

# Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros

Elida Giraldo

orcid.org/0000-0002-3880-6400  
Universidad de Antioquia, Colombia  
elida.giraldo@udea.edu.co

Ana María Cadavid

orcid.org/0000-0002-7021-0279  
Universidad de Antioquia, Colombia  
maria.cadavid@udea.edu.co

Sarah Flórez

orcid.org/0000-0002-6021-0398  
Universidad de Antioquia, Colombia  
sarah.florez@udea.edu.co

## Resumen

*El currículo sigue siendo un asunto de indagación y problematización vigente en los programas de educación superior y particularmente en aquellos que forman maestros. Si bien la tendencia es a considerarlo desde una perspectiva instrumental y técnica, en este trabajo partimos de perspectivas críticas y comprensivas. Por ello, este estudio de caso, de corte cualitativo, llevado a cabo en una Facultad de Educación de una universidad pública donde se ofrecen diversos programas, se propone indagar sobre las concepciones de currículo presentes en los programas de formación de maestros, así como sus características. La investigación se enfoca: en las diversas formas de concebir el currículo en los programas, aun siendo parte de la misma unidad académica; en el lugar de la flexibilidad y la integración curricular como preocupaciones importantes; y en la configuración/estructuración de los programas, que no es homogénea, pero determina unos recorridos en la formación de quienes participan de las propuestas. A partir de la discusión, una de las implicaciones fundamentales es la necesidad de hacer acuerdos acerca de las concepciones de currículo que guían la acción y la práctica docente y respecto de las formas particulares en las cuales se estructuran/configuran las propuestas, atendiendo a esos “mínimos comunes” que posibilitan el diálogo y la construcción colectiva.*

## Palabras clave (fuente: tesaurus de la UNESCO)

*Plan de estudios; currículo; educación superior; formación del personal docente; investigación sobre el currículo; programas de educación.*

Recepción: 13/05/2018 | Envío a pares: 11/08/2018 | Aceptación por pares: 09/03/2019 | Aprobación: 23/04/2019

DOI: [10.5294/edu.2019.22.1.1](https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.1)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Giraldo, E., Cadavid, A. M. y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, 22(1), 9-22. DOI: [10.5294/edu.2019.22.1.1](https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.1)

## Possible Agreements on Curriculum Conceptions for Teacher Training

### Abstract

*Curricula continue to be a matter of research and problematization in higher education programs, particularly those that train teachers. Although the tendency is to consider them from an instrumental and technical perspective, this paper adopts critical and comprehensive perspectives. Then, this qualitative case study carried out in a School of Education at a public university intends to inquire into the curriculum conceptions present in teacher training programs and their characteristics. The research focuses on the different ways of conceiving the curriculum in the programs, even when they are part of the same academic unit; on flexibility and curricular integration as central concerns; and on the shaping/structuring of programs, which is not homogeneous but determines some paths in the training of those participating in the proposals. From the discussion, it is concluded that a key implication is the need to reach agreements both on curriculum conceptions that guide teaching action and practice and on the particular ways in which proposals are structured/shaped, following those “common minimums” that enable dialogue and collective construction.*

### Keywords (Source: UNESCO Thesaurus)

*Programme of study; curriculum; higher education; educational personnel training; curriculum research; educational programmes.*

## **Acordos possíveis sobre concepções de currículo para a formação de professores**

### **Resumo**

*O currículo continua sendo assunto de indagação e problematização vigente nos programas de ensino superior e, particularmente, nos que formam professores. Embora a tendência seja considerá-lo sob uma perspectiva instrumental e técnica, neste trabalho, partimos de perspectivas críticas e compreensivas. Por isso, ao considerar este estudo de caso, de corte qualitativo, realizado numa faculdade de educação de uma universidade pública onde são ofertados diversos programas, propomos indagar sobre as concepções de currículo presentes nos programas de formação de professores, bem como as características deste. A pesquisa está focada: nas diversas formas de conceber o currículo nos programas, ainda fazendo parte da mesma unidade acadêmica; no lugar da flexibilidade e da integração curricular como preocupações importantes, e na configuração/estruturação dos programas, que não é homogênea, mas determina os caminhos na formação de quem participa das propostas. A partir da discussão, uma das implicações fundamentais é a necessidade de fazer acordos sobre as concepções de currículo que guiam a ação e a prática docente, e o respeito das formas particulares em que se estruturam/configuram as propostas, atendendo a esses “mínimos comuns” que possibilitam o diálogo e a construção coletiva.*

### **Palavras-chave (Fonte: Tesouro da Unesco)**

*Plano de estudos; currículo; educação superior; formação de professores; pesquisa sobre o currículo; programas de educação.*

## Introducción

El lugar del currículo en los programas de educación superior y la mirada que tengamos sobre este siguen siendo interrogándonos. Indistintamente del área del saber en la que se enmarque y de los propósitos de formación, sigue vigente la pregunta por el currículo, por esa selección y organización de contenidos culturales (incluidos los académicos) que hacemos para las futuras generaciones. Desde esta perspectiva, el *qué* se enseña –y las teorías y prácticas que lo sustentan y que se generan a partir de este– debería ser objeto de estudio y preocupación constante, tanto como las implicaciones de las distintas formas de concebir el conocimiento, de seleccionarlo, organizarlo, presentarlo y (re)producirlo.

En un sentido amplio, una teorización sobre el currículo que no sea técnica e instrumental, sino crítica y comprensiva, nos puede aportar elementos importantes para aproximarnos a estos asuntos. Ello, en un caso concreto como el de los programas de formación de maestros, nos permite aproximarnos a estos como un objeto cultural tejido de múltiples hilos que necesariamente demandan interpretación y crítica (Phelan, 2011). Para tal efecto, es necesario apartarnos de los modos de análisis descontextualizados y de las miradas meramente técnicas para elaborar un sentido más complejo de este, que involucre no solo su aspecto prescriptivo, sino sus procesos, prácticas y discursos.

En este artículo, intentamos dar respuesta a la necesidad de establecer una base investigativa para revisar, de-construir y coconstruir nuestras prácticas y quehacer como instituciones formadoras de docentes. Es una manera de generar conocimiento a partir de lo que somos y hacemos, de garantizar la reflexión e investigación permanente en torno a la formación docente, de generar políticas de saber y marcos teóricos que sirvan de referencia para producir nuevos saberes y prácticas en la formación de maestros. Para ello, tomamos como (pre)texto el análisis del currículo, su lugar en los programas,

su(s) manera(s) de ser concebido y el despliegue de las propuestas mismas que dibujan las líneas en una narración: en unas escenas escritas, habladas.

Por ello, consideramos importante indagar acerca de los las visiones y características curriculares que configuran las propuestas de formación de distintas licenciaturas (programas de formación de maestros) y las implicaciones que estas puedan generar, así como las estructuras (o posibles configuraciones) y las diferentes características que toman forma en el currículo. Si bien este es un análisis que hacemos para y desde los programas de formación de maestros, consideramos que las reflexiones, teorizaciones y resultados que compartimos podrían enmarcarse en un contexto más amplio y contribuirían así a (re)pensar otros programas, otras propuestas de formación y otras prácticas, en áreas distintas del saber en educación superior.

## Currículo

Una teoría curricular que no sea técnica y procedimental, sino todo lo contrario: comprensiva y crítica, debería 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 la experiencia humana o un documento ingenuo o neutro; es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas que tienen lugar en un tiempo y espacio determinados y con personas concretas. El currículo es, ante todo, una construcción social, un (des)acuerdo de un colectivo que traza de manera más o menos intencionada lo que unos sujetos que devienen en un proyecto educativo deben saber, aprehender, actuar, experimentar.

En contraste con esta visión comprensiva y crítica del currículo, algunos autores se refieren a él como si fuera exclusivamente un conjunto de objetivos, actividades y recursos que instituciones y profesores usan para transmitir información a los estudiantes (Mager, 1962; Tyler, 1969). Esta orientación técnica y tradicional, que resultaría limitada y utilitaria, se centra en el manejo de habilidades y destrezas y en la fragmentación de los contenidos y las asignaturas, además de concebir el conocimiento como algo naturalizado que existe por fuera de las construcciones sociales y de los contextos políticos, culturales y económicos. Como concepción técnica, propende asimismo por el establecimiento de un conjunto de procedimientos y pasos a seguir, de modo que quienes la comparten 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. Desde esta perspectiva, el currículo se concibe como un sistema cerrado, con objetivos predeterminados, los cuales son a la vez el punto de partida y el punto de llegada. Aquí no se reconoce ni acepta la influencia de fuerzas externas en la modificación del curso de su sistema, visión que solo permite percibir el currículo en términos de las “cosas” que tiene y/o es: objetivos, cursos, planes, métodos de enseñanza, actividades y evaluación (Doll, 2002), con lo que se dejan de lado elementos importantes, como las experiencias humanas, la constitución y el despliegue de subjetividades y los contextos de quienes participan de las prácticas educativas.

En este sentido seguimos a Doll, quien 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 que le da dirección y significado a dicho proceso” (2002, pp. 23-24). Esto significa cambiar la concepción de simple sustantivo (cursos, planes, métodos de enseñanza y evaluación) y pensarlo como un sistema de relaciones interdependientes y conexas,

acto performativo que tiene lugar en unos contextos concretos con personas concretas. Significa hacer evidente su carácter de producto social “construido, negociado y renegociado en una diversidad de niveles y arenas” (Goodson, 2003, p. 217). Esta aproximación se aleja de la definición de currículo como curso de estudio o carrera que realizan los estudiantes en sus estudios y se acerca a una definición posestructural en la cual se lo entiende como “textos y prácticas que profesores y estudiantes producen pragmáticamente y en los cuales se involucran activamente” (Cherryholmes, 2002, p. 117). Esta resignificación implica asumir el currículo como un “proceso o método para ‘negociar travesías’ –entre nosotros y el texto, entre nosotros y los estudiantes y entre todos estos tres” (Doll, 2002, p. 45). Profesores y académicos necesitan trascender la visión de currículo como un documento lineal y fijo y/o como un conjunto de premisas, para verlo como una red de interacciones dinámicas y complejas que se transforman en formas interconectadas mucho más variadas y complejas. Las “cosas” son solamente una parte de ese sistema de relaciones; los planes, programas y métodos son solo algunos de los componentes de toda la pieza, pero no la pieza en sí.

En esta aproximación posmoderna, el currículo se convierte en un proceso de desarrollo más que en un cuerpo de conocimiento fijo y acabado que necesita ser cubierto o aprendido. Es un sistema abierto que permite modificaciones internas y externas y que ve el cambio como un asunto transformativo y no progresivo. 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 posmoderna del currículo, los fines son “fines en perspectiva” o puntos de partida que actúan solamente como guías y no como fines en sí mismos. El currículo moderno es un currículo transmitido, en el cual la separación entre maestro-alumno 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 posmoderno re-significa su función y “cambia de recibir o desarrollar a dialogar, negociar, interactuar” (Doll, 1993, p. 286).

El currículo es un verbo que, como todo verbo/ evento, “simplemente sucede” (Hwu, 2004) y debe tener lugar en las interacciones y contextos educativos y ser (re)configurado por medio de la negociación constante. Visto así, el currículo llega configurarse mediante procesos e intercambios a lo largo de los cuales planear, poner en marcha y evaluar están todos relacionados recíprocamente y no conservan una linealidad u orden específico. Se refiere entonces a todo lo que acontece en el proceso educativo (Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman, 2004); es la introducción a unas narrativas específicas y a unas formas particulares de vida (Giroux, 1991). No es algo que los profesores 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 estas se les dé.

Desde que los estudiantes entran a la institución educativa hasta que parten de ella están expuestos a y participan de un conjunto de prácticas, conocimientos, creencias, valores y actitudes que constituyen el currículo. Las asignaturas o los contenidos académicos son solo una parte; por ello, el currículo 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).

### **Otros estudios**

En nuestras búsquedas encontramos que este asunto del currículo en educación superior y, en particular, en la formación de maestros parece no contar con una amplia revisión de literatura. Podríamos señalar, por ejemplo, algunos trabajos fundamenta-

les que nos dieron luz en relación con nuestro objeto de indagación. Entre ellos se encuentran el de Ruiz, Barreto y Blanco (2007), quienes realizaron un estudio crítico acerca de la flexibilidad de planes de estudio universitarios, con el fin de analizar los diferentes enfoques para flexibilizar dichos planes y proponer nuevas formas de hacerlo. Al respecto, concluyen que existe una tendencia a flexibilizar cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y en particular los planes de estudio, y sugieren 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 agotados.

De igual forma, Hernández y Tovar (2009) estudiaron la relación entre los enfoques curriculares existentes y los que orientan la formación de licenciados y profesionales de la educación física, en seis universidades de Bogotá. Entre otros resultados, señalan que categorías como currículo, enfoque curricular, modelo, tendencias y paradigmas tienen diversas acepciones y que, si bien las propuestas curriculares de los programas analizados convergen en la descripción de algunas características del currículo, no existe un *concepto* único. Reportaron la diversidad de enfoques adoptados por los programas y las contradicciones que se presentan en 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. Dentro de los resultados, destacan la normativa como un factor determinante en la construcción de nuevas estructuras y funcionamientos curriculares de la institución y de sus programas académicos. Resaltan la escasa participación de los 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.

## Metodología

Con el fin de examinar comprensiva y críticamente las concepciones de currículo y las características del mismo que están presentes de manera implícita y/o explícita en los programas de formación de maestros (licenciaturas en educación), realizamos un estudio de caso (Bogdan y Biklen, 2003), en el cual se analizaron las diferentes propuestas de formación de las licenciaturas ofrecidas por la facultad de educación de una universidad pública, ubicada en un departamento de la región andina de Colombia, por un periodo de un año. En primer lugar, y siguiendo las recomendaciones de los metodólogos (Bogdan y Biklen, 2007; Patton, 2015), hicimos 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 programa fue leída a la luz de presencias, ausencias, puntos comunes y puntos divergentes. Esta lectura permitió evidenciar patrones y diferencias, así como singularidades y ausencias.

El proyecto contó con 36 participantes, de diversas calidades y características personales y académicas, lo cual enriqueció el estudio con una visión amplia y compleja de sus narrativas. Entre los participantes se encontraban los coordinadores de cada una de las licenciaturas, directores que de una manera u otra tuvieran que ver con la gestión académica y/o administrativa de las licenciaturas (v.g. jefes de departamento) y los profesores participantes de cada uno de los comités de carrera de las licenciaturas. Las edades de los participantes se encontraban

entre 28 y 50 años y su experiencia en el contexto universitario (docencia y/o administración) oscilaba entre 3 y 19 años. Igualmente, tenían distintos niveles de formación: candidatura a maestría (3), maestría (24), candidatura a doctorado (1) y doctorado (8). Hacían parte de distintas licenciaturas: en Lengua Castellana (6), Ciencias Sociales (6), Básica Matemática (5), Matemática-Física (3), Pedagogía Infantil (6), Ciencias Naturales (3), Educación Especial (4) y en campos administrativos (3).

Para la recolección de información, realizamos entrevistas y análisis de documentos. Hicimos una entrevista semiestructurada (Patton, 2015) con cada uno de los participantes, con una duración entre 30 y 120 minutos. Por solicitud de los participantes, 3 de las 36 entrevistas no fueron audiograbadas, pero cada entrevista fue transcrita. Revisamos la documentación pertinente y disponible de cada licenciatura: proyectos pedagógicos de los programas (6), actas, documentos de transformación curricular, documentos e informes de autoevaluación correspondientes a distintas fechas. Asistimos al Seminario Permanente: Pedagogía(s) y didáctica(s) en las Licenciaturas de la Universidad [Pública], 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 y la información allí recogida fue registrada en el diario de campo.

Para el análisis de la información, llevamos a cabo una lectura múltiple de todas las fuentes de información, con el fin de asociar aquellos datos que se sustentaran entre sí, se contradijeran y se relacionaran. La unidad de análisis fue el texto, respecto tanto de lo presente –explícita e implícitamente– como de lo ausente. Este proceso lo llevamos a cabo durante todo el periodo de recolección de información. Teniendo en cuenta la presencia

de varias investigadoras, fue crucial no solo realizar múltiples lecturas de los datos, sino explorar múltiples posibilidades de interpretación con el fin de ampliar el horizonte de posibilidades de los resultados y de convenir una interpretación mucho más válida y plausible de estos contextos.

Luego de un 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, conformado por los coordinadores de programa y algunos administrativos. De esta interlocución surgieron reflexiones que validaron los resultados y observaciones para tener en cuenta, relacionadas con las implicaciones institucionales de los resultados del proyecto. Como equipo de investigación, tuvimos entre dos y cuatro reuniones por mes, dependiendo de la recolección de información y de los asuntos metodológicos a resolver. La autorreflexividad, puesta en escena desde una perspectiva de las epistemologías feministas (v.g. Bloom, 1998; Lather, 1991), fue uno de los elementos fundamentales durante el proceso de investigación, el cual nos permitió analizar nuestro papel como investigadoras. Las sesiones de grupo duraron entre 2 y 4 horas, y también sostuvimos comunicación virtual. Una vez analizamos la información, presentamos los resultados finales ante los comités de carrera/programa y, a partir de las observaciones y reacciones frente al estudio, elaboramos el informe final.

## Resultados y discusión

A partir del análisis de los datos obtenidos en este estudio, desarrollamos tres categorías centrales que nos permitieron organizar la información y entender esas concepciones de currículo presentes en las propuestas de formación de maestros, así como las características más sobresalientes de las mismas. Estas, son: currículo, flexibilidad e integración, y estructura de los programas.

## Currículo

Cuando indagamos por la concepción de currículo, presente o no en los programas, la ausencia de una visión precisa y clara fue la respuesta generalizada de los participantes. Uno de ellos manifestó: “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”, y fue común escuchar que dicha concepción “no está suficientemente explícita” o decir “tenemos preconcepciones”. Una coordinadora afirmó: “tampoco creo que haya una apropiación teórica [...] de lo que es currículo”. Otras afirmaciones dejan ver esta ausencia de definición: “no hay una teoría o una concepción explícita”; “en lo que hemos coincidido es que [el currículo] sí es interdisciplinar, porque busca ese encuentro entre esas disciplinas”. En esta falta de claridad insiste un docente, quien manifestó:

*Hay gente que ni siquiera maneja las nociones, pero por vía de la praxis [...] expresa lo que alcanza a imaginar [...] 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 precisa sea un asunto generalizado, también debemos anotar que algunas personas entrevistadas omitieron la respuesta a esta pregunta, lo que permite inferir falta de claridad frente a una concepción de currículo en el programa y/o el desconocimiento de la misma o del programa. Y podemos decir que puede haber desconocimiento del programa, por ejemplo, porque un participante no respondió a la pregunta por la concepción de currículo en el programa, a pesar de que el proyecto pedagógico del programa al cual pertenece –en calidad de miembro del comité de carrera– tiene una concepción clara y explícita del

currículo, asociado con las formas concretas en las cuales el conocimiento opera, al decir que “los procesos de selección y organización del conocimiento [...] se materializan en el currículo”.

Ante la pregunta por la definición y/o concepción propia de currículo, las respuestas varían ampliamente y 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”. Dentro de una misma definición se encuentra una apreciación amplia, compleja y confusa de lo que es el currículo: “yo no creo en el currículo oculto ni en el explícito [...] 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”. Dentro de estas definiciones aparecen algunas ambiguas, del tipo: “el currículo es todo y es nada a la vez”, y definiciones instrumentales en que el currículo es visto no como la propuesta de formación, sino como la forma de materializarla: “el currículo es lo que logra concretar la filosofía, la concepción de lo ontológico que tiene un programa, [...] 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 profesores 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, las preguntas 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***

Es usual encontrar las concepciones y/o definiciones de currículo acompañadas por algunas características que se le atribuyen, caracterización que en ocasiones ocupa el lugar de la definición, donde se señalan como elementos centrales la flexibilidad y la integración curriculares, con una presencia significativa no solo en los documentos o discursos de los coordinadores de programa, sino en las conversaciones e interacciones de comunidades académicas, como el comité de currículo.

La flexibilidad curricular es entendida en distintos documentos programáticos como “la posibilidad de replantear estrategias, modificar algunos contenidos y reorganizar los espacios de conceptualización”; “la superación de una práctica académica caracterizada por la rigidez y el aislamiento”; la posibilidad de “escoger no solo la forma sino también el espacio y el tiempo de [...] aprendizaje, de acuerdo con [...] 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”. Esta diversidad de miradas sobre la flexibilidad curricular nos permite visibilizar el lugar central que tiene en los programas. También es recurrente en algunos coordinadores de programa el señalar características del currículo que aluden a flexibilidad, sin nombrarla explícitamente: “es un currículo muy abierto [...] posibilita diálogo de saberes, [...] pretende articular componentes teóricos, [...] didácticos o pedagógicos, [...] prácticos, los entornos que estos muchachos van a [...] enfrentar cuando salgan de la Licenciatura”.

Este lugar central también está presente en espacios académicos de carácter institucional, como el comité de currículo, en donde se definieron, por ejemplo, cuatro temas fundamentales para la agenda del primer semestre del año en el que fue recogida la información, en su orden: flexibilidad, electivas, créditos académicos y prácticas. Quien

coordina dicho comité expresó: “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”. En una sesión posterior se hizo referencia a la flexibilidad como “concepto articulador de la concepción de currículo; visión de créditos, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad”. Así pues, el lugar de la flexibilidad curricular en los programas tiene una relación directa con las directrices propuestas y/o los temas trabajados en el comité de currículo.

La integración es otro elemento presente al referirse al currículo o a las características de la propuesta curricular. Esto puede verse con claridad en el siguiente párrafo, tomado de 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 [...] 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, en una de las entrevistas se afirma: “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 dice que “busca los diálogos entre el saber disciplinar y la didáctica”. La práctica también constituye un eje articulador de los componentes de la formación, tal como lo enuncia el proyecto de una licenciatura: “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 son visibles las tensiones entre flexibilidad e integración. Aunque 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: “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, [...] los requisitos y los prerrequisitos amarran todo, [...] no es tan flexible como se aspira que sea”.

Otra de las tensiones viene de que no hay una diferenciación clara entre flexibilidad e integración, pues se define una por medio de la otra. Es el caso de un programa que desde su proyecto educativo dice que:

*Asume la flexibilidad como la posibilidad de integrar conocimientos, saberes y prácticas, contextos institucionales y comunitarios con los diferentes actores del proceso educativo [...] esta Licenciatura, [...] re-diseña el plan de estudios, pasando de la denominación de asignaturas a la de espacios de conceptualización [que] [...] se caracterizan por un enfoque interdisciplinario donde se estudian las problemáticas educativas, pedagógicas y didácticas.*

Este enunciado no solo refleja la falta de claridad respecto a la integración y la flexibilidad,

sino que permite ver la importancia de la interdisciplinariedad en el diseño de la nueva propuesta curricular, la cual pareciera estar asociada a la integración y la flexibilidad.

### ***Estructura de los programas***

Es posible resaltar una tendencia 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 ciclo y no todas las propuestas de formación están configuradas con dichos elementos. Un miembro de un comité de carrera afirma: “la facultad toda esta organizada 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”. Respecto a la manera en que se han pensado los campos en los distintos programas, se encuentra que para algunos el plan de formación actual consta de los campos de saber pedagógico, saber específico (énfasis) e integración didáctica. Estos campos, además de originar desarrollos conceptuales, sirven de contextos de sentido para prácticas de lectura, escritura, habla y escucha del futuro maestro, y para el desarrollo de su comunicación verbal y no verbal, a partir de una visión interpretativa y crítica.

Otro ejemplo lo podemos encontrar en el programa de Matemáticas y Física, el cual está estructurado por las siguientes líneas: matemáticas, física, informática, pedagogía, integración didáctica y profundización; algunas de ellas, compuestas por núcleos. La línea de física consta de tres componentes: disciplinar, contextual, profundización, y la de profundización está constituida por 15 líneas optativas. En este programa tampoco es evidente la configuración mediante ciclos, aunque su plan de estudios esté presentado de manera lineal 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, cuyo documento de

autoevaluación expresa que en el diseño curricular “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”.

La variedad de estructuras de los programas y las distintas concepciones de sus elementos también se hacen presentes en los significados y funciones que se les atribuyen. Los núcleos, además de ser una forma de estructurar propuestas de formación, son espacios académicos para la discusión y producción de acuerdos. Así lo muestra el proyecto pedagógico de un programa, donde se expresa que “está organizado por grupos de docentes denominados colegios o núcleos académicos”. También lo señala un participante en una de las entrevistas: “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; [...] el otro proceso es guardar coherencia entre uno y otro”.

A pesar de estas miradas, para algunas personas el asunto resulta problemático. Un participante señala: “soy coordinador de núcleo y todavía me pregunto [por] la función de los núcleos en el programa –[e ignoro] qué es lo que nuclean y para qué sirven”. Otro afirma: “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.

Al igual que 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. También podemos señalar la ausencia de una definición clara y concreta

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 participantes, no hay directrices al respecto. 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).

Nos parece importante advertir que, si bien las definiciones/concepciones de currículo pueden ser problemáticas, existe conciencia y preocupación en la mayoría de los participantes por la falta de claridad y de dirección, así como por la necesidad de conceptualizar sobre elementos relacionados con el currículo y con los programas académicos. Este resultado va en la misma dirección de lo presentado por el equipo de investigación de la Universidad del Valle (2008), donde también fue evidente 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. Aunque pudiéramos dar por sentado que ser parte de la(s) comunidad(es) académica(s) de la Facultad de Educación garantizaría tener claridad sobre estas cuestiones, en la cotidianidad el asunto no es tan sencillo y ni la claridad en los conceptos ni los acuerdos metodológicos acerca de cuál es la mejor forma de educar a los futuros maestros están garantizadas.

En cuanto a la flexibilidad curricular, hay mayor acuerdo. En algunos informes de autoevaluación y en algunos programas, ella se define, de acuerdo con Díaz (2002), como la apertura de los diferentes campos, áreas o contenidos que conforman el currículo, y según el grado de apertura de la oferta de cursos y actividades académicas, sumada a la diversificación de áreas de conocimiento y práctica. Existe una apuesta importante de las personas, los programas y la institución por reflexionar acerca de la flexibilidad y por implementarla cada vez más sus

programas, e incluso, en algunos casos, por adaptarla a las condiciones en las cuales estos se desarrollan. Estos resultados están en consonancia con el estudio de Ruiz *et al.* (2007), quienes resaltan la tendencia progresiva a flexibilizar los planes de estudio y el reconocimiento por parte de las comunidades académicas de la necesidad e importancia de esta flexibilización.

La integración como característica del currículo no tiene un lugar tan importante como el de la flexibilidad, ni una presencia explícita y clara en todos los programas. Se circunscribe al diálogo y/o a la articulación de campos de conocimiento o componentes de formación, pero 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 dentro de los componentes de formación. Si bien hay unas definiciones más o menos claras de integración –al igual que de flexibilidad–, las formas en las cuales estas se visibilizan y materializan tienden a estar ausentes de los documentos y las reflexiones.

Las estructuras de los programas son diversas y a los componentes que las configuran se los entiende de manera distinta en cada programa. El enfoque o la mirada sobre el currículo que existe en el currículo explícito y/o el currículo actuado de cada programa no determinan su estructura. En este sentido encontramos que en nuestro caso no sucedió lo señalado por el estudio de Hernández y Tovar (2009), quienes concluyen que el enfoque curricular determina la estructura curricular. No encontramos una trayectoria fluida entre enfoque –concepción acerca del currículo y el trabajo curricular– y configuración de las propuestas. Estas están determinadas por elementos como la claridad sobre la formación en el saber pedagógico/didáctico y en el saber específico, y las características de los programas y las personas que lo lideran. Aunque hay consenso acerca de la importancia del saber específico en la formación de un maestro, no lo hay en relación con las concepciones de pedagogía y de didáctica, ni con

su presencia/ausencia como componente(s) de las propuestas curriculares de formación de maestros.

## Conclusiones

A partir de la información presentada, consideramos importante generar unos acuerdos mínimos con respecto a la visión o visiones acerca del currículo y las formas de aproximarse a este para entenderlo y/o explicarlo. Esto incluye la definición de directrices claras respecto de la flexibilidad y formas concretas en las cuales se puedan ver reflejadas las propuestas de formación, tales como: la oferta de distintos espacios de formación que posibiliten la elección de los estudiantes; el reconocimiento de variados y múltiples espacios de formación, que no se circunscriben exclusivamente a las aulas; el fomento de la movilidad estudiantil dentro 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. Sería necesario elaborar un instrumento y generar un mecanismo que permitan revisar las estructuras/

configuraciones curriculares de los programas, con los que se interroguen su linealidad, el lugar de los espacios de formación en el plan de estudios, las relaciones de los espacios de conceptualización en términos de prerrequisitos y los mal llamados correquisitos, la configuración por ciclos y niveles, así como su pertinencia en las propuestas de formación.

Se precisa revisar los lineamientos de la facultad en lo que corresponde a la configuración de los programas y las concepciones de pedagogía, educación/didáctica/enseñanza de las ciencias y saber específico/disciplinar. Lo anterior implica, entre otras cosas, hacer explícitos los discursos educativos/pedagógicos/curriculares que circulan en la facultad educación, con el fin de establecer unos criterios mínimos y 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, los cuales no admiten reducir la didáctica a ser eje articulador entre la pedagogía y el saber específico/disciplinar.

## Referencias

- Bloom, L. R. (1998). *Under the sign of hope: Feminist methodology and narrative interpretation*. Albany, NY: SUNY Press.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5 ed.). Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Cherryholmes, C. H. (2002). Curriculum ghosts and visions—and what to do? En W. E. Doll Jr. y N. Gough (eds.), *Curriculum visions* (pp. 116-126). Nueva York: Peter Lang.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Icfes.
- Doll Jr., W. E. (1993). Curriculum possibilities in a “post”-future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 277-292. Recuperado de [http://www.ascd.org/publications/jcs/summer1993/Curriculum\\_Possibilities\\_in\\_a\\_%E2%80%99D-Future.aspx](http://www.ascd.org/publications/jcs/summer1993/Curriculum_Possibilities_in_a_%E2%80%99D-Future.aspx)

- Doll Jr, W. E. (2002). Ghosts and the curriculum. En W. E. Doll Jr. y N. Gough (eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). Nueva York: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (1991). Modernism, postmodernism, and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse. En H. A. Giroux (ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries* (pp. 1-59). Albany, NY: SUNY Press.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del currículo: Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, M. L. y 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. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3070>
- Hwu, W. (2004). Gilles Deleuze and Jacques Daignault: Understanding curriculum as difference and sense. En W. M. Reynolds y J. A. Webber (eds.), *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight* (pp. 181-202). Mahwah, NJ: LEA.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Nueva York: Routledge.
- Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon.
- Miller, J. L. (1993). Constructions of curriculum and gender. En S. K. Biklen y D. Pollard (eds.), *Gender and education* (pp. 43-63). Chicago: University of Chicago Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phelan, A. M. (2011). Towards a complicated conversation: Teacher education and the curriculum turn. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 207-220. DOI: 10.1080/14681366.2011.582257
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. y Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Nueva York: Peter Lang.
- Pineau, E. L. (2005). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor. En B. K. Alexander, G. L. Anderson y B. P. Gallegos (eds.), *Performance theories in education* (15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruiz, J. M., Barreto, G. y Blanco, R. (2007). Flexibilidad en planes de estudio Universitario. *Pedagogía y Saberes*, 26, 9-17. DOI: 10.17227/01212494.26pys9.17
- 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*. Cali: Universidad del Valle.