

Acerca de la participación de los profesores en el currículo

Gloria Eugenia Giraldo Mejía*, Elvia María González Agudelo**

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

“Brevemente expuesto, se trata de que la investigación y el desarrollo del currículo, deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. (...) y si la mayoría de los profesores -y no sólo una entusiasta minoría- llegan a dominar este campo de investigación, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo” **Stenhouse, 1984, 194.**

Resumen

En este artículo se presentan algunos de los aspectos desarrollados en el planteamiento teórico del problema correspondiente a la tesis doctoral que se está realizando bajo el título “Didáctica Universitaria: Del Currículo a las Prácticas de Enseñanza”, inscrita en la Línea de Didáctica Universitaria del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. La construcción de la pregunta de investigación resulta de plantear el problema bajo un enfoque dialéctico, en donde la tesis está sustentada por autores que conciben la construcción curricular como un asunto de expertos en educación y ajeno a los profesores; la antítesis por su parte, se establece mediante la revisión de las propuestas teóricas que resaltan la participación del profesor en la elaboración, implementación y mejoramiento del currículo; para finalmente crear una síntesis, la investigación con enfoque hermenéutico, donde el análisis, la comprensión e interpretación giran en torno a la pregunta sobre ¿Cómo enseñan los profesores bajo esta nueva forma de construcción curricular participativa? Pregunta que centra su atención en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, toda vez que sus profesores son responsables de la construcción del curricular a partir de 1995. La síntesis, es decir la investigación, la creación, se instaure como posibilidad conciliatoria entre la tesis y la antítesis, indagando entonces sobre las posibles relaciones que se establecen o no, entre el currículo y sus profesores a través de las prácticas de enseñanza.

* Profesora de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia. Médica Veterinaria, Magíster en Ciencias Animales con énfasis en Patología Animal de la Universidad Federal de Minas Gerais, estudiante de doctorado de la Facultad de Educación de Universidad de Antioquia, en la Línea de Didáctica Universitaria. gegm1@une.net.co

** Doctora en Ciencias Pedagógicas, Magíster en Educación: énfasis en currículo, Especialista en Literatura Latinoamericana, Licenciada en Educación: Español y Literatura. Docente Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Coordinadora de la línea Didáctica Universitaria en el Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Coordinadora del Grupo de Investigación DIDES. e-mail: egonzal@ayura.udea.edu.co

Palabras clave: Currículo, Didáctica universitaria, Profesor, Práctica de enseñanza.

Summary

About university professors participation in the curriculum. Gloria Eugenia Giraldo Mejía, Elvia María González Agudelo. This article present some of the aspects developed in the theoretical position taken in the doctoral thesis being carried out under the title "College Teaching: from the curriculum to teaching education" inscribed in the Doctoral Program at the School of Education in the University of Antioquia, Medellin, Colombia. The construction of the research question arises from stating the problem under a dialectical approach, where the thesis is supported by authors who see the curriculum construction as an issue for education experts, and unknown to teachers. The antithesis on the other hand, established through the review of the theoretical proposals which highlight teacher's participation in the development, implementation and improvement of the curriculum. To finally create the synthesis, research as an hermeneutic approach, where analysis, understanding, and interpretation revolves around the question: How do university professor teach under this new form of participatory curriculum construction? Question that is observed at the Veterinary Medicine program at the University of Antioquia where professors are responsible for building the Veterinary school curriculum since 1995. The Synthesis, e.i. research, its development is established as a possible compromise between the thesis and antithesis, searching for a possible relationship which can be established or not, between the curriculum and the professors through their teaching practices.

Key words: currículo, university didactics, profesor, teaching practice.

Introducción

El currículo, un tema de gran controversia en la agenda educativa, se ha modificado conceptualmente a través de su evolución histórica. Por otra parte, la coexistencia de discursos educativos vistos desde marcos teóricos diferentes ha permitido que el concepto de currículo se caracterice por una marcada polisemia. Partimos entonces de la premisa que existen múltiples posturas y que cada una de ellas contribuye para la comprensión e interpretación del significado del currículo y de sus ámbitos en la actualidad.

La amplia panorámica conceptual sobre currículo ha permitido dilucidar algunas tendencias de análisis en su abordaje. Así, algunos autores han planteado el currículo como un plan para el aprendizaje (Taba, 1974), también como dispositivo para definir objetivos de aprendizaje (Tyler, 1973), otros como selección de contenidos (Lundgren, 1992) y el currículo como estructura social de experiencias e interacciones en el ámbito educativo (Magendzo, 1991; de Alba, 1999)). Es decir que los sentidos del currículo han modificado su centro de interés, como también ha tenido una mirada diferente sobre la participación de sus actores o sujetos del currículo, como son denominados por algunos autores (Cometta y Domeniconi, 2006).

La participación de los profesores en el ámbito curricular, incluyendo el diseño de las propuestas curriculares y su implementación, es el asunto que motiva el planteamiento del problema de la investigación que se concreta en este documento. Así, en la teorización del problema aparecen dos posiciones contrarias que se abordaran más adelante, a partir de las cuales surgirá una tercera, la síntesis que además de ser conciliatoria es la expresión creativa de la investigación.

El asunto sobre la participación o no del profesor en el currículo, se convierte en un tema de interés para la didáctica universitaria, cuando ésta abre sus horizontes a una serie de temas que si bien no son nuevos en su agenda, están olvidados o son tratados por otras disciplinas. Litwin (1997) propone en esa nueva agenda de la didáctica temas como: la comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento, el sentido de la transferencia al aprender, el pensamiento de los profesores, los procesos de aprender al enseñar, las consecuencias morales del acto de enseñar, o sobre los sentidos y significados reales que los modelos curriculares tienen para los actores y sus acciones, en nuestro caso para los profesores y para sus prácticas de enseñanza, asunto que como lo afirma Díaz (2005) es importante dilucidar porque aunque la investigación educativa es abundante algunos espacios de indagación permanecen sin explorar.

Así, el tema enunciado se constituye en uno de los tópicos que se abordan desde el problema general que sirve de marco a la tesis doctoral: **“Didáctica Universitaria: Del Currículo a las Prácticas de Enseñanza”**. La investigación está inscrita en la línea de Didáctica Universitaria del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia y se desarrolla en el programa de Medicina Veterinaria de la misma Universidad, dado los intereses disciplinares de quien realiza el doctorado.

Surge la síntesis a través de la pregunta sobre las prácticas de enseñanza en un currículo creado e implementado por los profesores, para comprender e interpretar si realmente la participación de éstos en su construcción permite que exista una real correspondencia entre la formulación de un currículo caracterizado por la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento y las prácticas de enseñanza que posibiliten este tipo de formación.

El método para plantear el problema de investigación

En la línea de Didáctica Universitaria del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, se postula la dialéctica como fundamento para plantear un problema de investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. Se propone entonces que el problema de investigación desde la hermenéutica expresa una contradicción entre la tesis y la antítesis, las cuales se concilian en la síntesis, que conduce a la formulación de la pregunta de investigación (González y Grisales, 2008, en prensa).

El problema de investigación que aquí se presenta se construyó bajo el esquema antes mencionado; de tal forma que contiene una tesis, una antítesis y plantea la síntesis a manera de pregunta para generar los procesos de comprensión, puesto que “La esencia de la pregunta es abrir y mantener abiertas posibilidades” (Gadamer, 2005, 369). “Es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido. Sentido quiere decir, sin embargo, sentido de una orientación” (Gadamer, 2005, 439). La síntesis, a manera de pregunta, se convierte así en sentido que orienta la investigación, durante todo su desarrollo.

El enfoque hermenéutico (Gadamer, 2005) que se asume para revisar todos los textos¹ de la investigación, incluyendo el problema, se hace evidente por medio de los prejuicios, el análisis, la comprensión, la interpretación y la síntesis que son tratados por González (2006)².

1 “Los textos son estados lingüísticos: obras que fijan íconos y signos, como una primera opción, o discursos, cuando la palabra hablada ha sido anterior y se registra en textos, o acciones que se traducen y también se fijan como textos” (González, 2006, 43).

2 “El prejuicio es una anticipación, un concepto formado antes de haber reunido y examinado la información pertinente, y por lo tanto, basado en pruebas insuficientes o incluso imaginarias. (...) Son juicios anteriores al conocimiento cabal de las cosas. (...) Es el enunciado de una relación que aún no existe” (Muñoz, 2001 citado en González, 2006, 46).

La tesis, la antítesis y la síntesis (la pregunta)

Los teóricos del currículo a través de la historia han propuesto por un lado que el profesor permanezca ajeno a la elaboración de las propuestas curriculares, siendo éste un asunto de los expertos en educación, configurándose así la tesis del problema de investigación que nos ocupa. De otro lado, la antítesis se plantea cuando la tradición curricular incluye la figura del profesor como un constructor del currículo en el proceso educativo. Ahora, la síntesis, en tanto pregunta: ¿Cómo enseñan los profesores bajo esta nueva forma de construcción curricular participativa? ¿Cómo enseñan a partir de la transformación curricular los profesores del programa de Medicina Veterinaria?

La tesis o sobre la no participación de los profesores en el currículo

El currículo entendido históricamente de diversas formas, estuvo distante en sus inicios de los profesores, más aún no los involucraba en sus planteamientos, alejándolos incluso del mismo.

Como un indicio de lo anterior aparecen algunos teóricos de la tradición curricular técnica como Tyler y Taba que centraron sus propuestas alrededor de los objetivos curriculares, sin que la figura del docente y el proceso de enseñanza se destacaran como elementos o factores centrales del currículo. Tyler (1973), en los “Principios básicos del currículo” es de la opinión que si bien el propósito real de la educación no es que el instructor realice ciertas tareas, sino promover cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante, lo importante entonces es reconocer que el enunciado de los objetivos está relacionado con los cambios que experimenta el alumno. Así, las actividades educativas que se ofrecen estarán orientadas a producir el aprendizaje y alcanzar los objetivos educativos sin que la intervención del docente y sus metodologías sean relevantes en el proceso.

“Analizar, entonces, es un ejercicio mental del sujeto como tal, de quien lee, de quien interpreta, pero el sujeto recorriendo un texto descomponiéndolo, decodificándolo, develando sus estructuras, es el momento pertinente, para que ese lector, en tanto sujeto, según Heidegger como un ser ahí, inserte en el tiempo y; por ende, según Gadamer, inserto también en la tradición, mediante el análisis involucre el sí mismo desde sus prejuicios y los confronte con lo que va analizando” (González, 2006, 49).

“Comprender es siempre el procesos de fusión de horizontes, el horizonte del lector en el presente hacia el horizonte del texto en el pasado, es decir, pensar el pasado en presente, lo que implica pensar la tradición integrándola en los problemas actuales, los efectos de la historia en el presente” (González, 2006, 52).

“La interpretación es la proyección de la comprensión (...) La interpretación es eminentemente aplicativa, se enraíza en la praxis. En la medida que el lector va comprendiendo el texto pone en práctica su saber. Ese saber le permite situar el texto en su contexto y relacionarlo con otros textos ya conocidos e interconectarlo con otros contextos diferentes en busca de sus múltiples sentidos para poner en evidencia los contenidos que no fueron actualizados en el texto comprendido” (González, 2006, 55).

“Hacer síntesis es encadenar un texto nuevo al texto en interpretación. (...) La síntesis es una composición que muestra los prejuicios de un intérprete, su estilo de analizar, de comprender, de interpretar y de escribir” (González, 2006, 58).

Por su parte, Taba (1974) en el texto “Elaboración del currículo: Teoría y práctica”, además de considerar las metas y los objetivos específicos como los principales componentes curriculares, adiciona la selección y organización de contenidos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y la evaluación como los aspectos más importantes a considerar para la elaboración del currículo. Si bien los aportes de Taba en la planeación curricular han tenido gran efecto en el continente americano, la presencia del docente no se percibe de forma clara y definida en su propuesta. De hecho, asegura la autora, que las decisiones sobre el currículo derivan del estudio de los factores que constituyen su base razonable, entre los cuales están: los estudiantes, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y los contenidos disciplinares; decisiones que de otro lado son tomadas desde afuera, sin que la participación docente sea real y efectiva. En la perspectiva de la autora resulta oportuna la pregunta sobre **¿cuál es la importancia de la presencia del docente y las prácticas de enseñanza en la construcción curricular como un componente constitutivo del currículo?**

González (1999), en el texto “Corrientes pedagógicas contemporáneas” señala que en el modelo pedagógico tradicional convergen dos teorías curriculares, una denominada tradicionalmente como “racionalismo académico” y otra llamada “código curricular moral”, en las cuales el currículo se concibe como un documento que muestra un plan de estudios. Para la autora, en ambas tradiciones curriculares, la figura del maestro aparece como un transmisor de conocimientos, dictador de clases y reproductor de saberes.

En el paradigma educativo tradicional, de corte técnico y experto, las propuestas curriculares son hechas por personas lejos de los locales donde los alumnos aprenden y las decisiones sobre organización de la enseñanza, que obedece a un modelo burocrático y gerencial, se toman también lejos de las instituciones donde se desarrolla la práctica educativa por parte del profesor.

Así, la escasa relación o incluso la ausencia de una relación directa entre estos currículos y los profesores tiene sus orígenes en la elaboración misma de éstos, pues dicha elaboración es una tarea compleja que está concebida, de acuerdo con Taba (1974), sólo sobre los objetivos generales que persigue la institución. Además, está marcada por una serie de decisiones que se toman en diferentes niveles. Por ejemplo, las que se refieren al contenido son definidas por las legislaturas estatales, otras dependen de los departamentos de educación o de las secretarías de educación o de las instituciones educativas, y por último son adoptadas por los docentes. **¿Será posible entonces que los docentes en el aula puedan hacer una lectura adecuada de este tipo de currículo, cuando son ellos quienes en última instancia lo adoptan? ¿Cómo enseñan los profesores que ejercen su docencia orientados por un currículo en el que no participaron en su construcción, sólo en su operativización?**

Aunque Taba (1974) se ciñera a los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje como puntos centrales del currículo, no significa esto que desconociera, aunque sea en forma práctica, la necesidad de trasladar los asuntos constitutivos del currículo a una totalidad dinámica. Según la autora “Los modelos de acción y la experimentación en el aula desempeñan el mismo papel en el desarrollo de una teoría para la elaboración de un currículo que los experimentos de laboratorio en el desarrollo de teorías científicas” (p. 450). Sin embargo, desde el punto de vista de la autora, la responsabilidad de proponer esta totalidad dinámica no puede ser abandonada en manos de quienes, por su actividad eminentemente práctica, no posean entrenamiento teórico. **Cabe desde luego preguntarse si ¿los profesores, ejecutores del currículo en el aula, pueden o no crear los modelos de acción propuestos por Taba?**

Es así como, bajo la perspectiva del currículo tradicional, mecanicista, se establece anticipadamente de modo lineal y secuencial, con propósitos previamente establecidos, planes rígidamente estructurados y elaborados por expertos sin tener en cuenta la acción participante de los sujetos, su interacción con el objeto y su capacidad para crear, planificar y ejecutar tareas.

América Latina no ha permanecido ajena a esta concepción tecnológica del currículo (racionalidad tecnológica o enfoque tyloriano), la cual se desarrolla alejada de la cultura de la pertinencia, de la cotidianidad y de la participación. Desde esta perspectiva para los elaboradores del currículo, el proceso se centraba en formular los objetivos educacionales en términos operacionales, en el desarrollo de redes jerárquicas de objetivos, en relacionar éstos con los medios para alcanzarlos y con los instrumentos para evaluarlos (Magendzo, 1996). Los profesores bajo esta perspectiva curricular son llamados a la búsqueda restringida del cumplimiento de los objetivos.

La antítesis o sobre los profesores como constructores del currículo

En la medida que el concepto de currículo ha evolucionado, aunque existen pocos acuerdos al respecto, se han ido incorporando nuevos elementos constitutivos a su significado y de sus alcances, que han permitido establecer los puentes necesarios para que la participación del docente en su construcción, implementación y mejoramiento sea más efectiva.

Lundgren (1992), reconoce en el estudio del concepto de currículo la importancia de la investigación para seleccionar y organizar el conocimiento. Esto significa que para el autor el currículo es: selección de contenidos y fines para la reproducción social, organización del conocimientos y de destrezas y métodos relativos a cómo han de organizarse los contenidos seleccionados, es decir como puede ser la secuencia y el control. En Lundgren, el currículo gira en torno al conocimiento y a su organización, es decir, en los contenidos. Sin embargo, en su texto “Teoría del currículo y escolarización”, retoma el currículo como la expresión filosófica sobre educación que transforma los fines socioeducativos fundamentales en estrategias de enseñanza. Con ello el autor reconoce en la enseñanza un nuevo elemento del currículo, lo que permite vislumbrar con éste un nuevo punto de acercamiento entre el currículo y sus profesores, relación que había sido olvidada por otros, dejando que las orientaciones del currículo se constituyeran, cuando mucho, en elementos estructurales que describen algunos de los fundamentos que delimitan los contenidos y sugieren a veces tipos de actividades de aprendizaje, sin tener presente que el desarrollo de los planteamientos curriculares está a cargo de los profesores en las aulas de clase.

Cuando Sacristán (1996) define el currículo como “una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan” (p. 16), reconoce en esta acepción curricular a los actores como elementos esenciales de su composición, donde el profesor aparece como sujeto modelador del mismo. El reconocer en el currículo su ámbito práctico, según el autor, tiene el atractivo de poder ordenar en torno a ese discurso las funciones que cumple, el modo cómo se realiza y quiénes participan en éste.

Ya Stenhouse (1984), en las décadas de los sesenta y los setenta, mantenía la hipótesis de que sólo podía lograrse el perfeccionamiento del contenido del conocimiento de la educación a través del desarrollo del arte del profesor; en hacer posibles modos de aprendizaje basados en la indagación, el descubrimiento y el debate. El fundamento de tal razonamiento es que los estudiantes necesitan conocer antes lo que expertos maduros saben acerca de la función especulativa del conocimiento.

Otro testimonio en este sentido lo presenta el curricularista Magendzo (1991), cuando afirma que la participación del maestro en la investigación curricular se constituye en un imperativo profesional y una acción vitalizadora de su propio quehacer. Es Magendzo quien asume el currículo como una disciplina aplicada que encuentra su expresión no sólo en los planes y programas de estudio, en las circulares tecnopedagógicas y en los sistemas escritos de evaluación, sino que también y, esencialmente, el currículo se juega en la cultura de las instituciones, en la cotidianidad, en la sala de clases, en la interacción del profesor y sus alumnos. Hacer currículo significa otorgarle significado al

quehacer curricular, al conocimiento que emerge día a día, hora a hora, cuando el profesor interactúa con sus alumnos.

Por su parte, Díaz (1997) en “Didáctica y Currículo: Convergencias en los programas de estudio”, presenta en forma contundente la participación y el hacer docente, pues afirma que “hay una articulación entre las exigencias de la didáctica, como disciplina desarrolladora en función de los problemas del maestro y de la enseñanza, y el currículo, como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación” (p. 37).

En esta misma línea de pensamiento, el norteamericano Posner (2004), define el currículo operativo como lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia se centra en lo que éste le comunica al estudiante, y en el cómo los estudiantes hacen para saber que lo enseñado es importante. Es decir, “el currículo operativo tiene dos aspectos: 1) el contenido incluido y el énfasis que le da el profesor en clase, por ejemplo, lo que realmente enseña, 2) los resultados del aprendizaje o los estándares que son responsabilidad de los estudiantes, es decir, lo importante” (p. 13).

Posner (2004), destaca aún más la presencia del profesor cuando afirma que “Un currículo no se implementa hasta que un profesor lo usa para enseñar a sus estudiantes; es decir, la implementación debe considerar las realidades de la enseñanza” (p. 194). El autor relaciona las realidades de la enseñanza con el manejo de cinco tareas: cobertura, dominio, manejo, afectar de manera positiva y evaluación. Los profesores deben cubrir ciertos temas, contenidos, habilidades, objetivos o cualquier aspecto que constituya la materia del currículo. Sin embargo, la cobertura no es suficiente. El profesor no sólo debe cubrir la extensión del currículo, sino también los estudiantes deben aprender el material al menos a un nivel mínimo de dominio o profundidad”.

En el campo de la sociología de la educación, como en el de la didáctica y el currículo, se manifiesta desde hace algunas décadas, principios de los 80, el pensamiento crítico social, movimiento liderado hoy principalmente por el intelectual norteamericano Henry Giroux, autor muy leído en ámbitos académicos en Latinoamérica en general.

En concreto, la pedagogía crítica de Giroux sostiene que la estructuración de los currículos educativos no son prácticas inocentes, sino que son selecciones hechas intencionalmente por quienes poseen el poder. El mismo Giroux (1990), en su libro “Los Profesores como intelectuales” dice que “(...) ciertas estructuras de poder producen formas de conocimiento que legitiman un tipo particular de verdad y estilo de vida. El poder en este sentido tiene, en su relación con el conocimiento, un significado más amplio de lo que generalmente suele reconocerse” (p. 65).

Giroux reconoce en la teoría del currículo tecnocrático el paradigma dominante, el cual se está ejerciendo hace varias décadas en todo el mundo, incapaz de ofrecer una base racional para criticar los hechos de una sociedad dada. Por ello, los profesores deben ser los intelectuales transformadores de la sociedad, fomentando en los alumnos el pensamiento crítico sobre todo lo que escuchan, ven en los medios y en la vida diaria y sobre todo el conocimiento que se les trate de enseñar en el aula. Más específicamente, para llevar a cabo su misión de intelectuales transformadores, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder.

“El nuevo tipo de currículo debe ser profundamente personal, aunque sea solo en el sentido de que ha de reconocer el carácter único y las necesidades del individuo como parte de una realidad social específica. No se ha de confundir autoindulgencia con pedagogía crítica. Las necesidades individuales y sociales han de ir unidas y recibir la mediación de una perspectiva crítica vinculada a ideas de emancipación” (p. 60).

Las propuestas de autores como Sacristán (España), Magendzo (Chile), Díaz Barriga (México), Stenhouse (Inglaterra), Posner (Estados Unidos) y Giroux (1990) denotan la participación del docente en la construcción, implementación y mejoramiento del currículo. Ahora bien, el surgimiento de la antítesis abre el mundo de posibilidades sobre la participación docente en los procesos curriculares. Posibilidades que surgen como preguntas para configurar la síntesis.

La síntesis: ¿Cómo enseñan los profesores bajo esta nueva forma de construcción curricular participativa?

En esta nueva visión curricular de modelos³ interpretativos y críticos, es decir alternativos, no como propuesta organizada por otros, sino como propuesta que emerge de la acción de los sujetos en interacción consigo mismos, con su contexto y con los otros, se replantean el papel del profesor desde otra perspectiva; en los nuevos modelos, es éste quien toma las riendas en una acción integral y pasa a ser el protagonista en la elaboración del diseño curricular, el proponente de sus acciones en el aula y el evaluador de su propia actividad. Es bajo esta perspectiva de relación dialógica entre el currículo y el profesor que tiene lugar la reflexión sobre **¿Cómo los diseños curriculares alternativos modifican las prácticas de enseñanza? ¿Cómo es ese nuevo currículo? ¿Aquel que permite la participación docente en su formulación y en su práctica? ¿Aquel que permite innovar la didáctica? ¿Cómo enseñan los profesores bajo estos nuevos modelos curriculares?**

En esta nueva concepción curricular se comprende la necesidad de cambiar la orientación de la educación por parte del profesor, donde el énfasis se ha de poner en el aprendizaje, es decir pasar de una concepción didáctica centrada en la enseñanza a una didáctica centrada en el aprendizaje. Y este es el gran reto que, según Zabalza (2000a, 243 citado por Motos), deberán asumir los profesores en los próximos años: “la principal innovación metodológica en los últimos años ha sido trasladar el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje. La capacidad de impacto de esta idea es enorme y hace posible una transformación sustantiva del concepto de enseñanza y de la función atribuida a profesores. Más que cambios en los artefactos es preciso abordar cambios en la orientación de la enseñanza”.

Lo anterior significa pensar la enseñanza desde la perspectiva del estudiante y mejorar los conocimientos del profesor sobre cómo aprenden sus alumnos. Esto implica la necesidad de modalidades de aprendizaje más personalizado y autónomo y una concepción del profesor como orientador. Así las cosas, el foco de atención se modifica, pasamos entonces de un currículo suministrado a un currículo construido. Este nuevo enfoque nos coloca ante uno de los desafíos más urgentes con el que los profesores se enfrentan: ser capaces de trascender su propia situación y actitud para ponerse en el lugar del alumno que aprende (Motos).

En la actualidad, gran parte del profesorado ha aceptado la necesidad de este cambio curricular, pero no acierta a plasmarlo en su realidad cotidiana, en el aula. **La pregunta es entonces ¿por qué los**

3 Díaz y Lugo (2003) citados en Díaz (2005, 65): “Por modelo curricular se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso, en el ámbito curricular) que describa su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo curricular para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificando en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto”.

profesores no modifican sus prácticas de enseñanza? Pérez (2002) afirma que lo anterior puede ser porque las instituciones no posibilitan el desarrollo de la nueva concepción, también es posible que la carencia de preparación del mismo profesor para poner en práctica las nuevas propuestas entorpezca el proceso, o puede ser que algunas fuerzas externas que participan en la realidad educativa dificulten la función docente. El reto es establecer un mecanismo eficiente que permita que cada profesor asuma el cambio, lo que significa y lo haga propio. Esta tarea es enorme si atendemos a la magnitud cuantitativa de los que deben recibir las orientaciones de la nueva visión educativa, sólo en educación básica en América Latina hay 5,1 millones de profesores. De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2005) el balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (2001), considera que si bien la participación de los docentes en la definición de políticas educativas fue escasa durante los ochenta a pesar de los esfuerzos realizados para generar cambios en su formación y por incentivar su trabajo, sigue siendo clave la participación, no sólo en su ámbito inmediato de acción, sino en la elaboración de las propuestas.

La capacitación docente representa una de las formas más utilizada para socializar los cambios; sin embargo, los profesores no siempre logran ni comprenderse de los fundamentos de la misma ni transmitir adecuadamente tales principios en el aula. Todo ello porque el pensamiento de cada profesor se halla mediado por sus creencias sobre la enseñanza, el ciclo de vida profesional en que se encuentre, su apertura a las influencias recíprocas que recibe y aporta a otros profesores, además por las acciones formativas y el desarrollo profesional que realiza durante su carrera docente, sin obviar la importancia de su formación inicial, sobre la que se inscribe el enriquecimiento de su vida profesional (Pérez, 2002).

En la actualidad el profesor se ve obligado a emplear una variedad de técnicas y estrategias que se fundamentan en diversas posiciones, unas psicológicas, en particular la psicología constructivista, aunque también existen otros planteamientos como el aprendizaje basado en problemas, situado en una variedad de perspectivas grupales, así como en distintas propuestas como el currículo flexible o la enseñanza basada en competencias. El conjunto de propuestas no concluye aquí, se pretende que funcione también a partir de un modelo de tutorías, y por supuesto, sin clarificar el modelo de evaluación utilizado, para lograr que sus estudiantes obtengan un resultado favorable en los exámenes de ingreso y egreso de la enseñanza superior, lo cual refuerza una presión hacia la memorización de la información de un plan de estudios. Ciertamente, todo ello emerge de una significativa ausencia de propuestas del ámbito didáctico, más allá de que exista una consolidación de la investigación de la enseñanza de disciplinas específicas. Así, el profesor, hoy más que nunca, encuentra un abundante menú de ofertas y exigencias y en ocasiones existe un conflicto entre el conjunto de ellas, lo cual añade un ingrediente mayor de confusión en el desempeño profesoral. En general se percibe que el origen de esta confusión sea que las propuestas se colocan en un polo opuesto al de las concepciones didácticas. Al estar en ese polo opuesto se busca que el docente simultáneamente realice tareas que tienen finalidades de aprendizaje o de conocimiento diferentes. La falta de conciencia de esta situación incrementa la dificultad para contar con metas claras en las relaciones de aprendizaje.

En concreto, el nuevo enfoque curricular que tiene como uno de sus propósitos establecer nuevas miradas sobre la educación, olvidó asuntos de trascendencia marcada: el profesor, lo pedagógico y lo didáctico. Los profesores contemporáneos saben que en una panorámica de competencia, donde la globalización es la perspectiva, no sólo sus estudiantes compiten, sino que ellos mismos compiten por su desempeño en su institución, país y mundo.

Es en este sentido que la investigación en el contexto universitario sobre la apropiación que los docentes hacen de las reformas curriculares se hace necesaria, pues como lo afirma Frida Díaz Barriga (2005), es importante dilucidar el sentido y el significado real que los modelos curriculares tienen para los actores y sus ejecutorias. De otro lado, aunque la investigación curricular es abundante, algunos

espacios de indagación permanecen sin explorar, por ejemplo, se sabe poco sobre si los modelos curriculares son llevados a la práctica en las aulas, como tampoco se conoce en forma seria si hay casos de oposición, resistencia o rechazo y los efectos de estas posiciones sobre el currículo, la didáctica, la institución y especialmente sobre los sujetos involucrados, llámense profesores o estudiantes.

Hoy, como nunca, el profesor tiene ante sí un innumerable grupo de demandas, algunas convergen y otras, hay que reconocerlo, reflejan tendencias y concepciones educativas y curriculares producto de las reformas. Así, en algunos casos se le pide que haga uso y promueva un saber erudito, mientras que en otros se enfatiza la capacidad de formar en el desarrollo de habilidades; en algunos casos se fortalece la necesidad del dominio de la información, de la obtención de un orden de conocimiento en una estructura disciplinaria, mientras que en otros se promueve la idea de la participación, del desarrollo de un proceso. Todas estas propuestas se presentan, sin aclaración, al profesor, quien en muchas ocasiones sólo las percibe como un menú de opciones y no como estrategias que se desprenden de una serie de supuestos educativos que no siempre son compatibles entre sí.

Con la pregunta sobre ¿Cómo enseñan los profesores bajo esta nueva forma de construcción curricular participativa? se abre un horizonte de posibilidades, donde el papel del profesor es el asunto que hoy nos ocupa, para comprender e interpretar cómo sus prácticas de enseñanza están siendo modificadas por una nueva estructura curricular que es producto de su propia creación.

Referencias Bibliográficas

COMETTA, A.L. y Domeniconi, A.R. (2006). Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Universidad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Buordieu. *Fundamentos en Humanidades VII* (14): 127-146. Extraído el 2 de abril de 2008 de www.redalyc.org.

DÍAZ, B. A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. [Versión electrónica]. *Perfiles educativos*, 27, 9-30. Consultado el 12 de julio de 2007, disponible en: http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-6982005000100002&lng=es&nrm=iso

_____. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2 (5): 81-93. Extraído el 8 de marzo de 2008 de www.redalyc.org.

_____. (1997). *Didáctica y currículum: convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós.

Díaz, B. F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: modelos de investigación en los noventa. [Versión electrónica]. *Perfiles Educativos* (México). 107, 57-84. Extraído el 10 de marzo de 2008, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83410110>

GADAMER, H. G. (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme. 2 tomos.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GONZÁLEZ, A. E. M (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

_____. (2006). Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de los real. Medellín: Universidad de Medellín.

_____ & Grisales F., L. M. (2008). Sobre la elaboración de un problema de investigación desde un enfoque hermenéutico o sobre el problema como una relación dialéctica. En prensa.

LITWIN, E. (1997/2005). Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior (3ª reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

LUNDGREN, U (1992). Teoría del currículum y escolarización. España: Ediciones Morata.

MAGENDZO, A (1986/1991). Currículum y cultura en América Latina (2ª ed.). Chile: Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

_____. (1996). Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

MOTOS, T. T. Escenarios para el currículum y la innovación en el siglo XXI. Extraído el 9 de marzo de 2008, de <http://www.iacat.com/1-cientifica/escenariosCurriculo.htm>

PÉREZ, F. M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado 6 (1-2): 1-13. Extraído el 8 de marzo de 2008 de www.redalyc.org.

POSNER, G (1994/2004). Análisis del currículum (3ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

SACRISTÁN, G (1986/1996). El currículum: una reflexión sobre la práctica (5ª Reimpresión). Madrid: Ediciones Morata.

STENHOUSE, L (1984). Investigación y desarrollo del currículum. España: Ediciones Morata.

TABA, H (1974). Elaboración del currículum: teoría y práctica. Argentina: Troquel.

TYLER, R (1973). Principios básicos del currículum. Argentina: Troquel.

