

**Nuestros Enfoques: Orientaciones y Perspectivas Curriculares en las Propuestas de
Formación de Maestros/as**

Informe Final

Elida Giraldo Gil
Investigadora Principal

Ana María Cadavid
Co-Investigadora

Sarah Flórez
Asistente de Investigación

Ana María Ramírez
Auxiliar de Investigación

**Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
2012**

Resumen

Este proyecto parte de la necesidad de complejizar los estudios e investigaciones sobre el currículo en el ámbito de la formación de maestros/as. Se trata de un objeto que en la investigación universitaria ha sido marginado y reducido a su aspecto prescriptivo, y que por sus implicaciones prácticas en la formación, requiere ser revalorizado. En ese sentido, el análisis de los *enfoques curriculares*, entendidos como la representación de lo culturalmente significativo –en el saber y en el hacer– que guía la configuración de las propuestas de formación de maestros/as, constituye una perspectiva fundamental para la consolidación de una base investigativa que permita la deconstrucción y co-construcción de prácticas y conocimientos a partir de las propias experiencias. De ahí que resulte necesario el ejercicio de hacer visibles nuestras concepciones y prácticas referidas al currículo, y de reflexionarlas como punto de partida para las transformaciones curriculares que están *por venir*.

Entendemos por currículo todo aquello que acontece en el proceso educativo. Esta concepción se enmarca dentro de una visión comprensiva y postestructural, que en contraste con la orientación técnica tradicional que fragmenta los conocimientos, vincula el currículo con la experiencia humana al darle el carácter de proceso y sistema dinámico de relaciones, y no de una forma fija. Se trata de una serie de actuaciones cotidianas y de la organización de las experiencias de aprendizaje que al ser significadas por los profesores/as y estudiantes concretos en contextos específicos, tienen efectos no de progreso, sino de transformación.

Desde esa perspectiva, un enfoque curricular no se reduce a un modelo sino que es una descripción que se configura de acuerdo a las representaciones, valoraciones, significados, significantes y presupuestos teóricos compartidos que, en su registro tanto explícito como implícito, otorgan sentido y orientan los procesos formativos según los contextos. Todo enfoque debe incluir una concepción del currículo y su desarrollo, un sistema de valores explícito en el que se sustentan las decisiones y una conciencia crítica de las concepciones que involucra. En el campo de las diversas conceptualizaciones y clasificaciones sobre los enfoques curriculares, este proyecto se orienta por tres formas de teorización del currículo, cada una de las cuales –si bien pueden coexistir– implica un enfoque específico; estas se denominan: *prescriptiva*, *descriptiva* y *crítico-explicativa*. Estas tres formas articulan de distintas maneras el pensamiento y la acción. En el primer caso, se parte de la creación de modelos o marcos de referencia para el currículo; la segunda se orienta por la identificación del funcionamiento real del proceso curricular; y la tercera se centra en las deficiencias existentes en las prácticas curriculares para reemplazarlas de manera adecuada.

En la abundante literatura disponible sobre enfoques curriculares y programas de formación, en la que predominan los trabajos teóricos y escasean los estudios empíricos e institucionales, sobresale la ausencia de definiciones de enfoque curricular y la desarticulación en las extensas clasificaciones que se hacen de estos. Particularmente, los estudios empíricos sobre enfoques curriculares en la educación superior son bastante

escasos y más aún, cuando se refiere a los enfoques curriculares en los programas de formación de maestros/as. Es por ello que este proyecto encuentra necesario examinar crítica y comprensivamente los enfoques curriculares que orientan la configuración de propuestas curriculares de las distintas licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con el fin de proponer una serie de referentes y recomendaciones que orienten el trabajo curricular *por venir* dentro de esta comunidad académica.

El proyecto se desarrolla como un estudio de caso, en el que previamente se trabaja cada licenciatura como un caso independiente. La información recolectada es leída a la luz de presencias, ausencias, puntos comunes y divergentes. Con la participación de 36 personas de distintas edades, funciones, años de experiencia y niveles de formación de todas las licenciaturas de la Facultad, se realizan entrevistas semi-estructuradas. Así mismo, se revisan documentos de cada licenciatura, y se participa de algunas instancias académicas y administrativas de la Facultad para recolectar información adicional. Durante el análisis se realizan múltiples lecturas de los textos y se desarrollan una serie de categorías que son presentadas como resultado preliminar ante el Comité de Currículo de la Facultad. Todo este proceso, se construye a partir de reuniones periódicas e intercambios virtuales que bajo el principio de la auto-reflexividad, dan lugar a la presentación y discusión de los resultados finales con los comités de carrera, los cuales se sintetizan en el presente informe.

Los resultados de este estudio se ordenan a partir del desarrollo de seis categorías que le dan marco a los enfoques curriculares de los programas de la Facultad de Educación. La primera se ocupa de los *referentes* tenidos en cuenta para la reconfiguración de las propuestas de formación, los cuales se dividen a su vez entre normativos y no-normativos; la segunda examina los tipos de *participación* en los procesos de reconfiguración de los programas; la tercera se concentra en las concepciones de *formación* y sus componentes en las propuestas académicas; la cuarta aborda las concepciones de *currículo* en los programas y en los participantes de esta investigación; la quinta incluye dos características que en los programas se otorga al currículo, esto es, *flexibilidad e integración*, los cuales no siempre aparecen claramente definidos ni diferenciados; y la sexta se refiere a la *estructura de los programas* que, aunque reflejan formas comunes en la designación de sus componentes – campos, núcleos y ciclos–, varían en la comprensión y distribución de los espacios de formación en cada licenciatura.

Si bien los resultados no permiten hablar de un único enfoque curricular en los programas de formación de la Facultad de Educación, se identifica de manera notable la tendencia hacia una forma prescriptiva en la concepción del currículo, y en algunos casos se hallan relaciones con la forma descriptiva. Responsabilizarse de estos resultados implica la instalación de escenarios de diálogo, debate y formación que permitan: circunscribir posiciones institucionales más claras frente al sentido de las transformaciones curriculares, establecer criterios mínimos frente a los discursos educativos/pedagógicos/curriculares que circulan en la Facultad, definir cuáles son los aspectos comunes de la formación de maestros/as, interrogar la linealidad de las estructuras y promover mayores niveles de participación de estudiantes y egresados.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tradicionalmente, en las facultades de educación, la investigación se centra fundamentalmente en los aspectos didácticos, en las estrategias que se necesitan para enseñar mejor las distintas disciplinas. Existe, pues, una gran preocupación por la manera más efectiva de enseñar de modo que los/as estudiantes aprendan más y con mayor rapidez; los asuntos de los métodos (Pinar, 2004), del quehacer docente y de las estrategias para mejorarlo (Phelan, 2011) ocupan gran parte de las agendas de investigación en educación. En este sentido, la investigación se ha centrado primordialmente en el *cómo* y no en el *qué*, dejando de lado aspectos importantes que atañen a la formación docente y que no necesariamente están ligados al ámbito de la didáctica, al *cómo* enseñar. Este marcado interés en la forma como se enseña evidencia que otros 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 circulan en las instituciones encargadas de formar lo/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 (v.g. Correa, 1997; García, 2008), en nuestro contexto, éstos no se han convertido necesariamente en objeto de investigación que permita evidenciar, a partir de estudios sistemáticos, las diferentes dimensiones asociadas a éste.

Los diferentes enfoques y configuraciones curriculares y sus implicaciones en el proceso de formación de licenciados/as no suelen ser objeto de indagación rigurosa, ignorando así aspectos fundamentales sobre los cuales debe hacerse una revisión permanente. Tal como lo señala Díaz (2007), las universidades en nuestro contexto se ven abocadas a unas exigencias de formación que demandan la reflexión y el análisis de modelos, enfoques y prácticas curriculares de modo que puedan redimensionar y re-significar los procesos de formación. Las instituciones formadoras de maestros/as no están exentas de dichas tareas. Desde esta perspectiva, el *qué* se enseña—y las teorías y prácticas que lo sustentan y que se generan a partir de éste—deben ser objeto de estudio y preocupación constante en las instituciones formadoras de maestros/as, tal como lo deben ser las implicaciones de las distintas formas de concebir el conocimiento, de organizarlo, de presentarlo, de (re)producirlo y, por supuesto, de enseñarlo. Los enfoques curriculares se constituyen, entonces, en un elemento crucial no sólo para el análisis sino para la reconfiguración de las actuales propuestas y prácticas de formación. Y, una teorización amplia y comprensiva del currículo invita a considerar la formación de maestros/as como un objeto cultural tejido de múltiples hilos que demandan interpretación y crítica (Phelan, 2011).

Los enfoques curriculares tienen un significado y una incidencia importantes en la formación docente. Éstos 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. Tal como lo remarca Applebee (1996), “todo currículo es una selección que representa lo que una comunidad cree que es valioso” (p. 42). Cada propuesta de formación docente es una propuesta curricular que refleja todos esos componentes que las viejas generaciones de maestros/as valoran como importantes para ser enseñados a las nuevas generaciones de maestros/as, todo aquello que ellas consideran esencial en la formación de futuros/as maestros/as (Grumet, 1988). En este sentido, consideramos que es de vital importancia indagar acerca de los enfoques curriculares que

guían la configuración de las propuestas curriculares o propuestas de formación de las distintas licenciaturas y los efectos que éstas generan: interacciones y transacciones educativas, oportunidades de aprendizaje, posiciones y disposiciones profesionales, y las distintas formas de ser y hacer como docente. Para tal efecto, es necesario que “nos apartemos firme y decididamente de esos modos de análisis descontextualizados: que nos alejemos de los modelos de administración técnica [del currículo]” (Goodson, 2003, p. 217) y que elaboremos un sentido más complejo acerca de éste, el cual involucre no sólo su aspecto prescriptivo sino también sus procesos, prácticas y discursos.

Mediante este proyecto, intentamos dar respuesta a la necesidad de establecer una base investigativa para revisar, deconstruir y co-construir nuestras prácticas y quehacer como instituciones formadoras de docentes. Este proyecto se concibe como una forma de generar conocimiento a partir de lo que somos y lo que hacemos, de garantizar la reflexión e investigación permanente en torno a la formación docente, de generar políticas de saber y/o marcos teóricos que sirvan de referencia para generar nuevos saberes y nuevas prácticas en la formación docente. De igual forma, en este proyecto pretendemos examinar y repensar nuestros presupuestos teóricos y nuestras prácticas de formación de docentes.

Así mismo, consideramos de vital importancia generar espacios de reflexión e investigación en torno a otros objetos de estudio como lo son el currículo y sus distintas formas de significarlo, concebirlo, actuarlo, y experienciarlo. Queremos, de esta forma, descentrar los estudios que tradicionalmente se llevan a cabo en las facultades de educación, los cuales se dirigen principalmente a los asuntos de *cómo* se enseña. En este caso, queremos examinar los enfoques curriculares de las distintas licenciaturas que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con el fin de hacer explícitas las formas cómo 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 nuestras concepciones y prácticas y, a partir de allí, establecer unos referentes o recomendaciones que sirvan como punto de partida para posteriores configuraciones curriculares.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Currículo

Una teoría curricular comprensiva debe proporcionar los elementos para entender y explicar las diferentes formas en que los individuos se relacionan con los distintos discursos acerca del “conocimiento oficial; las formas en las cuales las identidades son configuradas y reconfiguradas por medio del contenido y de las prácticas educativas; y las formas en las que las fuerzas sociales, económicas, históricas y culturales influyen, enmarcan y construyen las interpretaciones y experiencias de los individuos acerca de la educación” (Miller, 1993, p. 44). El currículo no es un concepto abstracto que exista por fuera de lo anterior a la experiencia humana, o un documento ingenuo o neutro. Todo lo contrario. El currículo es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas que tienen lugar en un tiempo y espacio determinados (Grundy, 1987).

En contraste con esta visión comprensiva del currículo, algunos autores se refieren a éste como si fuera solamente un conjunto de objetivos, actividades y recursos que instituciones y profesores usan para transmitir información a lo/as estudiantes (Mager, 1962; Tyler, 1969). Esta orientación técnica y tradicional hacia el currículo es limitada y utilitaria. Se centra en el manejo de habilidades y destrezas y en la fragmentación del conocimiento y las asignaturas y concibe el conocimiento como algo que existe por fuera de la mente humana (Ross, 1992). Esta concepción tradicional del currículo propende el establecimiento de un conjunto de procedimientos y pasos a seguir. Quienes comparten esta conceptualización no se interesan por entender o explicar los significados y las interacciones que median los procesos educativos ni por las prácticas que acontecen en el día a día de las instituciones.

El currículo, desde esta perspectiva, se concibe en un sistema cerrado, con objetivos predeterminados, los cuales son a la vez el punto de partida y el punto de llegada. Este tipo de concepción curricular no reconoce ni acepta la influencia de fuerzas externas en la modificación del curso de su sistema (Doll, 1989). Esta visión solamente permite percibir el currículo en términos de las “cosas” que éste tiene y/o es –objetivos, cursos, planes, métodos de enseñanza, actividades y evaluación (Doll, 2002); deja de lado otros elementos importantes como las experiencias humanas y los contextos de quienes participan de las prácticas educativas, las cuales están enmarcadas dentro de esos objetivos, métodos y actividades.

Doll (2002) sostiene que necesitamos “*reconceptualizar la naturaleza del currículo*, y verlo no en términos de planes previamente fijados o ideologías defendidas, sino como una imagen que gravita sobre el proceso educativo, y le 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 un acto performativo que tiene lugar en unos contextos concretos con personas concretas. Pensar el currículo desde esta mirada significa reconfigurar su carácter histórico, social, cultural y subjetivo y hacer evidente su carácter de constructo social “construido, negociado y renegociado en una diversidad de niveles y arenas” (Goodson, 2003, p. 217).

Esta aproximación se aleja de una definición de currículo como “(carrera)curso de estudio que lo/as estudiantes (corren)estudian” y se aproxima hacia una definición postestructural en la cual el currículo se entiende como “los textos y practicas que profesores y estudiantes producen pragmáticamente y en los cuales se involucran activamente” (Cherryholmes, 2002, p. 117). Esto significa cambiar la concepción del currículo como un simple sustantivo (los cursos, planes, métodos de enseñanza y evaluación) y resignificarlo, asumiéndolo como un sistema de relaciones interdependientes y conexas, como un “proceso o método para ‘negociar travesías’ –entre nosotros/as y el texto, entre nosotros/as y lo/as estudiantes y entre todos estos tres” (Doll, 2002, p. 45). Profesores/as y académico/as necesitan trascender la visión de currículo como un documento lineal y fijo y/o como un conjunto de premisas y verlo como una red de interacciones dinámicas y complejas que se transforman en formas interconexas mucho más variadas y complejas. Las “cosas” son solamente una parte de toda esa compleja matriz o de ese sistema de relaciones (Doll, 2002); los planes, programas y métodos son sólo algunos de los componentes de toda la pieza, pero en ningún caso pueden ser considerados como la pieza en sí.

De acuerdo con Doll (1989), el currículo postmoderno se convierte en un proceso de desarrollo más que en un cuerpo de conocimiento fijo y acabado que necesita ser cubierto o aprendido. Éste es un sistema abierto que permite modificaciones internas y externas y que ve el cambio no como un asunto progresivo sino transformativo. En la concepción moderna/técnica del currículo, los planes deben organizarse adecuadamente y tener medios y fines fijados de manera clara y precisa. En la concepción postmoderna del currículo, los fines son “fines en perspectiva” o puntos de partida que actúan solamente como guías y no como fines en si mismos. El currículo moderno es un currículo transmitido, en el cual la separación entre maestro/a-alumno/a y objeto-sujeto del conocimiento es muy simple; es un conjunto de verdades y procedimientos fijos que pasan de una generación a otra, de una persona a otra. El currículo postmoderno resignifica su función y “cambia de recibir o desarrollar a dialogar, negociar, interactuar” (Doll, 1993, p. 286). El currículo no es una cosa o un sustantivo; es un verbo, y como todo verbo/evento, éste “simplemente sucede” (Hwu, 2004). Éste debe tener lugar dentro de las interacciones en los contextos educativos y ser (re)configurado por medio de la negociación constante.

El currículo no es simplemente un conjunto de planes y programas que deben ser implementados; éste es “constituido por medio de un proceso activo en el cual la planeación, acción, y evaluación están todas relacionadas recíprocamente e integradas en todo el proceso” (Grundy, 1987, p. 115). El currículo se refiere a todo lo que acontece en el proceso educativo (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2004); es la introducción a unas narrativas específicas, a unas formas particulares de vida (Giroux, 1991). El currículo no es algo que los/as profesores/as y las instituciones tengan, sino lo que es actuado—el hacer y la repetición de ese hacer—que ocurre en las formas de interacción del día a día, la organización de las experiencias de aprendizaje, y los significados que a estos y estas se les de. El currículo es actuado por medio de las prácticas que acontecen en la cotidianidad de los procesos educativos.

Desde el momento en que lo/as estudiantes entran a la institución educativa hasta el momento en que parten de ella, ello/as están expuesto/as a y participan de un conjunto de prácticas, conocimientos, creencias, valores y actitudes que constituyen el currículo. Las asignaturas son sólo una parte del currículo. Así, el currículo no es un documento o un conjunto de procedimientos que tienen lugar en el vacío, sino todo lo contrario; es un grupo de reglas y experiencias individuales e institucionales que son organizadas con un propósito específico. Las propuestas y las prácticas curriculares son, por tanto, situadas social, política e históricamente y deben convertirse en lugares en los cuales “diferentes puntos de vista se articulen” (Pineau, 2005, p. 33).

2.2. Enfoque Curricular

Un enfoque no es un modelo que pretende dar cuenta de una realidad determinada ni un conjunto de prescripciones específicas acerca de una forma particular de hacer. Un enfoque es, en términos de Marsh y Willis (2007), “una *imagen*, una *disposición*, una *perspectiva* o una *posición*” (p. 70, énfasis en el original). En este sentido 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 su significado dependiendo de los contextos en los cuales se sitúan. Al concebir el enfoque como imagen, disposición,

perspectiva u orientación, éste se reconfigura para hacer referencia a los significados y significantes que circulan en un espacio y tiempo determinados, a aquellos supuestos compartidos que dan sentido al ser y quehacer, y a las directrices o criterios generales desde los cuales se parte para emprender un propósito.

Desde esta perspectiva, un enfoque curricular no es un modelo acerca del currículo o un conjunto de procedimientos y pasos que se deben seguir con el fin de alcanzar unos propósitos. Un enfoque curricular es un conjunto de creencias, de presuntos teóricos acerca del currículo y del trabajo curricular; estas creencias y presuntos teóricos que pueden ser explícitas o implícitas (Marsh & Willis, 2007) se encargan de dar sentido y orientación a las propuestas y prácticas curriculares. Los enfoques curriculares reflejan la visión del mundo, los valores y las actitudes y las prioridades respecto al conocimiento que se han delineado de manera deliberada o no acerca de los procesos educativos. Éstos implican los presuntos teóricos compartidos por una comunidad educativa acerca de 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. Toda propuesta curricular (o propuesta de formación) debe presentar o exponer unas consideraciones básicas acerca de las concepciones y conceptualizaciones sobre el currículo –qué es y en qué consiste. De igual forma, debe considerar las diferentes o posibles formas de configurarlo dentro de esas concepciones –cómo se constituye, mediante qué procesos y cómo se negocia y se reconfigura en un tiempo y espacios determinados.
- Un sistema de valores lo suficientemente explícito que determine las bases de las decisiones específicas, tales como las funciones de los participantes en el desarrollo curricular. Las propuestas curriculares deben ser claras respecto al conjunto de valores y principios que orientan las diferentes configuraciones del currículo, las responsabilidades de lo/as 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 del mundo, la sociedad, el individuo, y la ética sobre los cuales descansa el sistema de valores acerca de lo que es el currículo. Es importante que un enfoque curricular contenga las diferentes concepciones de la comunidad educativa acerca de lo que es el mundo, la sociedad, el conocimiento, el individuo y las formas como estos interactúan y se relacionan unos con otros. Dado que toda propuesta curricular (o propuesta de formación) tiene unas implicaciones de formación o educación específicas, es importante señalar las posibles implicaciones de dicha propuesta de formación a la luz de, por ejemplo, el tipo de individuo que se pretende formar dentro de los marcos de una sociedad y contextos determinados.

2.3. Diferentes Enfoques Curriculares

Diferentes enfoques curriculares han sido desarrollados a lo largo de la historia del currículo. Posner (1998), por ejemplo, establece cuatro enfoques para el proceso de planeación curricular dependiendo de las preguntas que éstos respondan. Estos cuatro

enfoques son el procedimental, el descriptivo, el conceptual y el crítico. El *enfoque procedimental* responde a la pregunta de qué pasos se deben seguir en la organización del currículo; éste es un enfoque meramente de producción técnica y se encarga de determinar la lógica que se debe seguir cuando se planea un currículo determinado. 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; este enfoque, aunque reconoce la importancia de la tecnicidad y de los procedimientos, se centra en los eventos y la toma de decisiones. Aquí más que asegurarse de que se haga de tal o cual manera, lo importante es garantizar que en la práctica las personas hagan lo que les corresponde hacer.

Por su parte, 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 a los distintos niveles de planeación y como estos niveles inciden en el producto final. Se trata más de determinar elementos y establecer relaciones que de determinar procedimientos. El *enfoque crítico* se encarga de dar respuesta a cuáles intereses están siendo atendidos, a quién(es) favorece este currículo y a quién(es) no; está basado en la emancipación y/o la reflexión crítica. Este enfoque no se ocupa de lo técnico, de lo descriptivo o de lo relacional en los términos de referencia de los enfoque propiamente dichos. Se ocupa de estos 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 juegan un papel central y por tanto se deben hacer explícitos y develar.

Posner (1998), además de plantear cuatro enfoques curriculares para la planeación, propone dos perspectivas frente al currículo: la técnica y la crítica. En este caso, el autor ya no habla únicamente en términos de planeación o de una de las fases del currículo sino que presenta dos formas de concebir el currículo y los procesos y prácticas asociados a éste. La primera perspectiva describe y entiende el currículo desde la racionalidad y operatividad, y en ese sentido, presenta las directrices sobre las cuales éste 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 del currículo. Todo lo que está presente, bien de manera implícita o explícita, y lo que está ausente tienen 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*, en el cual los fines determinan los medios para alcanzarlos y a la vez, los medios deben garantizar la consecución de los fines (Posner, 1998). El hecho de que se determinen primero los fines y luego los medios, por ejemplo, hace que esta perspectiva sea fundamentalmente lineal. Bajo esta perspectiva, las decisiones respecto a los procesos educativos se deben tomar objetivamente por personas con conocimiento especializado. Esta perspectiva se orienta a la producción y entiende la educación como un proceso para producir conocimiento basado fundamentalmente en un mecanismo de medios-fines. El aprendizaje se constituye en el producto de los procesos educativos.

Las preguntas fundamentales para los teóricos técnicos del currículo se enmarcan dentro de aspectos fundamentales como los objetivos, la selección y organización de experiencias y la evaluación. Éstos se formulan básicamente las siguientes preguntas (Tyler, 1949):

1. ¿Cuáles son los propósitos educativos que busca la escuela?
2. ¿Cómo pueden seleccionarse las experiencias de modo que se alcancen los objetivos?
3. ¿Cómo se pueden organizar esas experiencias de modo que la enseñanza sea efectiva?
4. ¿Cómo se puede evaluar la eficacia de las experiencias de aprendizaje?

De otro lado, la perspectiva crítica enfatiza la reflexión crítica de situaciones concretas. Considera el currículo como una construcción colectiva, dialógica en la cual lo/as estudiantes y el/la maestro/a son co-investigadores. El currículo tiene orígenes y fines políticos e ideológicos, no es neutral. Para los teóricos críticos del currículo, el poder, conocimiento y educación están estrecha y complejamente conectados en el currículo. El aprendizaje se concibe no como el producto de los procesos educativos sino como un proceso de (co)construcción de conocimiento y de reflexión crítica y de transformación de una realidad.

Los teóricos críticos del currículo se hacen preguntas como:

1. ¿Cuál conocimiento es legítimo, cuál no lo es y quién lo legitima?
2. ¿De qué manera la organización curricular propuesta presupone y sirve unos propósitos y otros no?
3. ¿Hasta qué punto las formas de evaluación sirven para legitimar ciertas propuestas y enfoques curriculares?
4. ¿Cuáles elementos del currículo implícito u oculto y del explícito u oficial están presentes en las prácticas educativas?

Posner (1998) plantea que las personas encargadas del trabajo curricular no sólo deben desarrollar y “usar varios modelos sino también ser conscientes de las implicaciones de su uso” (p. 96); es decir, de la selección de los enfoques y de sus implicaciones. En ese sentido, propende la utilización de lo técnico y lo crítico a la vez. El autor señala la importancia del saber hacer y a la vez de preguntarse por los aspectos implícitos en ese conjunto de procedimientos que se delinear desde la perspectiva técnica. En ese mismo sentido, nosotras diríamos que el asunto crucial no es que se tengan procedimientos y pasos. El asunto primordial es cómo se conciben esos procedimientos y pasos, la deliberación y 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 éstos generan y las prácticas que los promueven.

Por otra parte, Marsh y Willis (2007) ofrecen una clasificación de diversas formas de teorizar acerca del currículo y de los distintos enfoques curriculares que cada una de ellas implica. Ellos proponen tres formas de teorizar que denominan *prescriptiva*, *descriptiva* y *crítico-explicativa*. La forma *prescriptiva* propende la creación de modelos o marcos de

referencia para el currículo cuyo objetivo consiste en mejorar la educación y las escuelas. Este enfoque establece directrices y procedimientos que operarían en diferentes contextos. La forma *descriptiva*, por su parte, intenta identificar la manera real en la que el proceso curricular tiene lugar. Este enfoque no sólo intenta entender los diferentes pasos y procedimientos, ocupándose así de la tecnicidad, sino que también trata de entender y explicar la forma en la cual los diferentes pasos y procedimientos se relacionan. La forma *crítico-explicativa*, por su parte, hace referencia a las deficiencias en las prácticas curriculares y a las maneras más adecuadas de reemplazarlas; los seguidores de este enfoque definen el currículo desde la forma más amplia y comprensible posible y lo estudian en sus contextos sociales.

Tal como lo señala Jackson (1992), estas categorías no se excluyen mutuamente ni están permanentemente en conflicto; éstas no son categorías acabadas o fijas como tampoco categorías que den cuenta de una clasificación exhaustiva y que comprendan 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, es importante considerar que estos enfoques pueden coexistir y estar presentes de múltiples formas en un proyecto de formación docente, dando en muchos de los casos, origen a nuevas formas de concebir el currículo y los procesos asociados a éste. Es importante considerarlas como inclinaciones hacia diferentes formas 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, entonces, nos guiaremos por propuesta de teorización/enfoques presentada por Marsh y Willis (2007) *-prescriptiva, descriptiva y crítico-explicativa*, atendiendo desde luego los llamados de Jackson y Kliebard a relativizar y contextualizar las categorías mismas.

2.4. Revisión de Literatura

La literatura sobre enfoques curriculares presenta un panorama amplio y complejo. Los trabajos de corte teórico donde se abordan reflexiones sobre enfoques curriculares en relación con los programas educativos son abundantes (v.g. Correa, 1998; Díaz & Quiroz, 2001; Litwin, 2006; Rodríguez, 1993; Sierra, B., 2000; Sierra, H., 2005). Sin embargo, la definición de enfoque curricular está generalmente ausente de dichos trabajos y las categorizaciones o tipologías de los enfoques curriculares que presentan difieren sustancialmente de un autor a otro. Por ejemplo, Gómez (2002) presenta un trabajo que distingue la investigación educativa, los enfoques curriculares y la formación de docentes a partir de tres grandes corrientes: la positivista, la interpretativa y la corriente crítica. Por otra parte, Didriksson y Herrera (2004) debaten acerca de 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, interpretativa y crítica; mientras que en el segundo trabajo, los enfoques están asociados a perspectivas, tendencias.

En la revisión de los trabajos empíricos referidos a enfoques curriculares en el contexto universitario, hemos encontrado que los estudios varían ampliamente. Estos van desde ejercicios particulares sobre enfoques curriculares en casos específicos hasta análisis de

política curricular institucional, en los cuales 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. Dado que se centra en los procesos de transformación curricular, abarca aspectos referidos a los enfoques y criterios para la selección de contenidos y al trabajo de aula. Ruiz, Barreto y Blanco (2007), por su parte, realizaron un estudio crítico acerca de la flexibilidad de planes de estudio universitarios, con el fin de analizar las diferentes enfoques para flexibilizar dichos planes y de proponer nuevas formas de hacerlo. Los autores concluyen que existe una tendencia a flexibilizar cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y en particular los planes de estudio; que hay un reconocimiento de la necesidad e importancia de esta flexibilización; y que existen diferentes enfoques para lograr flexibilidad, pero que aún no están agotadas.

Así mismo, Hernández y Tovar (2009) realizaron un estudio donde se preguntaron por 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. Para tal fin, hicieron una “investigación exploratoria”, con la que buscaban “determinar el grado en que las variaciones en uno o varios factores, son concomitantes con la variación en otros” (p. 72). La recolección de la información fue hecha a partir de la revisión de documentos y la realización de algunas entrevistas cuando los soportes documentales eran insuficientes. 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 seis programas analizados convergen en la descripción de algunas características del currículo, no existe entre los programas un *concepto* único de currículo. De igual forma, reportaron que hay diversidad de enfoques adoptados por los programas y que se presentan contradicciones 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 las distintas formas de apropiación de la misma por parte de la comunidad universitaria. Este estudio se llevó a cabo mediante revisión y análisis documental; grupos focales con directores y miembros de programas académicos, profesores y estudiantes; y revisión de experiencias significativas presentadas en el Seminario permanente de formación universitaria. El estudio se enmarca “en las nociones de formación de los tres autores, Gadamer, Hernández y Freire, que muestra[n] una similitud entre ellas al considerarla como un proceso inacabado que se construye en el tiempo” (Universidad del Valle, 2008, p. 31). Dentro de los resultados, se destaca la normativa como un factor determinante de la construcción de nuevas estructuras y funcionamientos curriculares de la institución y, por consiguiente, de sus programas académicos. Los investigadores también resaltan la escasa participación de los 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 en el contexto de educación superior y/o educación no solo tienen distintas aproximaciones sino que también escasean en la literatura, y más aun aquellos referidos a los enfoques curriculares de/en los programas de formación de maestros/as. Así pues, desde nuestra exploración, consideramos necesario indagar acerca de los enfoques curriculares que guían la configuración de las propuestas curriculares o propuestas de formación de las distintas licenciaturas, con el fin de visibilizar las formas cómo se conciben y configuran las dichas propuestas y a su vez generar conocimiento situado en torno a nuestras concepciones y prácticas y, con base en ello, proponer unos referentes y/o recomendaciones que sirvan como punto de partida para futuro trabajo curricular.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

3.1 Generales

1. Examinar comprensiva y críticamente los enfoques curriculares que están presentes de manera implícita y/o explícita en las licenciaturas ofrecidas por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
2. Proponer unos referentes generales y/o recomendaciones que potencialmente guíen la constitución de nuevos enfoques y propuestas curriculares en los diferentes programas de formación docente.

3.2 Específicos

1. Establecer cuáles son las concepciones y conceptualizaciones de currículo presentes en los programas de las diferentes licenciaturas.
2. Determinar las características de los enfoques curriculares de cada uno de los programas encargados de la formación de licenciados/as.
3. Describir la forma cómo se conciben, se organizan y se presentan los contenidos curriculares en cada uno de los programas de formación de maestro/as en diferentes unidades académicas.
4. Puntualizar los procesos mediante los cuales se constituyen los currículos de las licenciaturas y la forma como dichos procesos se relacionan con los enfoques curriculares presentes en cada licenciatura.
5. Comprender las razones por las cuales las licenciaturas han llegado a unos enfoques curriculares particulares y cuáles han sido los valores y las prioridades por los cuales han optado en su proyecto de formación de maestros/as.

4. METODOLOGÍA

El proyecto consistió en un estudio de caso (Bogdan & Biklen, 2003), en el cual se analizaron las diferentes propuestas de formación docente de cada una de las licenciaturas ofrecidas por Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por un periodo de un año. En primer lugar, y siguiendo las recomendaciones de los metodólogos (Bogdan & 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 todos los programas simultáneamente. La información de cada uno de los programas

fue leída a la luz de presencias, ausencias, puntos comunes y puntos divergentes. Es decir, hicimos explícito todo aquello que está presente en las licenciaturas, lo que está ausente de la información de cada una de ellas, lo que tienen en común todas, así como los puntos que las diferencian. Esta lectura nos 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 académicos o administrativos que de una manera u otra tuvieran que ver con la gestión académica y/o administrativa de las licenciaturas (v.g. 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 y/o administración) oscilaba entre tres y diecinueve años. Igualmente, tenían distintos niveles de formación: candidatura maestría (3), maestría (24), candidatura doctorado (1), y doctorado (8). Hacían parte, igualmente, de distintas licenciaturas: Humanidades: Lengua Castellana (6), Ciencias Sociales (6), Básica Matemática (5), Matemática-Física (3), Pedagogía Infantil (6), Ciencias Naturales (3), Educación Especial (4), y Administrativos/as (3).

Como métodos de recolección de información, realizamos entrevistas y análisis de documentos. Hicimos una entrevista semi-estructurada (Patton, 2002) con cada uno/a de los/as participantes; las entrevistas duraron entre 30 y 120 minutos. Por solicitud de lo/as participantes, tres de las 36 entrevistas no fueron audio-grabadas; cada entrevista fue transcrita. De igual forma, revisamos la documentación pertinente y disponible de cada licenciatura: proyectos pedagógicos de los programas (6), actas, documentos transformación curricular, documentos e informes de autoevaluación correspondientes a distintas fechas (1996, 1999, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2009). También, asistimos al *Seminario permanente: Pedagogía(s) y didáctica(s) en las licenciaturas de la Universidad de Antioquia*, 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. La información de estas sesiones fue registrada en el diario de campo de las investigadoras.

Seguimos la propuesta de análisis de información esbozada por Rhedding-Jones (1996), en la cual hicimos una lectura múltiple de todos los textos (todo aquello sujeto de ser interpretado) con el fin de agrupar la información que se sustente entre ella, se contradiga y se relacione o no con la otra. Desde esta perspectiva, la unidad de análisis es el texto, lo que allí está presente explícita e implícitamente, al igual que lo que está ausente. Este proceso de análisis lo llevamos a cabo durante todo el periodo de recolección de información. Teniendo en cuenta la presencia de varias investigadoras, fue crucial no sólo realizar múltiples lecturas de los datos sino también explorar múltiples posibilidades de interpretación y lectura de los textos 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 y realidades particulares.

Luego de un periodo 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, el cual está conformado por los/as coordinadores/as de programa y algunos/as administrativos/as. De esta interlocución, surgieron reflexiones validando los resultados, así como 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 auto-reflexividad (Bloom, 1998; Lather, 1991) fue uno de los elementos fundamentales durante el proceso de investigación, el cual nos permitió analizar no solo cuestiones metodológicas sino nuestro papel como investigadoras. Las sesiones de grupo duraron entre dos y cuatro horas, también sostuvimos comunicación virtual. Una vez analizada toda la información, presentamos los resultados finales ante los comités de carrera, y a partir de las observaciones y reacciones frente a los resultados y las implicaciones del estudio, elaboramos el informe final.

5. RESULTADOS

El propósito fundamental de nuestro estudio fue examinar de manera comprensiva y crítica los diferentes enfoques curriculares que están presentes implícita y explícitamente en cada una de las licenciaturas de la Facultad de Educación. Para tal efecto, hemos desarrollado seis 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, Formación, Currículo, Flexibilidad e Integración, y Estructura de los Programas.

Referentes

Los referentes que los Comités de Carrera han tenido en cuenta para emprender o llevar a cabo la reconfiguración de las propuestas de formación, los podemos clasificar en *normativos* y *no-normativos*. Los referentes *normativos* hacen alusión a la legislación nacional o institucional, procesos de acreditación y autoevaluación, y condiciones o compromisos de misma Facultad.

Los criterios para la acreditación y los procesos de autoevaluación son pautas importantes para reconfigurar las propuestas curriculares, tal como lo señalan en uno de los apartes 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, p. 18), y como lo afirman en una de las entrevistas de uno de los miembros del comité de carrera de dicho programa: “A partir de la visita de los pares, se ha empezado a pensar en una transformación curricular”. De igual forma, para algunos profesores entrevistados el proceso de transformación curricular que emprenden los distintos programas, se desprende de la autoevaluación, puesto que a partir “de ese análisis eman[a] este proceso de reestructuración de la malla curricular. Que está siendo pensada desde una fuerte formación

en la parte que tiene que ver con la teoría”. Podemos anotar como las políticas de acreditación y autoevaluación juegan un papel importante en la forma de concebir y reestructurar las propuestas curriculares; son estas las que generan el cambio.

Así mismo, la legislación es otro punto de referencia para los cambios en los programas. Este fragmento de una de las entrevistas así lo 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.” De hecho, 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, para dónde va dirigida la formación, las declaraciones universales y, obviamente leer desde ahí el programa”. En esta misma línea, 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”. Tal como lo señala un buen número de participantes, este decreto tuvo una incidencia notable en la forma en que cada propuesta de formación de las licenciaturas fue reconfigurada en la Facultad, pues éste 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: educabilidad, enseñabilidad, dimensión histórica y epistemológica, realidades y tendencias”. Todos los programas se configuraron de acuerdo al decreto y a los marcos legales, y a partir de estos empezaron a pensar sus componentes y sus prácticas.

La importancia de los referentes normativos también se hace evidente en los eventos académicos e instancias de carácter institucional de la Facultad. Tal es el caso de la sesión introductoria del *Seminario permanente* donde uno de los jefes de departamento señala que “las relaciones entre las normativas existentes y las estructuras de los programas que forman maestros” son uno de los asuntos que serán objeto de reflexión durante el seminario. Así mismo, en una de las sesiones del Comité de Currículo donde se plantea la necesidad de “legalizar ante el MEN la estructura básica de los programas”, una de las jefas de departamento responde que “las transformaciones son muy impulsadas por la normatividad, el Ministerio [de Educación] manda y ahí mismo nos acogemos”.

Si bien, en distintas instancias y documentos de los programas se señala la normatividad como un referente fundamental a seguir, también algunas personas hacen una mirada crítica frente a éstos y a las prácticas que generan, tal como lo afirma una participante en una entrevista: “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 sin una crítica o un distanciamiento crítico frente al mismo”. Igualmente, hay quienes expresan que si bien los decretos han atravesado el desarrollo y la transformación de los programas, también se han producido “contenidos académicos que los soporten”, pues como lo indica otra de las personas entrevistadas “se intenta trascender el simple cumplimiento de una obligación dándole soporte académico”.

En esta misma línea, 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,” el compromiso es “solamente de dos licenciaturas...porque

esta administración hace dos años adquirió esa responsabilidad a la luz del plan de la universidad [y] en nuestro plan de acción está la transformación de estas dos licenciaturas”. Así mismo, se señala que condiciones de la Facultad impiden que hayan unos referentes que permitan avanzar en los procesos de transformación, una coordinadora de programa dice lo siguiente: “otra condición que creo afecta el desarrollo del programa, es como una condición de Facultad, en el sentido de que 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 un problema, como el problema de los créditos, nosotros no podemos avanzar en eso”.

En este mismo sentido, un miembro de uno de los comités 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 y eso no es que sea bueno ni malo si no que estaban exigiendo que eso estuviera listo para entregarlo al Ministerio de Educación cumpliendo unos requisitos...entonces yo pienso que la propuesta no alcanzo a pensarse lo suficientemente bien”.

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

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

Para acercarnos un poco más al proceso de transformación curricular, consideramos importante realizar un diagnóstico de la situación actual del programa.... Algunos problemas: Ausencia de teorías epistemológicas, necesarias como herramienta teórico- conceptuales. La investigación no ha permeado el currículo como eje transversal...desconocimiento “motivacional” y “conceptual” de cada curso, lo que limita desarrollar una propuesta interdisciplinar. Poco conocimiento de las líneas teóricas que siguen los cursos, 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.... Algunos estudiantes se saturan del cursos y no alcanzan un buen desempeño académico.

Es importante también resaltar en esta cita la preocupación de los docentes 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 desarrollos de los programas.

En otras ocasiones, no hay una demanda externa como un decreto o una directriz institucional que movilice una transformación curricular, sino que es mediante una mirada al interior de los Comités y de los programas, así como a las cualidades de las personas que los integran, lo que posibilita (re)pensar las prácticas y las propuestas formativas de una manera permanente, con el fin de actualizarlas. Como lo señalan en distintas entrevistas, los referentes no son las reflexiones sino “los marcos de referencia han sido otras universidades a nivel internacional... otros programas de educación de otras universidades colombianas”. O, para reconfigurar nuevas propuestas, “se recurre mucho a la experiencia y a los ideales de formación que cada uno tiene... y cada uno tiene una experiencia distintita”. La trayectoria en un programa y el conocimiento del mismo también son elementos que permiten la revisión de los programas con el fin de proponer y/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 y o contextuales para pensarse.

Participación

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

Participación docente

Los Comités de Carrera valoran la presencia y participación de sus docentes en la revisión de los programas y la generación de nuevas propuestas y la discusión de las mismas, como lo afirman en una de las entrevistas: “hay profesores muy comprometidos y que están dispuestos a construir y a trabajar en esa transformación... hay un compromiso permanente por pensar, por mejorar todos los días el programa”. En este sentido, también valoran el 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 y cambio.

Es de resaltar que 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: “[la transformación] ha estado centrada... en el Comité de Carrera que a su vez está apoyada en la producción que hacen los profesores en los núcleos... Los núcleos tienen un ritmo de trabajo diferente... pero la principal estrategia que hemos fomentado es que 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 Carrara que es el coordinador de núcleo”. Por medio de los núcleos, 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.

No obstante la valoración de la participación docente, esta no siempre es fluida, se ve interferida por varios factores, siendo lo asuntos contractuales uno de los mas importantes, pues no les permiten a los/as docentes disponer del tiempo necesario para participar en proceso y realizar las tareas pertinentes. Esta situación la ilustra muy bien uno de los fragmentos de una de las entrevistas: “se supone que somos de 6 a 7 personas, pero tenemos muchos [docentes] que son itinerantes. Algunos vienen, otros se van por el asunto de la contratación. Entonces eso tampoco favorece para tener una mirada muy concreta del programa”. Así mismo, la falta de compromiso en la participación por parte de los docentes, en gran parte, es a causa del tipo de vinculación, tal como lo señala una coordinadora de programa: “tampoco hemos logrado la participación de todos [los docentes] 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”.

Esta falta de participación se puede notar también en los reiterados llamados -que se encuentran en las actas de algunos programas- a la colaboración y a convocar los aportes académicos de los docentes. Ejemplos de estos llamados se pueden encontrar –resaltados en negrilla- en diferentes actas de los comités de carrera durante 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”. Otra cita dice, “todos los profesores del programa deben estar dispuestos a colaborar con los demás”. Podríamos decir que si estos llamados existen con una referencia particular en las actas, es porque señalan la ausencia de las acciones que dichos llamados refieren y/o porque de nuevo los comités están siendo guiados en su trabajo curricular por referentes normativos que orientan en este caso el hacer de los participantes. Sin embargo, 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 que son totalmente resistidos a que las cosas cambien, y por esto se han tenido que convocar otros profesores. Esa es una solución que aparentemente es muy drástica, pero es una solución que nos ha tocado tomar, y digo nos ha tocado como comité”. Si bien la resistencia al cambio aparece como un obstáculo para la participación docente en la transformación curricular, nos parece importante resaltar la imposibilidad para dialogar, negociar y hacer consensos al interior de los comités.

De otro lado, los 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 más que en otros quehaceres de la Facultad. Un coordinador de programa lo expresó de la siguiente manera: “En el programa se supone que hay 3 doctores, y de esos 3, ninguno trabaja en el comité de carrera; todos están por fuera del comité de carrera, en otras actividades tal vez muy importantes para la Facultad, pero igual no favorece ciertas condiciones del programa...están ausentes de la reflexión por el pregrado, al menos en ese nivel que es el nivel del comité y donde se está pensando la transformación”. Si bien en este llamado podemos leer una demanda directa por la presencia de doctores en el trabajo curricular, también podemos inferir que la formación de quienes están participando del comité puede ser insuficiente para apoyar y/o generar procesos de reflexión y transformación.

En algunos casos, también es evidente que los/as docentes no son tenidos/as en cuenta para la toma final de decisiones respecto a la propuesta de formación y que inclusive esta etapa final está a cargo de una sola persona o de un grupo reducido de ellas. Así lo afirma uno de los miembros de un comité en una de las entrevistas:

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

Podemos notar como nuevamente la trayectoria o experiencia de una persona en la Facultad o en el programa es un factor importante en la configuración de una nueva propuesta curricular, pues ello le autoriza para liderar y autónomamente tomar decisiones respecto al programa. El hecho de que no se tomen decisiones colegiadas también tiene implicaciones para la práctica al interior de los programas, y por ende en las propuestas de formación de los/as estudiantes. Tal es el caso de uno de los componentes de formación que “fue 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.” Podemos señalar aquí una tensión interesante: una persona que autónomamente toma decisiones respecto al programa, las cuales son asumidas en otras instancias; no obstante, estas decisiones no llevadas a la práctica. La comunidad del programa y/o el comité de carrera resiste la forma en que fue tomada y asumida la decisión; en la práctica, no la legítima. A partir de esta información, podemos visibilizar las 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 las relaciones entre estos.

Participación de estudiantes

La participación de los/as estudiantes en los programas parece ser un asunto complejo y difícil para los programas y para las prácticas curriculares mismas. Una manera de participación, por ejemplo, alude a su presencia en el desarrollo de los procesos de autoevaluación, los cuales consideran la participación de los/as estudiantes como un requisito:

Eso empezó en el 2004, y empezó, 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 estudiantes son una audiencia indispensable a considerar 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 luego comparte con los/as estudiantes y las consideraciones que hacen al informe que les presentan.

Tal como lo señalan la mayoría de lo/as coordinadores/as de programa, “la participación de los estudiantes no es muy activa”. A pesar de que se convoquen reuniones desde los Comités de Carrera, “a esas reuniones es muy poca la gente que va, en la mayoría de las ocasiones, entiendo que se han hecho reuniones donde se presenta 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 parece ser una práctica generalizada que tiene eco en otros comentarios como “desde el programa se hacen esfuerzos, pero no se logra que participen”. Algunos programas optan por cumplir algunos mínimos con los estudiantes, entre los cuales está informar, una cita de una de las actas de un comité de carrera lo resalta así: “hoy...se llevará a cabo una reunión informativa para dar a conocer a los estudiantes del programa, los avances de la propuesta [de transformación]”.

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

Formación

Aquí destacamos dos elementos que si bien pueden funcionar de manera independiente, en el caso de la información analizada, están intrínsecamente relacionados. Estos son los componentes de las propuestas de formación y el ideal de formación de las comunidades académicas de los programas. Así pues, los documentos de los programas y/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 y el profesional. No obstante, hay una tendencia marcada de miembros de distintos comités y alguno/as administrativos/as a promover la formación de maestros/as que comprenda sólo dos componentes: bien el saber pedagógico y el disciplinar o bien 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. Porque eso le da otra dimensión al programa. Porque nosotros somos especialistas en la parte didáctica. Entonces, es un componente que nosotros deberíamos dedicarle más esfuerzos y en la Universidad, hay otros especialistas profesionales en el área disciplinar, entonces que ellos se encarguen de esto.

En la misma dirección, otro participante señala que la formación de maestro/as debe tener “dos grandes componentes: el saber disciplinar y el saber pedagógico” y que “la pregunta por la enseñanza de las disciplinas objeto de estudio debe tener lugar en contextos pedagógicos más amplios”. Y, continúa su planteamiento proponiendo que el saber disciplinar “lo aprendan en otro lado”.

Estas afirmaciones nos permiten ver el reconocimiento y la autoridad de la Facultad de Educación en la formación en el saber pedagógico o el componente didáctico, no propiamente en la formación en el saber disciplinar, el cual debe ser aprendido y/o enseñado en “otro lado”, por “otros especialistas”. También, podemos señalar el acuerdo que hay en la denominación y conceptualización del componente/saber disciplinar, más no en la forma de nombrar y/o teorizar el otro componente: didáctico en un caso y pedagógico en el otro.

Aunque exista una tendencia general de los programas a hablar de dos componentes, en la formación de maestros/as, 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, tal como lo vemos en este trozo de entrevista:

Una de las razones que ha orientado esa transformación, es que, cuando empezamos el programa, había una reflexión de la infancia pero muy chiquita, muy elemental, muy inicial y todavía pensando mucho más en la profesionalización, que en el campo disciplinar, y entonces, a medida que hemos ido avanzando, 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.

Resulta interesante destacar que a diferencia de los otros programas de la Facultad, en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la separación entre saber disciplinar y saber pedagógico no tiene lugar; por las particularidades de ese programa, el saber pedagógico se consolida como el saber disciplinar y se debate más bien con el saber profesional que ha sido hegemónico y que con los procesos de discusión 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 recurso en ambas vías”. A lo anterior se agrega un elemento que también es particular a esta licenciatura y crucial para su propuesta curricular: una formación alrededor de la interdisciplinariedad. Ésta es la base de la integración curricular “porque busca ese encuentro entre esas disciplinas, apuntando a leer las problemáticas de la infancia con adultos, con niños, con el contexto, con profesores”.

Si bien existen acuerdos en los componentes del programa, no sucede igual con la mirada sobre de uno de sus principios fundamentales: la interdisciplinariedad. Aunque no cabe duda acerca de su valor e importancia en la formación, desde otras perspectivas se visibiliza una tensión con la con la práctica de ésta o su forma de materializarse en el programa. Una participante así lo problematiza: “El asunto de la interdisciplinariedad 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 documento del Proyecto Pedagógico de uno de los programas que explícitamente enuncia: “Los campos del conocimiento son tres: el campo de formación pedagógica, el campo de integración

didáctica y el campo del saber específico.... El campo de integración didáctica, que 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, al revisar el documento, 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. Esta distribución muestra que, como lo anota uno de los miembros del Comité al relatar la configuración de la versión actual del programa, “básicamente lo que interesaba era el saber específico”.

Con respecto a la concepción de la formación, a cuál debe ser el énfasis y quién debe ofrecer dicha formación, se presentan otras tensiones no sólo al interior de la Facultad sino al interior de los mismos Comités de Carrera. Hay quienes sustentan la posición de que la formación de maestro/as en el saber disciplinar y/o específico implica una formación especial para maestro/as en/de esas ciencias o disciplinas. Tal es la propuesta de varias personas entrevistadas quienes afirman, por ejemplo, que: “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, pues 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...es una física distinta la que aprenden los maestros a la que aprende un físico”. El siguiente es un ejemplo que ilustra ampliamente la manera como se lleva a cabo el trabajo didáctico dentro de los espacios de conceptualización (o uno de ellos) del saber disciplinar/específico:

Todos los estudiantes, de todos los espacios de física ellos leen artículos de investigación pero propios de la enseñanza...Toman esa revista, le hacen una traducción, entonces ahí ya hay una competencia importante. Tienen que reproducir los resultados que allí aparecen...hacen exposiciones...porque también estamos pensando cual es el objeto disciplinar de lo que ellos hacen con sus exposiciones.... Luego, ellos después de la presentación de los artículos, viene una discusión en pleno y vemos dos cosas: como la importancia de llevar cosas como las que se presentan en el artículo en un aula de clase, entonces mira que ahí se está pensando en lo didáctico. No es el artículo y ya. Sino que si este artículo habla de la enseñanza de los vectores utilizando cuerditas o geoplanos eso nos funcionaría en una aula de 10° o de 9°, qué ventajas tendría, o qué desventajas tendría.

Para otras personas, este trabajo didáctico realizado al interior de los espacios de conceptualización del saber específico va en detrimento de la formación. Así lo ilustra el siguiente fragmento:

Incluso dentro del mismo Comité, ha generado discusiones, porque hay muchos que piensan que la matemática que aprenden los profesores no debe ser la misma matemática de ingenieros o la misma matemática que ven los científicos y eso podrá ser cierto en algún momento, pero cuando nosotros vamos y revisamos en la práctica, los cursos del componente disciplinar acá, estamos viendo que los estamos degenerando y se están convirtiendo en cursos didácticos, entonces no estamos

fortaleciendo el componente disciplinar...la parte disciplinar externa a la Facultad. Y nosotros encargarnos de lo que nosotros sabemos...eso permitiría doble titulación, eso permitiría a los estudiantes hacer posgrados en otras áreas, y tener el componente disciplinar fuerte que no tienen.

Estas tensiones que se presentan en los miembros del Comité de Carrera no están ajenas a las que se presentan a nivel institucional, donde tampoco pareciera haber claridad sobre los componentes de formación de los/as futuros/as maestros/as. Por ejemplo, en una de las sesiones del Comité de Currículo donde se discute sobre los propósitos de formación aparecen distintas visiones, tal como lo evidencian las siguientes intervenciones: “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, así como su conceptualización, dejan ver las distintas posiciones que circulan y la manera cómo estas son asumidas por las comunidades encargadas de direccionar los programas.

Currículo

Cuando indagamos por la concepción de currículo presente (o no) en los programas, la ausencia de una definición o visión precisa y clara acerca del currículo fue la respuesta generalizada de lo/as participantes. Uno de los participantes manifestó, por ejemplo: “No sé si en el programa haya un concepto de currículo”; otro por su parte afirmó: “sería mentirte si te digo que hay una concepción que se pensó, conscientemente no se pensó” y fue común escuchar que dicha concepción “no está suficientemente explícita” o que “tenemos preconceptos”. Una de las coordinadoras afirmó: “tampoco creo que haya una apropiación teórica, conceptual de lo que es currículo”. Otras afirmaciones en las respuestas dejan ver la ausencia de dicha definición: “es una propuesta que integra interdisciplinariedad, flexibilidad y se le asignan unas características pero no hay una teoría o una concepción explícita”; o “en lo que hemos coincidido es que [el currículo] sí es interdisciplinar porque busca ese encuentro entre esas disciplinas”. Esta falta de claridad es evidente en la intervención de otro de los docentes quien reconoció que:

La gente podría definir muy bien, en el mejor de los casos, aunque hay gente que ni siquiera maneja las nociones, pero por vía de la praxis...expresa lo que alcanza a imaginar...la gente puede explicitar unas formas curriculares que se adhieren a propuestas como la de pedagogía crítica pero por vía del currículo oculto, de la acción o desde la puesta en escena a pie de aula son tradicionales, son muy tradicionales y ni siquiera son conocedores ni congruentes con lo que su palabra está tratando de discursar.

Aunque la ausencia de una definición clara/precisa sea un asunto generalizado en nuestro análisis, también debemos anotar que algunas de las personas entrevistadas omitieron la respuesta a esta pregunta, lo cual nos permitiría inferir, de igual forma, la falta de claridad frente a una concepción de currículo en el programa y/o el desconocimiento de la misma o del programa. Y, pudiéramos decir que puede haber desconocimiento del programa, pues en el Proyecto Pedagógico de uno de los programas, hay una concepción clara y explícita

del currículo, el cual está asociado con las formas concretas en las cuales el conocimiento opera: “los procesos de selección y organización del conocimiento...se materializan en el currículo”. Durante la entrevista a uno de los miembros del Comité de este programa, no obtuvimos una respuesta a la pregunta por la concepción de currículo en el programa.

Ante la pregunta por la definición y/o concepción (propia) de currículo de los/as participantes, las respuestas varían ampliamente. Unas van de las más técnicas y procedimentales como “estructura de contenidos”, “organización del plan de estudios” o “malla curricular” hasta las más amplias e inclusivas como “todo lo que le pasa a un estudiante desde que entra a este programa y a esta universidad hasta cuando sale”. Igualmente, dentro de una misma definición podemos encontrar una apreciación amplia, compleja y confusa de lo que es el currículo:

Yo creo que el currículo es -yo no creo en el currículo oculto ni en el explícito- yo creo que el currículo es el currículo; ni hay currículo más grande ni currículo más chiquito. Currículo es el tema que atraviesa las instituciones educativas que son *per se*, o sea, por nominación somos unos entes curriculares.

También, encontramos definiciones ambiguas, tales como “el currículo es todo y es nada a la vez”, y definiciones precisas e instrumentales en la cual el currículo es visto no como la propuesta de formación en sí misma sino como la forma de materializarla, como el mecanismo o los medios para concretarla: “El currículo es lo que logra concretar la filosofía, la concepción de lo ontológico que tiene un programa, toda la concepción de ser humano, toda la concepción filosófica, todo lo que se tiene pensado se logra concretar en un currículo”. Esta última definición entra en tensión con una de las notas del diario de campo de una de las investigadoras donde señala que: “Independientemente de que los/as profesores/as reconozcan el currículo como plan de estudios o malla curricular o propuesta de formación, las reflexiones sobre las concepciones epistemológicas, antropológicas y ontológicas de los planes, mallas o propuestas están ausentes de sus conversaciones”. No obstante esta tensión, la pregunta por el conocimiento y su (re)producción, por el sujeto y sus subjetividades, y por la realidad y la concepción de la misma tienen poca presencia en las reflexiones que aparecen en la información.

Flexibilidad e Integración

En la información es usual encontrar las concepciones y/o definiciones de currículo acompañadas por algunas características del mismo, y en ocasiones, dicha caracterización ocupa el lugar de la definición misma. En esta caracterización encontramos como elementos centrales la flexibilidad (curricular) y la integración (curricular), las cuales tienen una presencia significativa no solo en los discursos de quienes coordinan los programas académicos y en los documentos de dichos programas sino también en las conversaciones/entrevistas e interacciones de distintas comunidades académicas como es el caso del Comité de Currículo.

La flexibilidad curricular es entendida en distintos documentos de los programas como “la posibilidad de replantear estrategias, modificar algunos contenidos y reorganizar los espacios de conceptualización”; como “la superación de una práctica académica

caracterizada por la rigidez y el aislamiento”; como la posibilidad de “escoger no sólo la forma sino también el espacio y el tiempo de su aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades”; y como una “estrategia que posibilita la incorporación al currículo de nuevos conocimientos, concepciones, perspectivas y enfoques que fortalecen los procesos académicos, lo que garantiza la pertinencia social, científica y cultural del Programa”. Estas diversas miradas sobre la flexibilidad curricular nos permiten visibilizar el lugar central que esta tiene en los programas.

También, es recurrente escuchar en algunos/as coordinadores/as de programa características del currículo que aluden a flexibilidad sin nombrarla directa o explícitamente:

Es un currículo muy abierto, es un currículo que posibilita diálogo de saberes, es un currículo que pretende vincular, que pretende articular componentes teóricos, componentes didácticos o pedagógicos, componentes prácticos, los entornos que estos muchachos van a tener que enfrentar cuando salgan de la Licenciatura.

Este lugar central no solo esta presente en los programas y sus coordinadores/as sino también en distintos espacios académicos de carácter institucional. Por ejemplo, en una de las primeras sesiones del comité de currículo, donde se plantea la agenda para el primer semestre se determinan cuatro temas fundamentales para desarrollar, en su orden: flexibilidad, electivas, créditos académicos y prácticas. Tal como lo expresó quien coordina dicho comité, en esa sesión: “es importante definir los créditos de los programas, definir el banco de electivas para la Facultad, agendar el asunto de las prácticas y abordar la flexibilidad curricular de pregrado y posgrado”. Luego, en una de las sesiones posteriores se refieren a la flexibilidad como “concepto articulador de la concepción de currículo; visión de créditos, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad”. Esto nos permitiría pensar que el lugar central de la flexibilidad en los programas tiene una relación directa con las directrices propuestas y/o temas trabajados en el Comité de Currículo, donde tienen participan cada una de las personas que coordinan los programas académicos que ofrece la Facultad.

De igual forma, la integración es otro elemento presente al referirse al currículo o a las características de la propuesta curricular. Esto lo podemos ver con claridad en el siguiente párrafo que está presente de manera textual en los informes de autoevaluación de dos programas distintos:

Así, cuando nos preguntamos por la integralidad de un currículo, nos estamos interrogando por la capacidad que tiene de convertirse en un dispositivo adecuado para responder a la complejidad que es inherente al ser, complejidad que involucra dimensiones en los planos individual y social (física, psico-afectiva, intelectual, simbólica, ética, estética, política, económica, cultural, técnica, etc.) en contextos y profesiones específicas. En nuestro caso, como se trata de un currículo para formar futuros educadores, se integran, además, las dimensiones constitutivas de la formación y de la acción pedagógica, a saber: el maestro como sujeto de saber pedagógico; el maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología; el maestro como hombre público y el maestro como sujeto de deseo.

La integración curricular también es vista por los programas y/o Comités de Carrera como un componente mediado por espacios de conceptualización particulares, núcleos o líneas y/o prácticas profesionales. En el caso de los espacios de conceptualización, podemos ver como en una de las entrevistas afirman que “proyecto uno, proyecto dos, están orientados a tratar de articular esos ejes de formación de la Licenciatura”. En este mismo sentido, la línea de integración didáctica de uno de los programas “busca los diálogos entre el saber disciplinar y la didáctica”.

La práctica también es un eje articulador de los componentes de la formación, tal como lo enuncia el proyecto de una de las licenciaturas:

La práctica es el espacio que permite la real integración de los componentes disciplinares, pedagógicos, humanísticos e investigativos para que el maestro en formación pruebe su capacidad de ser, hacer y aprender; y los asesores y cooperadores, la de orientar con calidad, procesos de formación de maestros y maestras.

En algunos programas existen tensiones entre una propuesta flexible y a la vez integradora. Si bien algunos miembros del Comité valoran “la propuesta de integración”, a la vez creen “que hay muchas cosas que habría que pensar porque en función de la integración...hay ciertos asuntos un poquito rígidos”. Otra persona del mismo Comité elabora un poco más sobre esta tensión y plantea que:

Esa flexibilidad a la que se hace referencia en la propuesta no se hace tan visible en la práctica, hay una estructura un poquito rígida pero que se justifica por ese trabajo colectivo, que significa eso, los requisitos y los prerrequisitos amarran todo, entonces en esa medida está obligado a ver una práctica con cuatro, cinco espacios de conceptualización simultáneos para que ese grupo de ese colectivo pueda pensar el trabajo integrador que se quiere hacer, eso amarra mucho entonces es muy esquemático, un poquito rígido, no es tan flexible como se aspira que sea dentro de la propuesta que se hace.

Otra de las tensiones consiste en que no hay una diferenciación clara entre flexibilidad e integración, pues se define la una por medio de la otra. Tal es el caso de uno de los programas que:

Asume la flexibilidad como la posibilidad de integrar conocimientos, saberes y prácticas, contextos institucionales y comunitarios con los diferentes actores del proceso educativo (Mena, 2002). En consecuencia, en esta Licenciatura, en lo curricular se re-diseña el plan de estudios, pasando de la denominación de asignaturas a la de espacios de conceptualización. Además, dichos espacios de conceptualización se caracterizan por un enfoque interdisciplinario donde se estudian las problemáticas educativas, pedagógicas y didácticas.

Este enunciado no solo da cuenta de la falta de claridad entre la integración y la flexibilidad sino que además permite ver la importancia de la interdisciplinariedad en el diseño de la

nueva propuesta curricular, el cual pareciera estar en relación con la integración y/o la flexibilidad.

Estructura de los Programas

Podemos señalar una tendencia en la Facultad a la estructuración de los programas en términos de ciclos, campos y núcleos. Sin embargo, no todos los programas y miembros de la comunidad entienden lo mismo por éstos y no todas las propuestas de formación están configuradas incluyendo dichos elementos. Por ejemplo, un miembro de uno de los Comités de Carrera afirma: “la facultad toda esta organizada en tres campos, los programas están organizados en tres campos, y como el de integración didáctica, se llama de distintas maneras en cada programa, no se conversa con lo pedagógico pero tampoco se conversa con el disciplinar”. Con respecto a la manera en que se han pensado los campos en los distintos programas, se encuentra que para algunos problemas como es lo el Plan de formación actual consta de los campos de saber pedagógico, saber específico (énfasis) e integración didáctica. Dichos campos, además de originar desarrollos conceptuales, sirven de contextos de sentido para las prácticas de lectura, escritura, habla y escucha del futuro maestro, así como para el desarrollo de su comunicación verbal y no verbal, a partir de una visión interpretativa y crítica.

Otro ejemplo de estas distintas concepciones y estructuras lo podemos encontrar en el programa de Matemáticas y Física, el cual está estructurado por *líneas*, las cuales son: matemáticas, física, informática, pedagogía, integración didáctica y profundización. Algunas de ellas, como matemáticas y pedagogía están compuestas por núcleos. La línea de física, por su parte consta de tres componentes (disciplinar, contextual, profundización) y la línea de profundización está constituida por quince líneas optativas. En este programa tampoco es evidente la configuración mediante ciclos, aunque su plan de estudios esté presentado de manera lineal -semestre a semestre y tenga explícito un sistema de prerrequisitos y correquisitos que establecen ciertas relaciones entre los espacios de conceptualización. Igualmente, sucede con el programa de Básica Matemáticas. Tal como lo expresa el documento de autoevaluación, en el diseño curricular de esta licenciatura, “se identifican tres ciclos de formación, cada uno con dos niveles: el ciclo matemático, el ciclo didáctico y el ciclo pedagógico, los tres con dos niveles: el básico y de profundización”.

No solo son variadas las estructuras de los programas y las concepciones de sus elementos, sino también los significados y funciones de estos. En el caso de los núcleos, además de ser una forma de estructurar las propuestas de formación, también son espacios académicos para las discusiones y la producción de acuerdos importantes respecto al programa. Esta situación la podemos presenciar en varias fuentes. El proyecto pedagógico de uno de los programas expresa: “El programa está organizado por grupos de docentes denominados colegios o núcleos académicos”. También, lo señala uno de los participantes:

Los núcleos son muy importantes para el programa; la vida de los núcleos son las reuniones, discusiones que se han hecho, que digamos que han sido los núcleos los que han dicho hacia dónde vamos.... La transformación del programa se ha liderado básicamente desde la estructura de los núcleos.... Eso es la unidad básica...Cada núcleo genera un documento, que es el documento marco del núcleo...y a partir de

esos documentos ya se revisan los programas de los cursos; ya el otro proceso es guardar coherencia entre uno y otro.

Si bien estas miradas son muy claras, para algunas personas el asunto de los núcleos resulta problemático. Uno de los participantes señala: “yo soy coordinador de núcleo y todavía me pregunto la función de los núcleos en el programa –qué es lo que nuclean y para qué sirven”. Otra persona afirma: “a mí lo de los núcleos me parece una estructura muy compleja de entender”. Estos enunciados permiten ver que no hay unicidad de criterios en torno a la definición de los núcleos ni a su lugar en la estructura y cotidianidad de los programas.

6. 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 y/o condiciones de la Facultad. En algunos casos, los programas además de retomar la normativa, presentan reflexiones y discusiones internas que movilizan cambios, aunque también acuden a las experiencias y trayectorias de las personas que integran los comités para llevar a cabo transformaciones curriculares. Si bien en la mayoría de los casos la relación con la norma es de obediencia, esta también moviliza posiciones críticas de algunos miembros de los comités, así como construcciones teóricas a partir de sus dictámenes. Lo que es muy claro a partir de la información presentada es el lugar primordial de la norma bien para obedecerla, criticarla, resinificarla 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 de la construcción de nuevas estructuras y funcionamientos curriculares de la institución y, por consiguiente, de sus programas académicos, la cual es apropiada de maneras distintas por la comunidad académica.

Igualmente, y tal como aparece en la información, 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 en las configuraciones curriculares puede tener relación con la ausencia de referentes propios para la revisión y transformación curriculares, situación que también puede generar tensiones entre y al interior de los distintos comités. Este resultado respalda los hallazgos del estudio de la Universidad del Valle (2008), donde se encontró la necesidad de actualizar y recrear la política curricular mediante principios, lineamientos y acciones claves con en 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 y/o la Facultad. Sin embargo, esta participación se ve interferida por el tipo de contratación/vinculación a la Universidad, por la resistencia que puedan tener al cambio y por las relaciones de saber-poder que se dan al interior de las comunidades académicas y que 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 este mismo sentido, es notable la ausencia de participación de egresados y estudiantes en las transformaciones de los programas. Éstos aparecen primordialmente en los procesos de autoevaluación como audiencias requeridas, más no tienen una incidencia directa en la configuración de nuevas propuestas, bien sea por falta de compromiso político por parte de los estudiantes o porque no se crean los espacios formales de participación.

Algunos de los resultados de este estudio concuerdan con los hallazgos realizados en la investigación sobre política curricular y proyecto formativo (Universidad del Valle, 2008), donde los investigadores encuentran escasa participación de los estudiantes en asuntos curriculares, así como falta de profesores vinculados o con la 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. Si bien las afirmaciones de algunos/as participantes y los documentos de los programas muestran que hay una tendencia a estructurar las propuestas curriculares teniendo en cuenta tres de estos componentes, no todos los miembros de los comités de carrera reconocen la importancia de estos tres componentes, 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 del currículo explícito- sino también 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, mas la mirada sobre la pedagogía y la didáctica no lo es. Una situación similar se presenta en torno a la formación en el saber específico. Hay un común acuerdo sobre la experticia de la Facultad de Educación en el saber pedagógico y didáctico, mas no en que tenga la autoridad para enseñar el saber específico, el cual debe ser aprendido en unidades académicas expertas en ese saber. Esto nos permitiría señalar que aunque en los documentos y en las prácticas de la Facultad de Educación existe un derrotero para configurar las propuestas y se forman maestros/as en el saber pedagógico/didáctico y en el saber específico, no hay consenso en la comunidad académica o comunidades académicas de la facultad acerca de estos asuntos.

Al igual que encontraron Hernández y Tovar (2009), en nuestro estudio concluimos que en los seis programas estudiados hay mayor consenso en la descripción de algunas características del currículo, pero no existe entre los programas un concepto o definición única de currículo. Son evidentes las distintas concepciones de currículo presentes en los programas y sustentadas por las personas. Además, podemos señalar la ausencia de una definición clara y concreta que se presenta en algunos casos. Esta diversidad nos permite inferir que los asuntos relacionados con el currículo no han sido objeto de reflexión profunda en los distintos comités y que, tal como lo afirman algunos/as participantes, no

hay directrices al respecto, ni “una inducción clara sobre el”. Estas circunstancias pueden relacionarse también con el hecho de que la investigación en currículo no abunda en las facultades de educación y que la preocupación por el quehacer, lo práctico y/o la didáctica son las que han imperado (Phelan, 2011).

Así mismo, nos parece importante advertir que si bien las definiciones/concepciones de currículo pueden ser problemáticas, existe una conciencia y/o preocupación en la mayoría de los/as participantes acerca de la falta de claridad y de dirección, así como de la necesidad de conceptualizar sobre elementos relacionados con el currículo y con los programas académicos. Este resultado va en la misma dirección del resultado presentado por el equipo de investigación de la Universidad del Valle (2008) donde la preocupación de los profesores por los asuntos pedagógicos y por la dificultad para conceptualizar los elementos curriculares implicados en los programas académicos o en su experiencia docente también fue evidente. Aunque pudiéramos dar por sentado que ser parte de la(s) comunidad(es) académica(s) de la Facultad de Educación garantizaría las claridades y falta de preocupaciones sobre estas cuestiones, debemos señalar que en la cotidianidad el asunto no es tan sencillo, y que ser parte de una facultad de Educación no garantiza la claridad en los conceptos ni los acuerdos metodológicos acerca de cual es la mejor forma de educar a los/as futuros/as maestros/as.

En cuanto a la flexibilidad curricular hay mayor acuerdo. Tanto en algunos informes de autoevaluación como en algunos de los programas, la flexibilidad curricular se define como la plantea Díaz (2002), la apertura de los diferentes campos, áreas o contenidos que conforman el currículo y el grado de apertura de la oferta de cursos y actividades académicas y de la diversificación de áreas de conocimiento y práctica. Hay de igual forma, hay una apuesta importante en las personas, los programas y la institución por reflexionar acerca de la flexibilidad en los programas y/o por flexibilizar cada vez más esos programas y, en algunos casos, las condiciones en las cuales estos se desarrollan. Estos resultados están en consonancia con los del estudio de Ruiz, Barreto y Blanco (2007) quienes señalan la tendencia a flexibilizar cada vez los planes de estudio y el reconocimiento de la necesidad e importancia de esta flexibilización.

Por otro lado, la integración como característica del currículo no tiene un lugar tan importante como el de la flexibilidad ni tampoco una presencia clara en todos los programas. Cuando se hace visible, está circunscrita al diálogo y/o articulación de campos de conocimiento o componentes de formación, más no a la articulación de los espacios de formación, a la mirada de un objeto desde distintas perspectivas y/o a un planteamiento de problemas/preguntas que puedan ser resueltos al interior de los componentes de formación. Si bien hay una definición (más o menos) clara sobre la integración –al igual que sobre la flexibilidad- las formas en las cuales están se materializan y/o visibilizan en las propuestas de formación tienden a estar ausentes de los documentos y las reflexiones.

Las estructuras de los programas son diversas y los componentes que las configuran son entendidos de manera distinta por los programas. El enfoque o la mirada sobre el currículo que existe en el documento o en el programa, en el currículo explícito y/o el currículo actuado, no determina la estructura curricular del mismo. En nuestro caso encontramos que no sucedió lo que en el estudio de Hernández y Tovar (2009), quienes concluyen que el

enfoque curricular determinaba la estructura curricular. En nuestro estudio, no encontramos una trayectoria fluida entre enfoque –concepción acerca del currículo y el trabajo curricular- y la configuración de las propuestas. Estas estaban determinadas por otros elementos tales como la claridad sobre la formación en el saber pedagógico/didáctico y en el saber específico y las características mismas de los programas y las personas que lo lideran. Y, aunque hay consenso acerca de la importancia del saber específico en la formación de un/a maestro/a y de que la Facultad de Educación es la unidad académica *autorizada* para formar en el saber pedagógico y/o didáctico, no hay consenso sobre cual es la unidad académica *autorizada* para formar en el saber específico. Tampoco lo hay acerca de las concepciones de pedagogía y de didáctica, ni su presencia/ausencia como componente(s) de las propuestas curriculares de formación de maestros/as.

Tal como lo 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/o el trabajo curricular por medio de la normativa, lo cual nos haría pensar en una tendencia marcada por un enfoque *prescriptivo* (Marsh & Willis, 2007), también podemos hablar de la presencia del enfoque *descriptivo* puesto que intenta entender y explicar la forma en la cual los diferentes pasos y procedimientos se relacionan. Esta perspectiva la podemos ver, por ejemplo, cuando se interrogan por las bases teóricas de los cursos, sus componentes y las posibilidad de generar propuestas interdisciplinarias a partir de estos. La forma *crítico-explicativa*, por su parte, también se hace visible cuando el currículo se define desde una forma 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, podríamos señalar 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 organización de los contenidos. Si bien Posner afirma la necesidad de tener también una mirada técnica al trabajo curricular, esta perspectiva en si misma 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/implica una forma en la que se debe formar un sujeto, una maestro/una maestra en nuestro caso. Si el currículo es un instrumento que usamos para dar sentido al proceso educativo/formativo, entonces valdría la pena preguntarse cual es el sentido que estamos dando como “comunidad académica” de la Facultad de Educación a las propuestas de formación de maestros/as. En este sentido, los enfoques curriculares nos ayudarían a responder esta pregunta, puesto que nos posibilitan pensar las propuestas de formación, su configuración, los supuestos (teóricos) que les subyacen, las practicas y las concepciones que les dan origen y que les permiten circular.

7. IMPLICACIONES

Los resultados de este estudio de caso pueden expandir el horizonte de indagación para otros estudios que exploren el papel que tiene la experiencia en la configuración de propuestas curriculares y/o en la actuación/puesta en escena de las mismas; que analicen las formas de participación y/o negociación existentes en las comunidades académicas encargadas del trabajo curricular con sus posibilidades, limitaciones e implicaciones; y que develen relación la comunidad académica y, en particular, la comunidad encargada de los programas de formación, con la política/normativa nacional e institucional -las formas de apropiación, reconfiguración y/o resistencia frente a ésta. De igual forma, y siguiendo la línea de producción de conocimiento situado, sería importante adelantar estudios en el mismo sentido a nivel 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 las orientaciones, perspectivas, prácticas y políticas curriculares existentes en 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/o política pública, sería arriesgado hablar de implicaciones propiamente dichas 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 y/o recomendaciones a partir de nuestra lectura de la información. Éstas, 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:

- Reconocer el papel de la Facultad como institución productora de saber y con incidencia en la generación de políticas públicas en educación. En este sentido, es necesario que haya posiciones institucionales explícitas frente a las normas que regulan/direccionan, en este caso, las transformaciones de los programas y a sus implicaciones para las prácticas institucionales. Como comunidad académica, es importante instaurar y visibilizar las prácticas de revisión permanente de las propuestas de formación de acuerdo con su pertinencia en distintos contextos, de modo que sean éstas 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 contestamos/resistimos y planteamos alternativas.
- Revisar los lineamientos de la Facultad en torno a la configuración de los programas y a las concepciones de pedagogía, educación/didáctica/enseñanza de las ciencias y saber específico/disciplinar. Esto implicaría, entre otras cosas, hacer explícitos los discursos que educativos/pedagógicos/curriculares que circulan en la Facultad, con el fin de establecer unos criterios mínimos y/o de presentar un abanico de posibilidades por las que los programas puedan optar y en los cuales sustentar sus decisiones respecto a las propuestas de formación. También, se hace necesario generar diálogo en torno a las relaciones entre estos tres componentes, las cuales no se podrían reducir a concebir la didáctica como el eje articulador entre la pedagogía y el saber específico/disciplinar.

- Definir qué es *lo común* (elementos, propósitos, contenidos, competencias, saberes, metodologías) a/en la formación de maestros/as de la Facultad. Esto implicaría, promover espacios de conversación entre los programas y las distintas comunidades, las cuales permitan localizar puntos de encuentro y desencuentro, precisar caracterizaciones, hacer acuerdos, articular componentes, homologar criterios, ofrecer mayores y mejores posibilidades a los/as estudiantes. En este mismo sentido, sería importante que, en nuestro caso, el Departamento de Pedagogía lidere –con las distintas comunidades académicas de la Facultad— un diálogo que permita establecer acuerdos y trazar unas directrices acerca de *lo común* en/de la formación pedagógica. Estos acuerdos y directrices deben estar acompañados de espacios de formación que presenten y debatan distintos discursos sobre pedagogía/educación/currículo, los cuales se articularían con cada uno de los programas y presentarían las posibles lógicas y/o sistema de relaciones de los componentes de la propuesta de formación.

- Generar unos acuerdos mínimos con respecto a la visión o visiones acerca del currículo, así como formas de aproximarse a éste para entenderlo y/o explicarlo. Esto incluye la definición de directrices claras respecto a la flexibilidad, así como a formas concretas en las cuales se puedan ver reflejadas en las propuestas de formación -tales como oferta de distintos espacios de formación que posibilite la elección por parte de lo/as estudiantes, el reconocimiento de variados y múltiples espacios de formación que no se circunscriben exclusivamente a las aulas, el favorecimiento de la movilidad estudiantil al interior del programa y la Facultad y entre la Facultad y otras unidades académicas, una oferta amplia de horarios y posibilidades que se puede dar mediante la homologación de criterios frente a los créditos. En la misma línea, sería necesario elaborar un instrumento y/o generar un mecanismo que permita revisar las estructuras/configuraciones curriculares de los programas donde se interrogue la linealidad de las estructuras, los lugares que ocupan los espacios de formación en el plan de estudios, las relaciones de los espacios de conceptualización en términos de prerrequisitos y correquisitos, la configuración por ciclos y niveles, así como su pertenencia en la propuesta de formación.

- Comprender los motivos que generan la ausencia o falta de participación de estudiantes y egresados en las discusiones de los comités de carrera para poder promover prácticas regulares de participación que permitan generar un compromiso político por parte de los/as estudiantes con los programas. Esto se podría hacer mediante la socialización de los programas con lo/as estudiantes y su posicionamiento frente a la responsabilidad que tienen en 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/o la realización de proyectos de investigación y/o prácticas pedagógicas que tengan lugar al interior de los programas.

8. ASPECTOS FINANCIEROS

Ver anexo

9. BIBLIOGRAFÍA

- 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., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Cherryholmes, C. H. (2002). Curriculum ghosts and visions—and what to do? In W. E. Doll, Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 116-126). New York: Peter Lang.
- 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*, 5, XX-XX.
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad: La educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, A. E. & Quiroz, R. E. (2001). Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares: Relación sistemática entre ellos. *Revista Avanzada*, 10, 116-130.
- Didriksson, A., & Herrera, A. (2004) Innovación crítica: Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Perfiles Educativos*, XXVI, (105-106), 7-40.
- Doll, Jr., W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253.
- _____ (1993). Curriculum possibilities in a “post”-future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 277-292.
- _____ (2002). Ghosts and the curriculum. In W. E. Doll, Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang.
- 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*, 7, 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*, 33, 203-221.
- Giroux, H. A. (1991). Modernism, postmodernism, and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse. In H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries* (pp. 1-59). Albany, NY: SUNY Press.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del currículo: Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grumet, M. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* Philadelphia: The Falmer Press.
- Hernández, M. L. & Tovar, T. (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* (28)2, 60-77.

- Hwu, W. (2004). Gilles Deleuze and Jacques Daignault: Understanding curriculum as difference and sense. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight* (pp. 181-202). Mahwah, NJ: LEA.
- Jackson, P. W. (Ed.). (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Kane, R. G. (2002). How we teach teachers: New ways to theorize practice and practise theory. *Prospects*, 32(3), 347-364.
- Kliebard, H. M. (1998). The effort to reconstruct the modern American curriculum. L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (2nd ed.), pp.21-33. Albany: SUNY Press.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: Perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 46, 25-31.
- Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill/Prentice Hall.
- Miller, J. L. (1993). Constructions of curriculum and gender. In S. K. Biklen & D. Pollard (Eds.), *Gender and education* (pp. 43-63). Chicago: University of Chicago Press.
- 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* (19)2, 207–220.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pineau, E. L. (2005). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor. B. K. Alexander, G. L. Anderson, & B. P. Gallegos (Eds.), *Performance theories in education* (15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, PubliBettyrs.
- Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. En L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (2nd ed.), pp. 79-100. Albany: SUNY Press.
- Rhedding-Jones, J. (1996). Researching early schooling: Poststructural practices and academic writing in an ethnography. *British Journal of Sociology of Education*, 17(1), 21-37.
- Rodríguez, R. (1993). Enfoques curriculares para el siglo XXI. *Educación y Cultura*, 30, 13-23.
- Ross, E. W. (1992). Teacher personal theorizing and reflective practice in teacher education. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 179-190). New York: SUNY Press.
- Ruiz, J. M., Barreto, G., & Blanco, R. (2007). Flexibilidad en planes de estudio Universitario. *Pedagogía y Saberes*, 26, 9-17.
- Sierra, B. (2000). Entre fines y metas: Revisión de algunas cuestiones curriculares. *Aula Abierta*, 76, 95-105.

- Sierra, H. (2005). Hacia la modernización de la Universidad: Universidad y currículo, enfrentar el reto del cambio. *Revista Cultural Academia Libre*, 4, 83-106.
- Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: UC Press.
- Universidad del Valle (2008). *El proyecto formativo: Sistematización del proceso de configuración de la política curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Programa Editorial Universidad del Valle: Cali, Colombia.