, el individuo, y la ética sobre los cuales descansa el sistema de valores sobre lo que es el currículo. Dado que toda propuesta curricular tiene unas implicaciones de formación o educación específicas, es importante señalarlas a la luz de, por ejemplo, el tipo de individuo que se pretende formar dentro de los marcos de una sociedad y contextos determinados.

### Diferentes enfoques curriculares

Diversos enfoques curriculares han sido desarrollados a lo largo de la historia del currículo. Posner (1998) establece cuatro enfoques para el proceso de planeación curricular, dependiendo de las preguntas que estos respondan:

- El *enfoque procedimental* responde a la pregunta de qué pasos se deben seguir en la organización del currículo. De producción meramente técnica, se encarga de determinar la lógica a seguir cuando se planea un currículo particular. Puesto que la función principal de los participantes en la planeación desde este enfoque es prescribir, es muy importante determinar los procedimientos y explicar cómo se deben llevar a cabo.
- El *enfoque descriptivo* responde qué es lo que deben hacer realmente, en la práctica, las personas encargadas de la planeación curricular. Aunque reconoce la importancia de los aspectos técnicos y de los procedimientos, se centra en los eventos y la toma de decisiones. Aquí lo valioso es garantizar que en la práctica las personas hagan lo que les corresponde hacer.
- El *enfoque conceptual* da respuesta a cuáles son los elementos de la planeación curricular y cómo se relacionan el uno con el otro; se refiere también a los distintos niveles de planeación que ocurren en el ámbito institucional y cómo estos inciden en el producto final. Se trata de determinar elementos y establecer relaciones, más que de definir procedimientos.
- El *enfoque crítico* se encarga de dar respuesta a la pregunta por cuáles intereses están siendo atendidos, a quién(es) favorece este currículo y a quién(es) no; está basado en la emancipación o la reflexión crítica. Se ocupa de lo técnico, de

lo descriptivo o de lo relacional, en la medida en que les cuestiona su neutralidad y su carácter de "inocentes". En el enfoque crítico, los orígenes y los propósitos de las propuestas curriculares cumplen un papel central y, por tanto, se deben hacer explícitos y develar.

Posner (1998), además, propone dos *perspectivas frente al currículo: la técnica y la crítica*. En este caso, ya no habla únicamente en términos de planeación o de una de las fases del currículo, sino que presenta dos modos de concebir el currículo, y los procesos y las prácticas asociados a este. La primera perspectiva describe y entiende el currículo desde la racionalidad y operatividad, y en ese sentido, presenta las directrices sobre las cuales este debe ser construido o estructurado. La perspectiva crítica, por su parte, llama la atención acerca de los diferentes supuestos que subyacen al currículo y que no se hacen explícitos, así como lo que se ha dejado por fuera de él. Todo lo que está presente, de manera implícita o explícita, y lo que está ausente, tiene efecto en la formación, en la constitución de sujetos (Giroux, 1991).

La *perspectiva de la producción técnica* está constituida por un mecanismo de *medios-fin*: los fines determinan los medios para alcanzarlos y estos deben garantizar la consecución de aquellos (Posner, 1998). El hecho de que se determinen primero los fines y luego los medios, por ejemplo, hace que esta perspectiva sea fundamentalmente lineal. Aquí las decisiones respecto a los procesos educativos se deben tomar objetivamente por personas con conocimiento especializado. Al concebir la educación como un proceso para producir conocimiento, en esta perspectiva el aprendizaje constituye el producto de los procesos educativos. Las preguntas fundamentales para los teóricos técnicos del currículo se enmarcan dentro de aspectos como los objetivos, la selección y la organización de experiencias y la evaluación.

Por otro lado, la *perspectiva crítica* enfatiza la reflexión crítica de situaciones concretas. Considera el currículo como una construcción colectiva, dialógica, en la cual los/as estudiantes y el/la maestro/a son coinvestigadores/as. En este contexto, el currículo tiene orígenes y fines políticos e ideológicos, no es neutral. Para los/as teóricos/as que se ubican en esta postura, *poder, conocimiento y educación*

están estrecha y complejamente conectados en el currículo. El aprendizaje no constituye un producto, sino un proceso de coconstrucción de conocimiento, de reflexión crítica y de transformación de una realidad.

Posner plantea que quienes se encargan del trabajo curricular no solo deben desarrollar y “usar varios modelos sino también ser conscientes de las implicaciones de su uso” (1998: 96), es decir, de la selección de los enfoques y de sus implicaciones. El autor propende por la utilización de lo técnico y lo crítico a la vez, señalando la importancia del saber hacer y, asimismo, de preguntarse por los aspectos implícitos en ese conjunto de procedimientos que se delinean desde la perspectiva técnica. El asunto crucial es cómo se conciben los procedimientos y pasos, la deliberación y la conciencia en la selección de las perspectivas, los referentes teóricos y las experiencias que sustentan las elecciones y decisiones, el análisis de los propósitos de las propuestas curriculares y la pregunta por sus implicaciones en la formación, los efectos que estos generan y las prácticas que los promueven.

Por otra parte, Marsh y Willis (2007) ofrecen una clasificación de tres formas de teorizar acerca del currículo y de los distintos enfoques curriculares que cada una de ellas implica:

- La forma *prescriptiva* propende por la creación de modelos o marcos de referencia para el currículo, cuyo objetivo es mejorar la educación y las escuelas. Desde este enfoque se establecen directrices y procedimientos que operarían en diferentes contextos.
- La forma *descriptiva* identifica la manera real en la que el proceso curricular tiene lugar. Este enfoque busca entender y explicar cómo los diferentes pasos y procedimientos se relacionan.
- La forma *crítico-explicativa* hace referencia a las deficiencias en las prácticas curriculares y a las maneras más adecuadas de reemplazarlas. Los seguidores de este enfoque estudian el currículo en sus contextos sociales.

Como señala Jackson (1992), estas categorías no se excluyen mutuamente ni están permanentemente en

conflicto; no están acabadas ni dan cuenta de una clasificación exhaustiva que comprenda todos los elementos asociados al currículo. Aunque Kliebard (1998) las ligue a diferentes corrientes de pensamiento que tienen prominencia en distintos momentos en la historia, conviene considerar que estos enfoques pueden coexistir y estar presentes de múltiples modos en un proyecto de formación docente, dando, en muchos casos, origen a nuevas formas de concebir el currículo y los procesos asociados a este. Constituyen, más bien, inclinaciones hacia diferentes maneras de conectar el pensamiento y la acción dentro del trabajo curricular, basándose en intereses y experiencias particulares de aquellas personas que las sostienen.

Para efectos de este proyecto, nos guiamos por la propuesta presentada por Marsh y Willis (2007) —*prescriptiva, descriptiva y crítico-explicativa*—, atendiendo los llamados de Jackson y Kliebard a relativizar y contextualizar las categorías.

### Revisión de literatura

La literatura sobre enfoques curriculares presenta un panorama amplio y complejo. Los trabajos de corte teórico sobre enfoques curriculares en los programas educativos son abundantes (Correa, 1998; Díaz y Quiroz, 2001; Litwin, 2006; Rodríguez, 1993; B. Sierra, 2000; H. Sierra, 2005). Sin embargo, la definición de enfoque curricular está generalmente ausente y las categorizaciones que presentan difieren sustancialmente de un autor a otro. Por ejemplo, Gómez (2002) distingue investigación educativa, enfoques curriculares y formación de docentes a partir de tres grandes corrientes: la positivista, la interpretativa y la corriente crítica. Didriksson y Herrera (2004) debaten sobre los puntos de convergencia y divergencia de dos perspectivas que proponen la transformación del currículo universitario: el enfoque de la educación liberal promovida por el Banco Mundial y el enfoque alternativo denominado *innovación crítica*. En el primer trabajo, los enfoques son concebidos desde referentes teóricos particulares: positivista, interpretativo y crítico; mientras que, en el segundo, están asociados a perspectivas, tendencias.

Los trabajos empíricos referidos a enfoques curriculares en el contexto universitario varían ampliamente:

van desde ejercicios particulares sobre enfoques curriculares en casos específicos, hasta el análisis de una política curricular institucional, en donde dichos enfoques se encuentran incluidos. Fernández (2008), por ejemplo, realizó una investigación didáctica en la que explora las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía. Centrado en los procesos de transformación curricular, abarca aspectos referidos a los enfoques y criterios para la selección de contenidos y al trabajo de aula.

Hernández y Tovar (2009) estudiaron la relación entre los enfoques curriculares existentes y los que orientan la formación de licenciados y profesionales de la Educación física, en seis universidades de Bogotá. Entre otros resultados, señalan que categorías como *currículo*, *enfoque curricular*, *modelo*, *tendencias* y *paradigmas* tienen diversas acepciones, y que si bien las propuestas curriculares de los programas analizados convergen en la descripción de algunas características del currículo, no existe un *concepto* único. Reportaron la diversidad de enfoques adoptados por los programas y las contradicciones que se presentan al interior de un mismo programa.

En cuanto a exploraciones de carácter institucional, un grupo de investigadores de la Universidad del Valle (2008) realizó un estudio con el fin de comprender la configuración de la política curricular universitaria y la construcción de su proyecto formativo, así como los distintos modos de apropiación de la misma por parte de la comunidad universitaria. Dentro de los resultados, destacan la normativa como un factor determinante en la construcción de nuevas estructuras y funcionamientos curriculares de la institución y de sus programas académicos. Resaltan la escasa participación de los/as estudiantes en asuntos curriculares; la falta de profesores vinculados o con la formación necesaria para asumir responsabilidades curriculares; la preocupación de los profesores por las cuestiones pedagógicas y por la dificultad para conceptualizar los elementos pedagógicos implicados en los programas académicos o en su experiencia docente; y la necesidad de actualizar y recrear la política curricular mediante principios, lineamientos y acciones claves para consolidar un proyecto formativo.

Si bien existen amplios trabajos de corte teórico, los estudios empíricos sobre enfoques curriculares

escasean en la literatura, y más aún los referidos a los enfoques curriculares de/en los programas de formación de maestros/as. Por lo anterior, consideramos necesario indagar por los enfoques curriculares que guían la configuración de las propuestas curriculares o de formación en las distintas licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con el fin de visibilizar las maneras como se conciben y configuran dichas propuestas y, a su vez, generar conocimiento situado en torno a las concepciones y prácticas y, con base en ello, proponer unos referentes o recomendaciones que sirvan como punto de partida para el futuro trabajo curricular.

## Metodología

Este proyecto consistió en un estudio de caso (Bogdan y Biklen, 2003), en el cual se analizaron las diferentes propuestas de formación de las licenciaturas ofrecidas por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por un período de un año. En primer lugar, y siguiendo las recomendaciones de los metodólogos (Bogdan y Biklen, 2003; Patton, 2002), se hizo un estudio de caso de cada una de las licenciaturas de manera independiente y en momentos distintos, y luego las investigadoras procedieron a leer los programas simultáneamente. La información de cada programa fue leída a la luz de presencias, ausencias, puntos comunes y puntos divergentes. Esta lectura permitió evidenciar patrones y diferencias, así como singularidades y ausencias.

El proyecto contó con 36 participantes, de diversas calidades y características personales y académicas, lo cual enriqueció el estudio con una visión amplia y compleja de sus narrativas. Entre los/as participantes se encontraban los/as coordinadores/as de cada una de las licenciaturas, algunos/as directores/as que de una manera u otra tuvieran que ver con su gestión académica o administrativa (por ejemplo, jefes/as de Departamento) y los/as profesores/as participantes de cada uno de los comités de carrera de las licenciaturas. Las edades de los/as participantes se encontraban entre 28 y 50 años, y su experiencia en el contexto universitario (docencia o administración) oscilaba entre 3 y 19 años. Igualmente, tenían distintos niveles de formación:

candidatura maestría (3), maestría (24), candidatura doctorado (1) y doctorado (8). Hacían parte de distintas licenciaturas: Humanidades: Lengua Castellana (6), Ciencias Sociales (6), Básica Matemática (5), Matemática-Física (3), Pedagogía Infantil (6), Ciencias Naturales (3) y Educación Especial (4), y 3 eran administrativos/as.

Para la recolección de información, realizamos entrevistas y análisis de documentos. Hicimos una entrevista semiestructurada (Patton, 2002) con cada uno/a de los/as participantes, con una duración entre 30 y 120 minutos. Por solicitud de los/as participantes, 3 de las 36 entrevistas no fueron audio-grabadas; cada entrevista fue transcrita. Revisamos la documentación pertinente y disponible de cada licenciatura: proyectos pedagógicos de los programas (6), actas, documentos de transformación curricular, documentos e informes de autoevaluación correspondientes a distintas fechas (entre 1996 y 2009). Asistimos al seminario permanente sobre pedagogía(s) y didáctica(s) ofrecido por la Universidad, cuyo propósito era establecer un diálogo sobre la formación de maestros y maestras en torno a la(s) pedagogía(s) y la(s) didácticas(s) y su relación con la formación básica, el currículo, la investigación y los saberes específicos. Este seminario duró cuatro meses. Una de las investigadoras fue observadora participante en algunas sesiones del Comité de Currículo de la Facultad de Educación de dicha universidad y la información allí recogida fue registrada en el diario de campo.

Para el análisis seguimos la propuesta de Rhedding (1996), esto es, hicimos una lectura múltiple de los textos, con el fin de agrupar la información que se sustente entre ella, se contradiga y se relacione o no con la otra. De igual forma, analizamos lo presente explícita e implícitamente, al igual que lo ausente. Este proceso lo llevamos a cabo durante todo el período de recolección de información. Teniendo en cuenta la presencia de varias investigadoras, fue crucial no solo realizar múltiples lecturas de los datos, sino también explorar múltiples posibilidades de interpretación, con el fin de ampliar el horizonte de posibilidades de los resultados y de convenir una interpretación mucho más válida y plausible de estos contextos.

Luego de un período aproximado de seis meses, desarrollamos algunas categorías iniciales de análisis que nos permitieran seguir haciendo la lectura de datos e hicimos una presentación de los resultados preliminares ante el Comité de Currículo de la Facultad, conformado por los/as coordinadores/as de programas y algunos/as administrativos/as. De esta interlocución, surgieron reflexiones validando los resultados y las observaciones para tener en cuenta, relacionadas con las implicaciones institucionales de los resultados del proyecto. Como equipo de investigación, tuvimos entre dos y cuatro reuniones por mes, dependiendo de la recolección de información y de los asuntos metodológicos a resolver. La autorreflexividad (Bloom, 1998; Lather, 1991) fue uno de los elementos fundamentales durante el proceso de investigación, el cual nos permitió analizar nuestro papel como investigadoras. Las sesiones de grupo duraron entre dos y cuatro horas; también sostuvimos comunicación virtual. Una vez analizada la información, presentamos los resultados finales ante los comités de carrera, y a partir de las observaciones y reacciones frente al estudio, elaboramos el informe final.

## Resultados

Teniendo en cuenta el propósito fundamental de nuestro estudio, desarrollamos tres temas centrales a partir del análisis de la información recogida. En algunos casos, los temas comprenden otras categorías o subtemas que consideramos deben resaltarse. Estos temas los hemos denominado: *referentes, participación y formación*.

## Referentes

Los referentes que los comités de carrera han considerado para emprender o llevar a cabo la reconfiguración de las propuestas de formación, los podemos clasificar en *normativos* y *no normativos*.

Los referentes normativos aluden a la legislación nacional o institucional, condiciones o compromisos de la misma Facultad, y procesos de acreditación y autoevaluación. Los criterios para estos últimos se han constituido en pautas importantes para reconfigurar las propuestas curriculares; así lo señala un

aparte del Proyecto de Matemáticas y Física: "A partir de la acreditación previa, el Programa se ha visto abocado a realizar reflexiones y cambios en su plan de estudios" (2005: 18), y lo afirma un miembro del Comité de Carrera de dicho programa: "A partir de la visita de los pares, se ha empezado a pensar en una transformación curricular".<sup>1</sup> Para algunos profesores, el proceso de transformación curricular se desprende de la autoevaluación. Este hecho nos permite anotar cómo las políticas de acreditación y autoevaluación desempeñan un papel importante en la forma de concebir y reestructurar las propuestas curriculares; son estas las que generan el cambio.

En cuanto a la legislación como punto de referencia para los cambios en los programas, el fragmento de una entrevista expresa:

Primero ha habido un análisis frente a la legislación para encontrar criterios [...] se ha tenido en cuenta también la normativa de la Universidad, la legislación a nivel nacional, a nivel internacional.

El Comité de Carrera de uno de los programas conformó una comisión, que llamó "legal",

[...] para revisar la normatividad y los soportes de la norma jurídica, pero además, también incluir unos referentes conceptuales en cuanto a la formación y la educación universitaria, al horizonte de la educación superior [...] las declaraciones universales y, obviamente leer desde ahí el programa.

Otra persona señala que "el programa, como todos los de pregrado de la Facultad, obedece a un evento de orden normativo, al Decreto 272 de 1998". Este decreto, como lo indican un buen número de participantes, tuvo una incidencia notable en la manera en que cada propuesta de formación de las licenciaturas fue reconfigurada en la Facultad, pues determinó la duración de las mismas, que "era de ocho semestres y pasó a diez semestres", y reconfiguró "la formación pedagógica y la organización por núcleos: educabili-

dad, enseñabilidad, dimensión histórica y epistemológica, realidades y tendencias".

A partir del decreto y los marcos legales, los programas pensaron sus componentes y sus prácticas.

La importancia de los referentes normativos también se hace evidente en los eventos académicos de carácter institucional de la Facultad. Es el caso de la sesión introductoria del *Seminario permanente*, donde un jefe de departamento señala que "las relaciones entre las normativas existentes y las estructuras de los programas que forman maestros" serán objeto de reflexión durante el seminario. En una sesión del Comité de Currículo, en la que se plantea la necesidad de "legalizar ante el MEN [Ministerio de Educación Nacional] la estructura básica de los programas", una jefa de departamento responde que "las transformaciones son muy impulsadas por la normatividad, el Ministerio manda y ahí mismo nos acogemos".

Aunque en distintas instancias y documentos se señala la normatividad como un referente fundamental a seguir, algunas personas tienen una mirada crítica frente a estos y a las prácticas que generan. Una participante afirma:

Un poco de los embrollos actuales en los que se encuentra el programa, es haber hecho un caso, de una manera ciega, a los lineamientos del Decreto 272 del '98 [1998] sin [...] un distanciamiento crítico frente al mismo.

Hay quienes expresan que si bien los decretos han atravesado el desarrollo y la transformación de los programas, se han producido "contenidos académicos que los soporten", pues como lo indica otra persona entrevistada, "se intenta trascender el simple cumplimiento de una obligación dándole soporte académico".

Como mencionamos, los compromisos administrativos de la Facultad también motivan la revisión de los programas y aunque, como lo señalan en una de las entrevistas, "todos están en proceso de transformación",

1 No ponemos el nombre de los participantes, los programas, los comités de carrera y las instituciones por asuntos éticos de protección de identidad.

el compromiso es “solamente de dos licenciaturas”. Así mismo, se señala cómo las condiciones de la Facultad impiden que haya unos referentes que permitan avanzar en los procesos de transformación; una coordinadora de programa plantea:

Hay muchas cosas que la Facultad no ha resuelto y mientras la Facultad no las resuelva, van a condicionar también el desarrollo del programa. Por ejemplo, si la Facultad no resuelve... el problema de los créditos, nosotros no podemos avanzar en eso.

Un miembro de un comité de carrera anota que las decisiones respecto al programa estaban determinadas por la necesidad de la entrega de la tarea y del cumplimiento de los plazos:

Las decisiones se tomaban por unos pocos [...] estaban exigiendo que eso estuviera listo para entregarlo al Ministerio de Educación cumpliendo unos requisitos [...] entonces yo pienso que la propuesta no alcanzó a pensarse lo suficientemente bien.

Así, las directrices de política nacional, institucional y de Facultad afectan las decisiones en torno a las configuraciones y los cambios en los programas, así como sus dinámicas. De igual forma, lo hace la falta de referentes para el trabajo curricular que la Facultad pueda tener. Se presenta, entonces, una tensión interesante: tanto las directrices dadas como las inexistentes, tienen implicaciones para la configuración de los currículos y para sus prácticas.

Por otro lado, los referentes *no normativos* que generan cambios en los programas incluyen: las reflexiones al interior de los comités, el uso de referentes de otras instituciones o contextos, y las experiencias o trayectorias individuales. Algunos miembros del Comité revisan las prácticas existentes en su programa y buscan construir referentes de carácter más reflexivo, a partir de los interrogantes generados por sus propias dinámicas. Así lo ilustra el siguiente segmento de una de las actas:

Para acercarnos [...] al proceso de transformación curricular, consideramos importante realizar un diagnóstico de la situación actual

del programa [...] Algunos problemas: [...] La investigación no ha permeado el currículo como eje transversal [...] desconocimiento “motivacional” y “conceptual” de cada curso, lo que limita desarrollar una propuesta interdisciplinar. [...] se conocen los programas en cuanto a la forma, pero no referente al fondo [...] Problema con la concepción de currículo porque no se ha dado una inducción sobre él.

Es importante resaltar de esta cita la preocupación por asuntos pedagógicos y del saber específico, así como por la ausencia de una directriz y conceptualización clara acerca del currículo. De nuevo aparece la falta de directrices como un asunto importante para las prácticas y los desarrollos de los programas.

En otras ocasiones, no hay una demanda externa que movilice una transformación curricular, sino que es mediante una mirada al interior de los comités y de los programas, así como las cualidades de las personas que los integran, lo que posibilita repensar las prácticas y las propuestas formativas de manera permanente, con el fin de actualizarlas. En estos casos, como lo señalan en distintas entrevistas, “los marcos de referencia han sido otras universidades a nivel internacional... otros programas de educación de otras universidades colombianas”. También “se recurre mucho a la experiencia y a los ideales de formación que cada uno tiene... y cada uno tiene una experiencia distinta”. La trayectoria en un programa y el conocimiento del mismo son igualmente elementos que permiten proponer o estabilizar algunos procesos:

Lo que dicen los compañeros, tanto los profesores del programa como algunos estudiantes —no puedo decir que todos— [...] y las mismas personas de la Facultad, es que “yo tengo ese programa en la cabeza”, pues hace mucho rato que estoy acá y [...] el tiempo le permite a uno también apropiarse de esas cosas.

En ninguno de estos casos, los programas dependen de la norma, sino de características internas o contextuales para pensarse.

## Participación

A partir de la información, podemos identificar dos tipos de participación en las dinámicas de reconfiguración de los programas: la participación docente y la de los/as estudiantes.

1. *Participación docente.* Los comités de carrera valoran la presencia y la participación de sus docentes en la revisión de los programas, en la generación de nuevas propuestas y en la discusión de las mismas; en una entrevista se afirma: “hay profesores muy comprometidos y que están dispuestos a construir y a trabajar en esa transformación”. También se valora tener “un cuerpo de docentes muy diverso” y lo ven como “una fortaleza del programa; gente formada en áreas de conocimiento distintas y que hacen aportes considerables al posicionamiento de la Licenciatura”. En este caso hay una valoración de la diversidad puesta al servicio de los procesos de transformación.

En la mayoría de los casos, la participación de los/as docentes ha tenido lugar a través de la estructura de los núcleos. Así lo expresa una de las citas:

Cada una de las transformaciones del programa parte de la opinión de los profesores que se agrupan en núcleos y que a su vez tienen un interlocutor en el Comité de Carrera, que es el coordinador de núcleo.

Por medio de esta instancia, los comités han buscado conocer, indagar y poner en escenario las opiniones y construcciones de los/as docentes de los programas respecto a las transformaciones y procesos de los mismos.

Pese a la valoración de la participación docente, esta no siempre es fluida, se ve interferida por varios factores, siendo los asuntos contractuales uno de los más importantes, pues no les permiten a los/as docentes disponer del tiempo necesario para participar. El fragmento de una entrevista lo ilustra muy bien:

Se supone que somos de 6 a 7 personas, pero tenemos muchos [docentes] que son itinerantes [...] por el asunto de la contratación. Entonces eso tampoco favorece

para tener una mirada muy concreta del programa.

Como lo señala una coordinadora de programa, la falta de compromiso en la participación obedece, en gran parte, al tipo de vinculación:

Hay unos que son muy comprometidos y hay otros que no lo son tanto, no porque no se quiera, sino porque la mayoría de nuestros profesores son de cátedra; entonces, tienen múltiples ocupaciones que a muchos, aunque quisieran, no les permite participar.

La falta de participación también se puede notar en los reiterados llamados —registrados en las actas— a la colaboración y a los aportes académicos de los docentes. Algunos ejemplos se pueden encontrar en diferentes actas de los comités de carrera con ocasión de la visita de la comisión de acreditación: “esperamos su participación”, “apórtenos sus sugerencias”, “esperamos contar con sus valiosos aportes en la discusión”, “contamos con su presencia”. La existencia de estos llamados con una alusión particular en las actas, sugiere la ausencia de las acciones que refieren, y de nuevo, indican que los comités son guiados en su trabajo curricular por referentes normativos que orientan en este caso el hacer de los participantes. Aunque se visibilice el tipo de vinculación como uno de los problemas más relevantes para el compromiso de los docentes, también se reconoce que “hay profesores... resistidos [sic] a que las cosas cambien, y por esto se han tenido que convocar otros profesores... como comité”. Si bien la resistencia al cambio aparece como un obstáculo para la participación docente en la transformación curricular, nos parece importante resaltar lo que se presenta como imposibilidad para dialogar, negociar y hacer consensos al interior de los comités.

Por otro lado, miembros de los comités llaman la atención sobre la poca participación de docentes con formación posgraduada, especialmente doctorado, y reclaman su participación en los procesos de transformación. Un coordinador de programa lo expresó así:

En el programa se supone que hay 3 docentes... ninguno trabaja en el comité de

carrera; [...] están ausentes de la reflexión por el pregrado, al menos en ese nivel [...] donde se está pensando la transformación.

De esta demanda directa por la presencia de doctores en el trabajo curricular, es posible inferir que la formación de quienes participan del comité parece ser insuficiente para apoyar o generar procesos de reflexión y transformación.

En algunos casos, sucede que los/as docentes no son tenidos/as en cuenta para la toma de decisiones finales respecto a la propuesta de formación, función que inclusive puede estar a cargo de una persona o de un grupo reducido de ellas. Un miembro de un comité afirma:

Cuando [...] hicieron el diseño curricular del programa, ellos tenían una idea en mente y cuando se fue a presentar [...] no fue tenido en cuenta [...] es muy jocoso ver cómo un equipo que estaba trabajando en esa propuesta curricular por mucho tiempo no se le tuvo en cuenta [...] sino que otra persona con un poco más de trayectoria y a nivel personal, [...] lo hizo y presentó una propuesta y esa fue la aprobada.

Si bien es notable que la experiencia de una persona en la Facultad o en un programa se constituya en un factor importante en la configuración de una nueva propuesta curricular, pues le autoriza para liderar y tomar decisiones, el hecho de que este proceso no se haga de manera colegiada también tiene implicaciones en las propuestas de formación. Es el caso de uno de los componentes de formación "propuesto por una o dos personas. No fue colegiado y se asumió en otra instancia, pero no se ejecutó, o sea, no se llevó a la práctica". Aparece aquí una llamativa tensión: una persona que toma decisiones respecto al programa, pero estas no son llevadas a la práctica. La comunidad o el Comité de Carrera resisten la forma en que fue tomada la decisión, y en la práctica, no la legítima. Con esta información, se hacen visibles relaciones de poder-saber que están presentes en las prácticas curriculares. Estas relaciones hacen parte de ese sistema de valores que orienta las configuraciones, los participantes, las justificaciones y los vínculos entre estos.

2. *Participación de estudiantes.* La participación de los/as estudiantes parece ser un asunto complejo y difícil para los programas y para las prácticas curriculares. Una manera alude a la presencia de los/as estudiantes en los procesos de autoevaluación, considerada como un requisito:

Eso empezó en el 2004 [...] más o menos con unos diagnósticos que se hicieron a los estudiantes, acerca de lo que ellos querían mejorar, cambiar del programa. Se pensó la visión, la misión, se llevó una discusión a todos los grupos de los estudiantes, los estudiantes ofrecieron consideraciones, cuando se estaba haciendo el informe de autoevaluación.

La normatividad vuelve a guiar las prácticas curriculares y las formas de establecer relaciones entre los participantes. Los/as estudiantes son una audiencia indispensable en los informes de autoevaluación, y su participación en este caso se da mediante la discusión de la(s) propuesta(s) que el comité elabora y les comparte para que hagan consideraciones. La mayoría de los/as coordinadores/as de programa señalan que "la participación de los estudiantes no es muy activa". A pesar de que se convoquen desde los comités de carrera,

A esas reuniones es muy poca la gente que va, [...] entiendo que se han hecho reuniones donde se presentan las alternativas de reforma y algunos estudiantes manifiestan sus ideas, sus criterios, porque les "toca" su Programa; pero el común denominador es el ausentismo.

Esta práctica, que parece generalizada, tiene eco en otros comentarios: "desde el programa se hacen esfuerzos, pero no se logra que participen". Algunos programas optan por cumplir algunos mínimos con los/as estudiantes, entre los cuales está informar; en un acta de comité se resalta: "hoy... se llevará a cabo una reunión informativa para dar a conocer a los estudiantes del programa, los avances de la propuesta [de transformación]".

La forma de participación de los/as estudiantes se visibiliza mediante las observaciones que ellos/as hacen frente a las propuestas que les presentan, pero no desde la generación de ideas o propuestas que puedan tener impacto en las concepciones y prácticas del programa.

## Formación

Dos elementos que aunque pueden funcionar de manera independiente, se destacan en la información analizada como intrínsecamente relacionados, son: los componentes de las propuestas de formación y el ideal de formación de las comunidades académicas de los programas. Los documentos de los programas o los miembros de los comités de carrera conciben las propuestas de formación de los/as futuros/as maestros/as a partir de distintos *componentes de formación o campos de conocimiento*: el específico/disciplinar, el pedagógico, el didáctico o el profesional. No obstante, hay una tendencia marcada en miembros de distintos comités y alguno/as administrativos/as, a promover que la formación de maestros/as comprenda solo dos componentes: el saber pedagógico y el disciplinar, o el saber didáctico y el disciplinar. Así lo ilustra una de las participantes:

Mi ideal de programa es que haya un componente disciplinar fuerte y que haya un componente didáctico también fuerte, pero yo siempre me sueño que el componente disciplinar no lo ofrezcamos nosotros [...] eso le da otra dimensión al programa. Porque nosotros somos especialistas en la parte didáctica. [...] en la Universidad, hay otros especialistas profesionales en el área disciplinar, entonces que ellos se encarguen de esto.

Otro participante señala que la formación debe tener “dos grandes componentes: el saber disciplinar y el saber pedagógico”, y continúa su planteamiento proponiendo que, el saber disciplinar, los/as estudiantes “lo aprendan en otro lado”. Estas afirmaciones nos permiten ver que a la Facultad de Educación se le reconoce autoridad para la formación en el saber pedagógico o el componente didáctico, pero no propiamente en el saber disciplinar, el cual sugieren sea aprendido o enseñado en “otro lado”, por “otros especialistas”. También, podemos resaltar el acuerdo que hay en la denominación y la conceptualización del componente/saber disciplinar, más no en la forma de nombrar o teorizar el otro componente: didáctico en un caso y pedagógico en el otro.

Aunque existe una tendencia general de los programas a hablar de dos componentes, dos proyectos

pedagógicos de los programas presentan singularidades: un primer caso se refiere a los componentes centrales de la formación de maestros/as como “el saber disciplinar y el saber profesional”, los cuales direccionan “la formación de las licenciadas en Pedagogía Infantil” y los que se constituyen, a su vez, en ejes centrales de reflexión, como lo vemos en este trozo de entrevista:

Cuando empezamos el programa, había una reflexión de la infancia pero muy chiquita, muy elemental, muy inicial y todavía pensando [...] más en la profesionalización, que en el campo disciplinar [...] yo siento que eso ha ido cambiando un poco; se sigue pensando obviamente en la profesionalización, pero también en lo disciplinar en la Pedagogía Infantil.

A diferencia de los otros programas, en una de las licenciaturas, la separación entre saber disciplinar y saber pedagógico no tiene lugar. Por las particularidades del programa, el saber pedagógico se consolida como el saber disciplinar y se debate, más bien, con el saber profesional que ha sido hegemónico. Además, con las discusiones para la reforma se ha hecho visible la necesidad de introducir reflexiones

Y la posibilidad de mirar la pedagogía infantil como un subcampo también de la pedagogía [...] desde esa doble perspectiva disciplinar y profesional, y trabajar en la formación de recu- curso en ambas vías.

A lo anterior se agrega un elemento crucial para esta propuesta curricular: una formación alrededor de la interdisciplinariedad. Esta es la base de la integración curricular, “porque busca ese encuentro entre... disciplinas, apuntando a leer las problemáticas de la infancia con adultos, con niños, con el contexto, con profesores”.

Estos acuerdos en los componentes del programa no se extienden a la mirada sobre uno de sus principios fundamentales: la interdisciplinariedad. Aunque no cabe duda acerca de su valor e importancia en la formación, se visibiliza una tensión con el modo de materializarse en el programa. Una participante así lo problematiza:

Me parece que es una buena intención, pero es muy compleja porque un estudiante perfectamente puede coger un retacito de cada disciplina para leer un fenómeno, pero yo no sé si eso es interdisciplinariedad, o si se tenga que hablar de todo a la vez.

Un segundo caso que se sale de la tendencia de los dos componentes es el proyecto pedagógico de uno de los programas que enuncia:

Los campos del conocimiento son tres: el campo de formación pedagógica, el campo de integración didáctica y el campo del saber específico [...]. El [...] de integración didáctica [...] tiene como objetivo articular el saber pedagógico con el saber específico.

En este planteamiento es muy clara la presencia de tres componentes y la función articuladora de uno de ellos. Sin embargo, la distribución de los créditos académicos no se corresponde con la importancia asignada a los tres componentes, pues 128 de 220 créditos (casi 60%) están asignados para los espacios del saber específico. Como lo anota uno de los miembros del Comité al relatar la configuración de la versión actual del programa, es claro que “básicamente lo que interesaba era el saber específico”.

Con respecto a la concepción de formación, a cuál debe ser el énfasis y quién debe ofrecerla, se presentan otras tensiones en los comités de carrera. Hay quienes sustentan que la formación de maestro/as en el saber disciplinar o específico implica una formación especial para maestro/as en/de esas ciencias o disciplinas. Así lo proponen varias personas entrevistadas, quienes afirman:

Una cosa son las matemáticas para ingenieros, otra para economistas, otra muy distinta para los de matemática pura y también otra para los maestros [...]. No se puede enseñar matemáticas de la misma manera [...] los propósitos son distintos.

Esta afirmación se ve respaldada por enunciados similares que expresan: “en estos espacios de conceptualización de Física, hay un trabajo también didáctico”. El siguiente ejemplo ilustra cómo se lleva

a cabo el trabajo didáctico dentro de un espacio de conceptualización del saber disciplinar/específico:

Todos los estudiantes [...] leen artículos de investigación, pero propios de la enseñanza [...] hacen exposiciones [...] porque también estamos pensando cuál es el objeto disciplinar de lo que ellos hacen con sus exposiciones [...] después [...] viene una discusión en pleno y vemos [...] la importancia de llevar cosas como las que se presentan en el artículo en un aula de clase [...] ahí se está pensando en lo didáctico.

Para otras personas, el trabajo didáctico realizado en los espacios de conceptualización del saber específico va en detrimento de la formación:

Incluso dentro del mismo Comité [...] hay muchos que piensan que la matemática que aprenden los profesores no debe ser la misma matemática de ingenieros [...] podrá ser cierto en algún momento, pero cuando [...] vamos y revisamos en la práctica, los cursos del componente disciplinar [...] los estamos degenerando y se están convirtiendo en [...] didácticos [...] la parte disciplinar externa a la Facultad, y [...] encargarnos de lo que nosotros sabemos [...] eso permitiría doble titulación [...] permitiría a los estudiantes hacer posgrados en otras áreas, y tener el componente disciplinar fuerte, que no tienen.

Estas tensiones no son ajenas a las que se presentan en el ámbito institucional, donde tampoco parecen claros los componentes de formación. En una sesión del Comité de Currículo de la Facultad de Educación donde se discute sobre los propósitos de formación, aparecen distintas visiones: “lo disciplinar como eje formal de la propuesta de formación”; “hay que hacer énfasis en el saber científico, disciplinar, en la definición de los objetos de enseñanza y en la enseñanza de dichos objetos disciplinares”; y “la formación pedagógica, el saber específico, no en todos es muy claro”. Estas diferentes miradas sobre los componentes de formación, y su conceptualización, dejan ver las distintas posiciones que circulan y la manera como son asumidas por las comunidades encargadas de direccionar los programas.

## Discusión

A partir de la información analizada, podemos concluir que la razón fundamental para las configuraciones o transformaciones curriculares en la Facultad son los referentes normativos: legislación, procesos de acreditación y autoevaluación, y requerimientos o condiciones de la Facultad. En algunos casos, además de la normativa, los programas presentan reflexiones y discusiones internas que movilizan cambios, aunque también acuden a experiencias y trayectorias de quienes integran los comités, para llevar a cabo las transformaciones. Si bien en la mayoría de los casos la relación con la norma es de obediencia, esta también moviliza posiciones críticas y construcciones teóricas a partir de sus dictámenes. Resulta claro el lugar primordial de la norma, bien para obedecerla, criticarla, resignificarla o construir a partir de ella. Al igual que en el estudio realizado en la Universidad del Valle (2008), destacamos la normativa como un factor determinante en la construcción de nuevas estructuras y funcionamientos curriculares, la cual es apropiada de maneras distintas por la comunidad académica.

Igualmente, faltan referentes propuestos por la Facultad que permitan generar consensos frente a las prácticas curriculares y las conceptualizaciones al respecto. El lugar central de la norma puede tener relación con la ausencia de referentes propios para la revisión y la transformación curricular, situación que también puede generar tensiones entre y al interior de los comités. Este resultado respalda los hallazgos del estudio de la Universidad del Valle (2008), donde se encontró necesario actualizar y recrear la política curricular mediante principios, lineamientos y acciones claves, con el fin de consolidar el proyecto formativo.

En lo que a la participación se refiere, la información permite ver una valoración de la participación de los docentes en asuntos curriculares al interior de los comités. Esta se da principalmente mediante sus aportes en el trabajo realizado en/por los núcleos académicos y está relacionada con su compromiso con el programa o la Facultad. Sin embargo, la participación se ve interferida por el tipo de contratación/vinculación con la Universidad, por la resistencia al cambio y por relaciones de saber-poder que se dan en las comunidades académicas, y se hacen visibles

en algunas prácticas curriculares. Por otra parte, algunos/as coordinadores/as llaman la atención sobre la necesidad de docentes con formación necesaria para participar de los procesos de transformación.

En ese mismo sentido, es notable la ausencia de participación de egresados/as y estudiantes en la transformación de los programas. Estos/as aparecen primordialmente en los procesos de autoevaluación como audiencias requeridas, pero sin incidencia directa en las nuevas propuestas, bien por falta de compromiso político o por la ausencia de espacios formales de participación. Algunos resultados de este estudio concuerdan con los hallazgos de la investigación sobre política curricular y proyecto formativo de la Universidad del Valle (2008), donde se registra escasa participación de estudiantes en asuntos curriculares, y falta de docentes vinculados/as o con formación necesaria para asumir responsabilidades curriculares.

En cuanto a la formación de los licenciados/as, esta se concibe a partir de distintos componentes de formación/campos de conocimiento: el específico o disciplinar, el pedagógico, el didáctico y el profesional. Pese a la tendencia a estructurar las propuestas curriculares teniendo en cuenta tres de estos componentes, no todos los miembros de los comités de carrera reconocen su importancia, señalando que solo se requieren dos de ellos para formar maestros/as: pedagógico y disciplinar, o didáctico y disciplinar. La tensión que surge a partir de los componentes o saberes que deben conformar las propuestas de formación de maestros/as deja ver la ausencia de acuerdos que vayan más allá del papel del currículo planeado o explícito, y la necesidad de aclarar conceptualizaciones/tradiciones sobre pedagogía y didáctica, sus implicaciones y su lugar en la formación de maestros/as. El acuerdo sobre el componente disciplinar es claro, pero la mirada sobre pedagogía y didáctica no lo es.

Una situación similar se presenta en torno a la formación en el saber específico. Hay un acuerdo sobre la experticia de la Facultad de Educación en el saber pedagógico y didáctico, pero no en la autoridad que tiene para enseñar el saber específico, el cual —se sugiere en algunos casos— debe ser aprendido en unidades académicas expertas en ese saber. Esto

nos permite señalar que, aunque en los documentos y en las prácticas de la Facultad de Educación existe un derrotero para configurar las propuestas y formar maestros/as en el saber pedagógico/didáctico y en el saber específico, no hay consenso en las comunidades académicas de la Facultad acerca de estos asuntos.

Como advertían Jackson (1992) y Kliebard (1998) respecto a la importancia e insuficiencia de las categorías, no podríamos hablar de la presencia de un único enfoque o teorización curricular en los programas de formación de maestros/as de la Facultad. Si bien hay una tendencia notable a guiar la práctica y el trabajo curricular por medio de la normativa, lo cual nos hace pensar en una tendencia marcada por un enfoque *prescriptivo* (Marsh y Willis, 2007), también podemos hablar de la presencia del enfoque *descriptivo*, puesto que desde algunos programas se intenta entender y explicar el modo en la cual los diferentes pasos y procedimientos se relacionan. Esta perspectiva la podemos ver, por ejemplo, cuando se interrogan las bases teóricas de los cursos, sus componentes y la posibilidad de generar propuestas interdisciplinarias a partir de estos. La forma *crítico-explicativa* se hace visible cuando el currículo se define de manera amplia y comprensible, y se lo ubica en sus contextos sociales. Expresiones referidas al currículo como “todo lo que le pasa a un estudiante desde que entra a este programa y a esta universidad hasta cuando sale” puede ayudarnos a ilustrar esta mirada.

Tampoco podríamos establecer una perspectiva curricular única, pues las perspectivas técnicas y críticas coexisten (Posner, 1998). No obstante, sobresale una tendencia a la mirada técnica del currículo, la cual se centra en una relación medios-fin y se ocupa fundamentalmente de la selección y la organización de los contenidos. Si bien Posner afirma la necesidad de tener una mirada técnica, esta perspectiva es insuficiente, pues no permite ver otros elementos y relaciones que dan origen al plan de estudios, a la “malla curricular” —a esa selección y organización de contenidos—. Tampoco permite considerar las interacciones que se originan a partir de estos, ni interrogar las implicaciones de esa selección y organización de contenidos culturales (incluidos los académicos) en la formación de futuros/as maestros/as.

Cada aproximación curricular conlleva un modo de formar un sujeto-maestro/a, en nuestro caso. Si el currículo es un instrumento que usamos para dar sentido al proceso educativo/formativo, sería importante preguntarse cuál sentido damos como “comunidad académica” de la Facultad de Educación a las propuestas de formación de maestros/as. Los enfoques curriculares ayudarían a responder esta pregunta, pues nos posibilitan pensar las propuestas de formación, su configuración, los supuestos (teóricos) que les subyacen, las prácticas y las concepciones que les dan origen y que les permiten circular.

### Implicaciones

Los resultados de este estudio pueden expandir el horizonte de indagación para otras investigaciones que exploren el papel de la experiencia en la configuración de propuestas curriculares y en la actuación de las mismas; que analicen las formas de participación y negociación existentes en las comunidades académicas encargadas del trabajo curricular, con sus posibilidades, limitaciones e implicaciones; y que develen la relación de la comunidad académica que se ocupa de los programas de formación, con la política/normativa nacional e institucional —las formas de apropiación, reconfiguración o resistencia frente a esta—.

Siguiendo la línea de producción de conocimiento situado, sería importante adelantar estudios en el mismo sentido en el ámbito institucional. Esto es, revisar crítica y comprensivamente los enfoques curriculares en/de las propuestas de formación de maestros/as de las distintas unidades académicas de la Universidad. Y, en un sentido más amplio, realizar un estudio de casos múltiples en el contexto nacional, que permita develar orientaciones, perspectivas, prácticas y políticas curriculares de los programas de formación de los/as futuros/as maestros/as del país, así como las (posibles) formas de resignificarlas.

Con relación a la práctica y la política pública, sería arriesgado hablar de implicaciones a partir de una exploración inicial en un estudio de caso. Sin embargo, a la luz de la generación de conocimiento situado, consideramos importante esbozar algunas reflexiones o recomendaciones a partir de nuestra lectura de la información. Estas, a su vez, podrían potenciar la

mirada sobre los resultados y permitir otras formas de pensar acerca de los mismos. Desde esta perspectiva, consideramos importante:

1. Reconocer el papel de la Facultad como institución productora de saber y con incidencia en la generación de políticas públicas en educación. Son necesarias posiciones institucionales explícitas frente a las normas que regulan/direccionan las transformaciones de los programas y a sus implicaciones para las prácticas. Es importante instaurar y visibilizar prácticas de revisión permanente de las propuestas de formación, de acuerdo con su pertinencia en distintos contextos, de modo que sean estas las que nos permitan ofrecer razones claras y fundamentadas por las cuales nos acogemos a las normas y emprendemos las transformaciones curriculares, o por las cuales las resistimos y planteamos alternativas.
2. Comprender los motivos que generan la ausencia de participación de estudiantes y egresados/as en las discusiones de los comités de carrera, para promover prácticas regulares de participación que propicien un compromiso político con los programas. Esto se podría hacer mediante la socialización de los programas con los/as estudiantes y su posicionamiento frente a la responsabilidad con su propia formación; la evaluación sistemática de cada espacio de conceptualización y de su relación con la propuesta de formación; la institucionalización de espacios para conversar acerca de los programas y sus prácticas, y plantear alternativas; y la realización de proyectos de investigación y prácticas pedagógicas al interior de los programas.
3. Definir qué es lo *común* (elementos, propósitos, contenidos, competencias, saberes, metodologías) en la formación de maestros/as de la Facultad. Esto implicaría promover espacios de conversación entre los programas y las distintas comunidades, que permitan localizar puntos de encuentro y desencuentro, precisar caracterizaciones, hacer acuerdos, articular componentes, homologar criterios, ofrecer mayores y mejores posibilidades a los/as estudiantes. Sería importante que, en nuestro caso, el Departamento de Pedagogía lidere —con las comunidades académicas de la Facultad— un diálogo que permita establecer

esos acuerdos y trazar directrices acerca de lo *común* en/de la formación pedagógica. Estos procesos deben estar acompañados de espacios de formación que presenten y debatan distintos discursos sobre pedagogía/educación/currículo, los cuales se articularían con cada programa y presentarían las posibles lógicas y relaciones de los componentes de la propuesta de formación.

## Referencias bibliográficas

Applebee, A. N., 1996, *Curriculum as Conversation: Transforming Traditions of Teaching and Learning*, Chicago, University of Chicago Press.

Bloom, L. R., 1998, *Under the Sign of Hope: Feminist Methodology and Narrative Interpretation*, Albany, NY, SUNY Press.

Bogdan, R. C. y S. K. Biklen, 2003, *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*, 4.ª ed., Boston, Allyn and Bacon.

Correa, S., 1997, "Elementos para animar la discusión en el proceso de transformación curricular de la Universidad de Antioquia". Documento Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

—, 1998, "Concepciones curriculares, enfoques y diseños", *Revista Avanzada*, núm. 5, 64-72.

Díaz, M., 2007, *Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente al reto de la flexibilidad*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz, A. E. y R. E. Quiroz, 2001, "Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares: Relación sistemática entre ellos", *Revista Avanzada*, núm. 10, pp. 116-130.

Didriksson, A., y Herrera, A., 2004, "Innovación crítica: una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos", *Perfiles Educativos*, vol. xxvi, núms. 105-106, pp. 7-40.

Fernández, M. V., 2008, "Formación docente continua y procesos de transformación curricular: aportes para pensar el cambio y la innovación en la enseñanza de la geografía", *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*, núm. 7, pp. 99-108.

García, N., 2008, *Currículo y flexibilidad curricular*, Medellín, Imprenta Universidad de Antioquia.

- Gómez, L. A., 2002, "Tipologías sobre investigación educativa, enfoques curriculares y formación de docentes", *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, vol. XIV, núm. 33, mayo-agosto, pp. 203-221.
- Giroux, H. A., 1991, "Modernism, postmodernism, and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse", en: H. A. Giroux, ed., *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*, Albany, NY, SUNY Press, pp. 1-59.
- Grumet, M., 1988, *Bitter Milk: Women and Teaching*, Amherst, MA, University of Massachusetts Press.
- Hernández, M. L. y T. Tovar, 2009, "Estudio comparativo de los enfoques curriculares utilizados para la formación de licenciados y profesionales de la Educación Física en Bogotá: su pertinencia e impacto", *Revista Educación Física y Deporte*, vol. 28, núm. 2, pp. 60-77.
- Jackson, P. W., ed., 1992, *Handbook of Research on Curriculum*, Nueva York, Macmillan.
- Kane, R. G., 2002, "How we teach teachers: New ways to theorize practice and practise theory", *Prospects*, vol. 32, núm. 3, pp. 347-364.
- Kliebard, H. M., 1998, "The effort to reconstruct the modern American curriculum", en: L. E. Beyer y M. W. Apple, eds., *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, 2.ª ed., Albany, SUNY Press, pp. 21-33.
- Lather, P., 1991, *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*, Nueva York, Routledge.
- Litwin, E., 2006, "El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio", *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, vol. XVIII, núm. 46, septiembre-diciembre, pp. 25-31.
- Marsh, C. J., y Willis, G., 2007, *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*, Upper Saddle River, NJ, Pearson-Merrill, Prentice Hall.
- Patton, M. Q., 2002, *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Phelan, A. M., 2011, "Towards a complicated conversation: Teacher education and the curriculum turn", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 19, núm. 2, pp. 207-220.
- Pinar, W. F., 2004, *What is Curriculum Theory?* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Posner, G. J., 1998, "Models of curriculum planning", en: L. E. Beyer y M. W. Apple, eds., *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, 2.ª ed., Albany, SUNY Press, pp. 79-100.
- Rhedding Jones, J., 1996, "Researching early schooling: Poststructural practices and academic writing in an ethnography", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 21-37.
- Rodríguez, R., 1993, "Enfoques curriculares para el siglo XXI", *Educación y Cultura*, núm. 30, pp. 13-23.
- Sierra, B., 2000, "Entre fines y metas: revisión de algunas cuestiones curriculares", *Aula Abierta*, núm. 76, pp. 95-105.
- Sierra, H., 2005, "Hacia la modernización de la Universidad. Universidad y currículo, enfrentar el reto del cambio", *Revista Cultural Academia Libre*, núm. 4, pp. 83-106.
- Universidad del Valle, 2008, *El proyecto formativo. Sistematización del proceso de configuración de la política curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*, Cali, Programa Editorial Universidad del Valle.

---

## Referencia

Giraldo Gil, Elida, Sarah Flórez y Ana María Cadavid, "Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 63-64, mayo-diciembre, 2012, pp. 74-90.

Original recibido: 05/04/2013

Aceptado: 06/11/2013

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---