

Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros

ELIDA GIRALDO GIL
Profesora Asistente
Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

1. Introducción

En el quehacer docente, las teorías, las habilidades y las cualidades deben todas combinarse con el fin de que dicho quehacer se cree y se recree permanentemente. A pesar de la importancia de la teoría curricular en la formación de los maestros, muchas personas tienden a creer que el tipo de discurso curricular que debe ser parte de la formación en docencia debe ser un discurso primordialmente técnico, y que, como tal, la formación adecuada en currículo consiste en adquirir habilidades técnicas y procedimentales (Beyer, 1992; Pinar, 2004). En la literatura sobre formación de maestros, se le ha dado poca atención a la importancia que tiene la teoría curricular como elemento constitutivo de un maestro integral, conocedor de su contexto y con incidencia social.

La teoría curricular es un campo interdisciplinario comprometido con el estudio de la experiencia educativa que tiene que ver con la escuela, aunque en ocasiones no se circunscriba sólo a ella (Pinar, 2004). El papel de esta teoría consiste en proporcionar a los educadores una comprensión amplia de los presupuestos fundamentales, las prioridades y los valores de las prácticas educativas en las cuales ellos participan. Para tal propósito, idealmente, debería existir una relación dialéctica entre la teoría y la práctica curricular que les permita a los maestros tener una visión más inclusiva del mundo (Hooks, 2000; Simon, 1992; Reid, 2001) y participar de una práctica más reflexiva y enriquecida teóricamente (Beyer, 1992; Darder, 1991; Pinar, 1999).

Dado que las bases para la práctica educativa se establecen durante el período de formación para ser maestro, se hace importante examinar el lugar de la teoría curricular y reflexionar sobre su importancia en la formación de los docentes. En este trabajo, realizo un breve esbozo de lo que es la teoría curricular y de algunos elementos que ésta ofrece a la formación de los maestros con una visión más amplia del contexto educativo en el cual participan. De igual forma, planteo la necesidad de hacer estudios que se encarguen de indagar al respecto. A lo largo de estas páginas, propongo que para crear nuevas posibilidades en la preparación de los maestros, los formadores de los mismos necesitamos ampliar nuestra visión de lo que es la teoría curricular y a su vez conectarla a las experiencias personales y profesionales de los maestros en formación.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 50/8 – 25 de noviembre de 2009

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

2. Teoría curricular

La teoría usualmente se refiere a “un esquema de ideas que intenta describir y explicar un conjunto particular de eventos y prácticas” (Simon, 1992, p. 80). Ésta ofrece posibles explicaciones o maneras de comprender una realidad particular (Koetting & Combs, 2002); es una forma de hacer y de pensar acerca de esa forma de hacer. En este sentido, la teoría tiene “una conexión integral a los asuntos de la práctica” (Simon, 1992, p. 92), pero esta conexión no es unilateral sino todo lo contrario. Es una conexión bilateral entre el hacer y el pensar sobre ese hacer. La teoría y la práctica se enriquecen y se retroalimentan mutuamente. Visto así, en educación necesitamos trascender la falsa dicotomía que divide la teoría y la práctica (Pring, 2000) o que subyuga la práctica a la simple aplicación de la teoría (Deng, 2004).

Aunque la teoría es, usualmente, relacionada con asuntos abstractos y complejos necesitamos conectarla a experiencias concretas y prácticas del día a día (Darder, 1991). “Todo lo que hacemos en la vida tiene sus raíces en la teoría” (Hooks, 2000, p. 19). Seamos conscientes o no de la justificación para nuestras perspectivas, puntos de vista y acciones, hay todo un sistema que moldea y dirige nuestro pensamiento y nuestra práctica. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza y el quehacer docente reflejan lo que creemos, hacemos y somos.

La teoría curricular consiste en una exploración de la experiencia educativa, “especialmente (pero no solamente) de esa experiencia que está codificada en el currículo de la escuela, siendo éste no sólo altamente simbólico sino también una formalización institucional de la (potencial) experiencia educativa” (Pinar, 2004, p. 20). La teoría curricular intenta brindar unos elementos que nos permitan entender y explicar la importancia educativa de las relaciones entre el currículo, el individuo, la sociedad y el contexto. Para tal efecto, ésta usa múltiples lentes y perspectivas y propicia espacios para un análisis comprensivo, contextualizado e interdisciplinario de la experiencia educativa. Tal como lo señalan (Reynolds & Webber, 2004, p. 2), la teoría curricular se mueve “en multiplicidades y distintas rutas de vuelo, no en dualismos o disyunciones”.

Una teoría curricular amplia y comprensiva debe describir y explicar el currículo desde una perspectiva biográfica, cultural, política e histórica y en términos de distintas perspectivas sociales tales como; género, clase, raza/etnia, sexualidad y geografía. En la realización de esta tarea, los teóricos del currículo realizan análisis multidisciplinares que incluye marcos teóricos de la fenomenología, el postmodernismo, el postestructuralismo, el psicoanálisis, los estudios de género y sexualidad, el feminismo, la teoría crítica o la estética, entre otros.

En contraste con esta visión comprensiva del currículo, hablamos acerca de este como si fuera simplemente un conjunto de actividades y recursos que usamos para organizar y transmitir el conocimiento. Como forma alternativa a esta limitada y corta conceptualización del currículo, Doll (2002), señala la necesidad de “*reconceptualizar la naturaleza del currículo*, para verlo no en términos de planes fijos o ideologías defendidas, sino como una imagen que gravita sobre el proceso educativo y da dirección y significado a dicho proceso” (p. 23-24, énfasis en el original). Esto significa cambiar la concepción del currículo como un simple *sustantivo* (los cursos, planes, métodos de enseñanza y evaluación) y pensar en éste como un sistema de relaciones interdependientes y conexas, como “procesos o método para ‘negociar travesías’ –entre nosotros y el texto, entre nosotros y los estudiantes y entre todos estos tres” (Doll, 2002, p. 45).

Al tener una concepción distinta del currículo, mucho más amplia e inclusiva, se hace necesario que la formación de los maestros trascienda la mera 'tecnicidad' de la teoría curricular y que el currículo se presente y entienda como un ente interdisciplinario. Cuando éste se presenta y se entiende sólo como un conjunto de lineamientos, su visión está siendo distorsionada y limitada dado que no fomenta espacios en los cuales los maestros reflexionen acerca de los contextos escolares y de las prácticas en las cuales ellos están inmersos. Tal como lo señala Olson (2000), en su estudio de dos años con futuros maestros "cuando los maestros creen que ya saben lo que se necesita hacer y como hacerlo...Ellos no sienten la necesidad de discutir la posibilidad de [tener e incluir] distintas visiones" (p. 182); ellos no sienten la necesidad de comprometerse en diálogos que sean intelectualmente desafiantes o en reflexiones teóricas que vayan más allá de la tecnicidad y del procedimiento.

De igual forma, una visión del currículo que se limite a lo técnico restringe las posibilidades que los maestros tiene de confrontar diferentes perspectivas y de preguntarse por asuntos cruciales que atañen al currículo, tales como: qué es el conocimiento; cuál conocimiento es más válido y porqué; quién selecciona los contenidos y las diferentes formas de enseñar, aprender y evaluar; cómo se organiza el conocimiento y con qué propósito; y qué tipos de relaciones e interacciones promueven ciertas formas de estructurar el currículo y cómo se constituyen distintas subjetividades a partir de éstas.

3. La teoría curricular en la formación de maestros

Los programas de formación de futuros educadores "constituyen un poderoso conjunto de valores profesionales e institucionales que moldean de modos particulares las formas de pensar [y actuar] de los maestros" (Beyer, 1992, p. 250). Las narrativas y los discursos a los cuales los futuros maestros son expuestos en sus programas, usualmente se convierten en las narrativas y discursos que guían su práctica y ejercicio docentes. No siempre estos discursos y narrativas promueven la revisión, deconstrucción o co-construcción de las prácticas y los significados existentes. La teoría curricular dominante en los programas de formación de maestros ha contribuido a crear una imagen instrumental y técnica del currículo y del maestro y no ha promovido visiones más reflexivas e interdisciplinarias de éstos (Beyer, 1992; Pinar, 2004).

Una teoría curricular interdisciplinaria e inclusiva es usualmente relegada en la formación de maestros. A pesar de que la mayoría de los educadores reconoce que la teoría sola no es suficiente para desarrollar una práctica adecuada (Cassidy & Lawrence, 2000), y a pesar de que ellos encuentran historias contradictorias acerca de lo que se aprende sobre currículo en la universidad y las prácticas que se encuentran en las escuelas (Giraldo, 2008; Olson, 2000), yo defiendo la idea de que una teoría curricular interdisciplinaria y comprensiva es un requisito indispensable en la formación de los maestros.

Necesitamos formar maestros que, críticamente, abracen la relación dialéctica entre teoría-práctica curricular (Grundy, 1987). Aunque los maestros, en distintas áreas, se han preocupado profundamente por el currículo, ha habido poca discusión acerca de asuntos críticos relacionados con éste (Schoonmaker & Ryan, 1996). Del mismo modo, no ha habido una aproximación comprensiva al currículo que les permita trascender su perspectiva limitada acerca de lo que es o puede ser el currículo. Tal como lo expresa Pinar (2004), para muchos maestros en ejercicio el currículo es entendido como todo aquello que los documentos y políticas oficiales (locales, departamentales, nacionales y globales) requieren que se enseñe o como lo que

aparece en las secuencias de contenido de los libros de texto; “para muchos futuros maestros, el currículo denota [únicamente] el programa de estudios de un curso” (p. 185).

Todo aquello que los maestros “creen acerca del currículo afecta lo que ellos creen que se necesita enseñar en las escuelas. La forma como ellos conocen [entienden y explican] la realidad sugiere la forma como ellos deben enseñar” (Koetting & Combs, 2002, p. 138). De ese modo, todo aquello que ellos conocen acerca del currículo guiará sus relaciones con ellos mismos, con los estudiantes y con los diferentes textos presentes en la escuela. Una aproximación al currículo mucho más comprensiva, contextualizada e interdisciplinaria propiciaría espacios en los que los maestros puedan acceder a una mejor comprensión de sus práctica y ejercicio docentes y ayudaría a crear (y re-crear) una relación más significativa entre teoría y practica.

4. Investigación en teoría curricular y formación de maestros

A pesar de la importancia de la teoría curricular en la formación de los maestros, hay una ausencia de estudios empíricos (y teóricos) que exploren el valor de esta teoría. Estudios recientes acerca de la efectividad de los programas de formación de maestros señalan que la teoría, como orientación y condición para la práctica, es uno de los factores críticos para que un programa sea exitoso (Darling-Hammond, 2006; Volante, 2006). Sin embargo, son escasos los estudios que consideren la importancia de la teoría curricular en la formación de los maestros.

Se necesita plantear y responder preguntas, por ejemplo; acerca de cuál teoría curricular es más relevante enseñar y aprender, qué la hace más relevante y para que propósitos. De igual forma; necesitamos saber mas sobre lo que los maestros en formación y ejercicio piensan acerca de la teoría curricular, de cómo ellos conceptualizan y definen el currículo y qué conexiones encuentran entre la teoría curricular (lo que les enseñan y ellos aprenden) y la práctica (siendo futuros maestros o maestros en ejercicio).

5. Cometario final

Es evidente que existe una necesidad de explorar el campo de la teoría curricular y de entender la formación de nuevos maestros a la luz de ésta. En las líneas esbozadas anteriormente no pretendo presentar la teoría curricular como la panacea para formar maestros más comprometidos con su ejercicio y más conocedores de su contexto educativo y de las implicaciones de las diferentes practicas educativas. Sin embargo, sí quiero señalar la importancia de dicha teoría para hacer explícitos los significados y las implicaciones de las distintas formas de presentar y estructurar el currículo. A su vez, también quiero recalcar la necesidad de expandir nuestra concepción de currículo y de teoría curricular, de modo que se generen nuevos espacios en la formación de maestros que permitan reflexiones y conceptualizaciones más amplias que les ayuden a entender y explicar los contextos en los cuales ellos actúan directa o indirectamente.

Referencias

- BEYER, Landon E. (1992). The personal and the social in education. En E. Wayne Ross, Jeffrey W. Cornett, & Gail McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 239-255). New York: SUNY Press.
- CASSIDY, Debora. J., & LAWRENCE, Jennifer M. (2000). "Teachers' beliefs: The "whys" behind the "how tos" in child care classrooms". *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 193-204.
- DARDER, Antonia. (1991). *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*. New York: Bergin & Garvey.
- DARLING-HAMMOND, Linda. (2006). "Constructing 21st-century teacher education". *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- DENG, Zongyi. (2004). "The role of theory in teacher preparation: An analysis of the concept of theory application". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 3(2), 143-157.
- DOLL, Jr., William E. (2002). Ghosts and the curriculum. En William. E. Doll, Jr. & Noel Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang.
- GIRALDO, Elida. (2008). Preservice teachers' beliefs about curriculum theory: Is it meaningful and/or useful? En Carol J. Graig & Louis Deretchin (Eds.), *Imagining a renaissance in teacher education: Teacher education yearbook XVI* (pp. 170-184). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- GRUNDY, Shirley. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* Philadelphia: The Falmer Press.
- HOOKS, Bell. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- KOETTING, J. Randall., & COMBS, Martha. (2002). "The importance of theory and theoretical discourse". *Curriculum and Teaching Dialogue*, 4(2), 137-145.
- OLSON, Margaret (2000). "Curriculum as a multistoried process". *Canadian Journal of Education*, 25(3), 69-187.
- PINAR, William F. (1999). "Not burdens: Breakthroughs", *Curriculum Inquiry*, 29(3), 365-367.
- _____ (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: LEA.
- PRING, Richard (2000). *Philosophy of educational research*. New York: Continuum.
- REID, William A. (2001). "Rethinking Schwab: Curriculum theorizing as a visionary activity". *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 29-41.
- REYNOLDS, William M., & WEBBER, Julie A. (Eds.). (2004). *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight*. Mahwah, NJ: LEA.
- SCHOONMAKER, Frances, & RYAN, Sharon. (1996). "Does theory lead practice? Teachers' constructs about teaching: Top-down perspectives". *Advances in early Education and Child Care*, 8, 117-151.
- SIMON, Roger I. (1992). *Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility*. New York: Bergin & Garvey.
- VOLANTE, Lious (2006). "Essential elements in teacher education: Preservice student perspectives". *Alberta Journal of Educational Research*, 52(2), 167-180.