



## PARTICIPACIÓN DE LOS Y LAS DOCENTES EN LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

TEACHERS' PARTICIPATION  
IN CURRICULAR TRANSFORMATION

Volumen 12, Número 1  
Enero-Abril  
pp. 1-18

Este número se publicó el 28 de febrero de 2012

Carolina Rojas Madrigal

Revista indizada en [REDALYC](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## **PARTICIPACIÓN DE LOS Y LAS DOCENTES EN LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR**

**TEACHERS' PARTICIPATION  
IN CURRICULAR TRANSFORMATION**

*Carolina Rojas Madrigal<sup>1</sup>*

*"El currículum es producto de poder y productor de poder".  
Lyle Figueroa*

**Resumen:** Este ensayo fue elaborado a partir del enlace de dos momentos: el primero, relacionado con la experiencia de la autora como docente universitaria, y como integrante y coordinadora de la Comisión de Currículum, de la Escuela de Trabajo Social, de la Universidad de Costa Rica. El segundo, propiciado por la reflexión sobre estas prácticas en un grupo de estudio sobre diseño curricular en el Centro de Evaluación Académica de la misma Universidad. Tener el espacio para conjugar experiencia y reflexión permitió retomar labores esenciales que las y los docentes pueden realizar para transformar el currículum, si se parte de una comprensión compleja, histórica y contextual de este. Se concluye, en este sentido, que el diseño y desarrollo curricular son dos momentos inseparables, donde el cuerpo docente puede tener una participación activa y crítica. El análisis realizado, fuertemente imbricado al referente de la propia práctica, se concreta en una propuesta de acciones posibles, cuya viabilidad aumenta si el profesorado cuenta con la formación necesaria, y con una actitud permanente de autocrítica y reflexión.

**Palabras clave:** CURRÍCULUM, DISEÑO CURRICULAR, DESARROLLO CURRICULAR, PARTICIPACIÓN, SUJETO SOCIAL, FORMACIÓN DOCENTE.

**Abstract:** This essay was elaborated by the combination of two different moments; the first one related with the experience of the author in his labor as a university educator, and as a integrant and coordinator of the Curriculum Commission of the Social Work School at the University of Costa Rica. The second, based on this practices, propitiated by the reflections emanated from a group of study on curricular design, in the Center of Academic Evaluation of this University. Given this space for combine experience with reflection, permitted to retake essential labors that the docents can do to transform the curriculum, if it parts of a complex contextual and historic understanding of it. It's concludes that in this sense, the curricular development and design, are two inseparable moments on who the docents can have an active and critique participation. Furthermore, the realized analysis, strongly embedded in the practice of the mentioned principles on this study, makes a concrete proposal of possible actions, whose viability increases if the professorship possesses the necessary formation, and a permanently self-critical and reflexive position.

**Key words:** CURRICULUM, CURRICULUM DESIGN, CURRICULUM DEVELOPMENT, PARTICIPATION, SOCIAL SUBJECT, TEACHER TRAINING.

---

<sup>1</sup> Licenciatura y Maestría en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Docente e Investigadora, Escuela de Trabajo Social y Departamento de Investigación y Evaluación Académica del Centro de Evaluación Académica, Universidad de Costa Rica.

Dirección electrónica: [caro\\_rojas\\_m@yahoo.com](mailto:caro_rojas_m@yahoo.com)

**Artículo recibido:** 16 de setiembre, 2011

**Aprobado:** 16 de febrero, 2012

## 1. Palabras de apertura...

La intención de este ensayo es recuperar la participación crítica del profesorado en el diseño y desarrollo curricular.

En diversos momentos se ha considerado que la persona docente es el último eslabón de una cadena. Es quien ejecuta el currículum, pero no participa en su elaboración, pese a que, si el profesorado no comprende la lógica del diseño, si no la comparte, o si no valora que deba realizar cambios, el mejor de los planes de estudio<sup>2</sup> se queda en el papel.

En los siguientes apartados se debate sobre este tema, ahondando además en aspectos que son fundamentales para su comprensión, tales como: qué se entiende por currículum, el diseño y desarrollo curricular, la participación, las personas docentes como sujetos y las necesidades urgentes en la formación.

## 2. ¿Qué es el currículum?

La conceptualización del currículum ha pasado por diversas y a veces contradictorias acepciones, muchas de las cuales se quedan únicamente en lo aparental. Por esto, en ocasiones ha llegado a ser considerado: "*simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido*" (Kemmis, 1998, p. 11). Estas visiones descontextualizadas, parciales y ahistóricas, no permiten captar sus verdades demandas y desafíos.

Actualmente, el currículum debe enfrentarse a la complejidad, la incertidumbre, la contradicción y la ambigüedad como elementos constituyentes (Figuroa, 2009) como nunca antes en la historia, por lo cual no cabe definirlo de forma reduccionista o fragmentaria.

Se parte entonces de nociones más amplias y complejas del currículum, situándolo en el contexto global que entrecruza la realidad de todos los países del mundo, en las particularidades que se vivencian en América Latina y en la singularidad de las universidades de cada uno de los países.

Como indica Martínez

El campo del currículum requiere ser visto como una totalidad, esto es, como una articulación compleja de procesos, hechos educativos y relaciones entre diferentes sujetos, los que a su vez requieren ser analizados en términos de sus relaciones con otros procesos y con otros sujetos sociales; y, al mismo tiempo, como una estructura

---

<sup>2</sup> Como se explicará más adelante, se entiende que el diseño curricular trasciende los planes y programas de estudio. Por lo cual la frase utilizada tiene un sentido más ilustrativo que explicativo

organizada en cuanto estructura de relaciones significativas que comprende y a su vez explica cada hecho o conjunto de hechos educativos y es, al mismo tiempo, un modo de organización de las prácticas educativas que articula el proyecto educativo con su especificidad disciplinaria (2009, p. 141).

En otras palabras, el currículum se desarrolla en un contexto, donde se suscitan diversos procesos -que se imbrican, se contraponen, se trastocan- que median las relaciones entre sujetos. Estos sujetos definen los hechos y prácticas educativas en el marco de esa complejidad, con las particularidades que puede asumir cada campo disciplinario o profesional -que tendrá además otra serie de particulares-.

Aclarado este punto, y encauzando la discusión hacia la comprensión conceptual del currículum, en primera instancia cabe retomar la conocida definición que aporta de Alba, cuando indica que es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, etc.) que conforman una propuesta político-educativa pensada y apoyada por diversos grupos y sectores (De Alba en Angulo, 2009). Para esta autora el currículum es un producto histórico, que se genera a partir de la confluencia de múltiples determinaciones, tales como las tendencias del campo específico, las posturas pedagógicas y las ideológico-políticas. Es, además, una lucha política, entre los actores involucrados.

En el ámbito universitario pueden captarse estas luchas políticas en el enfrentamiento de los intereses de docentes, estudiantes, representantes de instancias empleadoras y las demandas que la realidad plantea a cada propuesta formativa. No es casualidad que los cambios contextuales estén imbricados en el currículum y que, a su vez, este impacte de múltiples maneras el contexto.

Marín y Tamayo (2008) aportan que el **currículum** remite a asumir cuatro componentes:

1. Lo gnoseológico -o relativo al conocimiento-, la organización de los contenidos, su regulación y el discurso propio de cada disciplina o profesión.
2. Lo ontológico, referido a la realidad por la cual se moviliza la apuesta curricular y las preguntas sobre el ser que constituye y transforma dicha apuesta (sus formas de relación, valores, comportamientos, entre otros).
3. Lo educativo, que fundamenta la operacionalización, organización y administración del currículum en un programa formativo.

4. Lo sociocultural, referido al entendimiento que hace de la sociedad el currículo, entendiéndolo que éste es necesariamente político e histórico.

Esta autora y este autor coinciden con de Alba en los aspectos pedagógicos, políticos e históricos. Aportan lo gnoseológico y lo ontológico como componentes del currículum.

Respecto a lo gnoseológico, cabe recordar que se refiere al conocimiento en general, o sea, a la teoría de todos los saberes y, en este caso, quizá sería más pertinente hablar de lo epistemológico, que se refiere a la teoría del conocimiento "científico", pero entendiéndolo científico de forma amplia, es decir, no sólo ligado a las denominadas "ciencias duras o exactas", sino a todo el ámbito del saber especializado que es, precisamente, el que se comparte en la Educación Superior, y que se genera mediante diversos métodos de investigación, y de la relación intencionada y dialéctica entre lo abstracto (teórico) y lo concreto (realidad).

Otra definición es la aportada por Figueroa cuando indica que: "*el currículum no es un objeto, ni un instrumento establecido; es proceso, construcción contextual, histórica, inacabada, va cambiando, modificándose; es un entramado en el que irrumpe lo imprevisto, la incertidumbre, el poder*" (2009, p. 187).

En Figueroa se encuentran coincidencias con de Alba y Marín y Tamayo, al aludir a los aspectos contextuales, históricos y políticos, pero además agrega los elementos procesales referidos al inacabamiento, el cambio y la incertidumbre.

Por su parte Pansza señala que el currículum

Representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados<sup>3</sup>. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción. Implica una concepción de realidad, del conocimiento y del aprendizaje (2005, p. 16).

Lo anterior lo indica la autora sin obviar que el currículum está inserto en un sistema educativo, estructurado, intencional y con una finalidad que puede propugnar al cambio

---

<sup>3</sup> Aunque la autora no lo indica expresamente, esta definición coincide con lo aportado por Johnson en 1977, para más detalles ver Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Rojas-Drummond y Saad (1990, pp. 30-31).

social, o bien, mantener el *status quo*. Es decir, se trata de un asunto que no es solo académico, sino también político (Panzsa, 2005).

Panzsa coincide con de Alba y Marín y Tamayo, en los aspectos pedagógicos en un contexto social, donde remite en particular al sistema educativo. Retoma como de Alba, Marín, Tamayo y Figueroa lo político y recalca que el currículum tiene una intencionalidad, que relaciona con el cambio social.

A partir de lo anterior, y sin el afán de buscar exhaustividad ante un concepto tan complejo, se entenderá que el currículum es un producto histórico, que se expresa en una propuesta educativa, la cual incorpora de manera tácita o explícita aspectos políticos, ideológicos, epistémicos, ontológicos y pedagógicos. Está mediado por la realidad política, económica y sociocultural donde se desarrolla, y responde a intereses diversos que en ocasiones son contrapuestos. Es cambiante, pues que está mediado por estos intereses y por las demandas del contexto. Asimismo, responde a la dinámica de lucha de los actores interesados y a las características propias de cada disciplina, profesión o campo del saber en el cual se genera.

Ahora bien, la concreción del currículum atraviesa por momentos particulares, como el diseño y el desarrollo curricular. La imbricación de estos dos momentos se desarrolla a continuación.

### **3. Diseño y desarrollo curricular: una diáda con límites difusos**

Para comprender el origen de la separación que se ha aceptado entre diseño y desarrollo curricular, cabe primero recuperar algunos aspectos históricos planteados por Díaz en su libro "*Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*", quien se centra en los planes y programas de estudio; sin embargo, se entiende que el diseño curricular es mucho más amplio.

Indica Díaz (1995) que desde el pensamiento pedagógico pragmático que se origina en los Estados Unidos y se difunde en América Latina a partir de los años 50 del siglo pasado, bajo la denominación de pedagogía científica, se parte de que los planes y los programas de estudio deben tender a lo unitario, a uniformar lo que debe enseñarse. En este sentido, se establecen una serie de contenidos y criterios homogéneos para garantizar la formación para el empleo

Esta visión, que pretende una práctica unitaria de docentes y alumnos en relación con los planes y programas de estudio, origina una serie de conflictos dentro de las instituciones educativas. En primer lugar, responde a un intento de despojar al docente de la dimensión intelectual de su trabajo. Se lo considera un operario en línea de producción; su tarea es aplicar aquello que unos especialistas han hecho. Esta condición de ejecutante de diversas propuestas implica en sí misma elementos de alienación de la práctica docente y del propio maestro como persona. (Díaz, 1995, p.22)

Siguiendo a este mismo autor, la visión de la administración científica de la producción afectó profundamente el ámbito educativo, en tanto la división técnica del trabajo y su consecuente segmentación conlleva a que los planes y programas sean realizados por especialistas y ejecutados por el profesorado. Se combinan, en este sentido, la lógica del pragmatismo estadounidense con el pensamiento tecnocrático-normativo, donde la aprobación de planes y programas de estudio se institucionaliza y se concentra en las autoridades educativas, que desde oficinas centralizadas los diseñan y aprueban.

Una brecha se abre entre quienes hacen modelos educativos, perfiles de desempeño, planes, programas y libros de texto, y los docentes responsables de implementar e innovar en el aula (Díaz, 1995, p. 104).

La visión de un diseño curricular separado de la persona docente es herencia entonces del pensamiento pedagógico pragmático y de la administración científica del trabajo.

Si bien es cierto que para efectos comprensivos y de aprehensión se pueden definir el diseño y la acción (Panzsa, 2005) o desarrollo del currículum como aspectos diferenciados, es innegable que estos están profundamente interconectados.

El **diseño curricular** es un momento relevante del acto educativo, en tanto permite planificar el rumbo del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus múltiples dimensiones. Se entiende por diseño, el momento de planificar las prácticas pedagógicas, donde se definen ciertos lineamientos y estructuras sobre el currículum (Ojeda y Veraivé, s.f.).

Otra aclaración importante es que el diseño es más que la elaboración de una malla curricular o los programas que la conforman, ya que corresponde a pensar, definir y plantear desde los aspectos políticos, ideológicos, epistémicos, ontológicos y pedagógicos

mencionados en el apartado anterior, hasta el detalle de la planificación más operativa ligada al desarrollo de cada clase o lección.

Para Díaz-Barriga, Lule, Pachecho, Rojas-Drummond y Saad (1990) el diseño es una respuesta no sólo a problemas de carácter educativo, sino también económicos, políticos y sociales. Se refiere a una serie de "fases y etapas" indican estas autoras, que se deberán integrar en la estructuración del currículo.

Más allá de las múltiples y variables propuestas de fases o etapas que se pueden encontrar en este tema, interesa más ahondar en los aspectos centrales que deben contemplarse en el diseño curricular.

Con esta visión, Bolaños, Vargas y Velásquez (1999) afirman que el diseño requiere ser altamente participativo, para que la propuesta sea viable. Como parte del proceso se debe tomar en cuenta el contexto sociohistórico donde se desarrolla cada profesión o disciplina, así como el análisis de sus prácticas y la justificación de su existencia. Además, se debe reflexionar sobre el conocimiento desarrollado, y la forma en que se quiere lograr el aprendizaje, es decir, los aspectos pedagógicos. Todos estos elementos necesitan de cierta organización programática y decisiones administrativas.

En otras palabras, que el diseño es también un proceso de reflexión, donde la complejidad del currículum va tomando forma. Aunado a esto, como bien indican las autoras, la viabilidad está relacionada con la participación de las personas involucradas.

Cuando se prescinde de parte de los actores, por ejemplo, del estudiantado o del profesorado y se proponen diseños elaborados por especialistas y técnicos en educación, inevitablemente se afecta el desarrollo del currículum. En estos casos, el o la docente debe poner en práctica la propuesta previamente elaborada, donde diseño y desarrollo están escindidos. La persona docente no participa de la planificación, sino simplemente la "aplica" (Ojeda y Veraivé, s.f.) como antes recuperaba Díaz.

Sin embargo, diseño y desarrollo curricular están imbricados, por un lado, porque un buen diseño debería basarse en la experticia que el profesorado desarrolla sobre las temáticas centrales de la formación que tiene a cargo y, por otro, en los resultados de investigaciones donde debería tener algún nivel de involucramiento. Asimismo, es en la interacción docente-estudiante donde gran parte del currículum toma vida. Por lo tanto, si la persona docente no comprende la lógica del diseño, si no la comparte, o si no valora que deba realizar cambios, el mejor de los diseños se queda en el papel, o bien, se implementa



desde una lógica eminentemente técnica, vacía de compromiso, profesionalismo y lo que es peor, vacía de pasión.

Siguiendo a Ojeda y Veraivé (s.f.), las corrientes didácticas contemporáneas denominadas críticas redefinen los conceptos de diseño y desarrollo, otorgándoles una nueva posición en relación a las tareas docentes

Existen entonces diversos agentes que elaboran el currículum: políticos, especialistas, técnicos, editores, directivos, docentes. Son sujetos activos que participan en la toma de decisiones en cuanto al proceso de diseño curricular. A diferencia de la otra postura, los docentes y las instituciones no son simplemente los agentes de ejecución. (Ojeda y Veraivé, s.f, p. 1)

No tiene sentido entonces la separación tajante entre diseño y desarrollo, máxime en el ámbito universitario, el cuerpo docente debe y puede asumir diversas labores -que se detallan más adelante- en ambos procesos.

Siguiendo con estas autoras, el o la docente que participa del diseño curricular posee concepciones sobre su profesión y las prácticas que en ella se realizan. Estas tienen una especial influencia en las decisiones vinculadas a la propuesta educativa. Las concepciones epistemológicas, ontológicas, políticas, pedagógicas y didácticas influyen de manera efectiva en el diseño, imprimiéndole características particulares.

Aunado a esto y como se dijo en el apartado anterior, el diseño se da en un contexto complejo, donde se genera una lucha constante entre actores relevantes con intereses a veces contrapuestos.

Un asunto no menos importante es que la inclusión del profesorado en ambos momentos permite luchar contra su desprofesionalización, la cual se da cuando este grupo profesional se convierte en un equipo amorfo de implementadores. El currículum, entonces, es definido por una serie de "fuerzas externas" a la planta docente, que permanece aislada en la toma de decisiones, o que seudoparticipa brindando información.

Es por demás importante que la persona docente pueda: "*decidir sobre los objetivos, los contenidos, las relaciones interpersonales y la misma organización escolar*" (Martínez, 2009, p. 147). Caso contrario, se elimina la posibilidad reflexiva del acto educativo, y se somete a una simple y mecánica ejecución.

Retoma el mismo autor, que estas "fuerzas externas" al profesorado que pueden tener una fuerte influencia en la sobredeterminación curricular<sup>4</sup> son organismos e instituciones internacionales y nacionales, sectores productivos (públicos y privados) y del campo profesional -en otras palabras empleadores- los especialistas en currículum y en el campo disciplinar. Cabe agregar, también, a grupos cerrados sobre sí mismos, con el poder de definir elementos centrales de las propuestas educativas, tales como comisiones que no participan a los y las docentes, y les imponen la visión de unas cuantas o cuantos, generando, como es de esperar, resistencias en quienes puedan pensar o querer algo diferente.

No se quiere decir con esto que los actores mencionados no deban ser escuchados, sino que no se trata de que definan en sí las propuestas curriculares, con nula participación de quienes se enfrentan a los y las estudiantes en la interacción que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como indica Gurdíán (1979, p. 15), el o la docente es "*en quien descansa, en última instancia, la responsabilidad de planear, programar, organizar, probar y crear situaciones de enseñanza-aprendizaje*".

#### **4. Docentes: entre la nula participación y la participación crítica**

Como se mencionó líneas atrás, en ocasiones la separación tajante entre diseño y desarrollo parte de dos nociones de la participación en donde las y los docentes son tomados como un ente pasivo. Una de ellas es la "no participación", desde la cual las personas deben realizar actividades sin que previamente se hayan involucrado en su definición, y donde se les asignan tareas de forma aislada, con poca o ninguna contribución en el producto a obtener. Desde la nula o la no participación, se considera que hay algunos que están capacitados para pensar, coordinar y dirigir, mientras que otros y otras no lo están y por ende deben obedecer (Salazar, de Souza, Cheaz y Torres, 2001).

Un ejemplo de no participación sería una propuesta formativa generada por un grupo de "especialistas" que luego se entrega al profesorado para que la ejecute, sin lugar alguno para variaciones, reflexión o aportes creativos, con una serie de estrictos controles de

---

<sup>4</sup> Según de Alba se entiende por sobredeterminación curricular el resultado de luchas, negociaciones o imposiciones se tienden a definir los límites y posibilidades de los procesos sociales. En este caso, se hace referencia a los límites y posibilidades del currículum.

cumplimiento, con guías e incluso evaluaciones predefinidas, independientemente del contexto educativo, de las condiciones, de las características de los y las estudiantes y de las decisiones del profesorado.

La seudoparticipación o mínima participación se da cuando unos pocos actores han establecido las normas, límites y condiciones de interacción, según sus intereses. Desde esta noción unos pocos reciben capacitación toman decisiones y definen las situaciones relevantes, y se genera una estratificación de sectores con acceso desigual al poder. Se produce una práctica de una falsa participación, donde a los y las involucrados se les hace creer que están participando, que discuten términos, en apariencia toman decisiones y se actúa como si fuera un espacio democrático (Salazar *et al.*, 2001).

Un ejemplo de seudoparticipación es cuando un grupo "selecto" toma las decisiones curriculares, define lo que debe ser parte del currículum y lo que no, y convoca a algunos actores de manera estratégica, les da una serie de temas previamente delimitados a discutir y posteriormente elabora las conclusiones de lo tratado. Puede incluso que algunas disten a conveniencia de lo que estos actores propusieron, o que se diga que las decisiones fueron tomadas democráticamente, cuando en realidad esto no es así. Esto entraña una lógica perversa, ya que se da la idea de que hay participación y construcción colectiva, pero en realidad se impone un punto de vista manipulando a la mayoría.

En contraposición a las dos anteriores se encuentra la participación crítica. En ésta, los espacios son contruidos cooperativamente a través de la interacción, principalmente de aquellas personas que se verán afectadas por las decisiones. Cada participante tendrá la misma oportunidad que las y los otros a escuchar y ser escuchado, de ejercitar el poder de influir y de cuestionar lo propuesto. Además quienes participan de esta manera deben comprometerse con los resultados, y el seguimiento. La idea es participar con comportamiento crítico y conciencia política (Salazar *et al.*, 2001).

Esta forma de participación se presenta cuando los principales actores del proceso, en este caso docentes y estudiantes, tienen cuotas relevantes de participación para definir la orientación del currículum, son tomados en cuenta para las decisiones fundamentales, y existe una clara evidencia de espacios de diálogo en los cuales se construye mediante consenso y disenso. En este sentido, no hay una concentración desigual y jerárquica del poder, y por la misma razón se puede diferir sin acarrear consecuencias negativas. En el caso del cuerpo docente, quien es el sujeto sobre el cual se ha hecho énfasis en este

trabajo, tiene la posibilidad de opinar e incidir, sus propuestas son valoradas y, por ende, la lógica del currículum genera coherencia, en tanto no está estructurada sobre la imposición, sino sobre la construcción colectiva.

Todo esto es posible si el profesorado es sujeto del proceso educativo, asunto que se tratará a continuación.

## **5. Los y las docentes son sujetos...**

En todo proceso educativo si bien están presentes una serie de elementos fundamentales como la cultura, las políticas institucionales, el contexto del aula, entre otras mencionadas líneas atrás, hay tres innegables instancias sin las cuales no existe la relación, ni el diálogo, ni el conocimiento: estudiantes, docentes y el saber. En este sentido, tanto docente como estudiante son sujetos activos, no depositarios y ni receptores. El profesor o profesora es un acompañante, una guía en el acto educativo (Marín y Tamayo, 2008).

Concentrando de nuevo la atención, por los fines de este ensayo, en el profesorado cabe retomar su lugar como sujeto en este proceso, sin obviar la visión de totalidad que sobre el currículum se planteó en un inicio.

Para esto es importante traer a Touraine (citado por Figueroa) cuando plantea que Se entiende al sujeto social como inacabado, inconcluso, amenazado, desgarrado, pero con fuerza transformadora, con ímpetu social; es movimiento en búsqueda de libertad, que dinamiza sus potencialidades a través del reconocimiento del otro como sujeto y de su interacción con él, mediados por la realidad; interroga sobre el porqué de la situación que se confronta; busca explicaciones no para aceptarlas pasivamente, sino para insertarse críticamente en una acción transformadora; construye significado, sentido, dirección, traducidos en proyectos, propósitos prioritarios. (2009, p. 183)

Ese sujeto social, en el contexto de la incertidumbre que supone el momento actual, es un ser que piensa, recrea, crea, transforma. Está en interacción continua con la realidad y, como se ha dicho antes, sus múltiples mediaciones. Este sujeto activo y consciente, puede tener un papel crítico sobre sí mismo y su entorno, por lo cual puede -y debe- asumir el proceso educativo de forma reflexiva, crítica y creativa. Se entiende, además, que los y las docentes son, en primera instancia, sujetos de derechos, sujetos sociales y seres pensantes.

Los sujetos, como afirma Beuchot, tienen intenciones, iniciativas, valoraciones y pueden además interpretarse a sí mismos -mismas- y al mundo que los y las rodea. Están, de igual forma, inscritos en la intersubjetividad (Beuchot en Martínez, 2009).

En el proceso educativo, en sus múltiples momentos y dimensiones, es fundamental comprender la importancia de quienes hacen posible el intercambio de ideas, la construcción de conocimiento y la toma de decisiones

Toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter directivo, objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su politicidad, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no ser neutral. (Freire, 1997, p. 68)

Sintetizando todo lo anterior, se considera que el sujeto puede orientar su quehacer a la transformación, al cambio, a la creación, en virtud de sueños, ideales y utopías -tomando en cuenta las mediaciones existentes-. Por ende, se parte de una visión crítica, plasmada de esperanza realista.

Desde esta postura la utopía es posible, es decir, puede concretarse si se vincula con una conciencia de la realidad histórica, donde las y los sujetos, como constructores de la realidad, se dan cuenta de sus posibilidades (Zemelman, 1992). El proceso educativo es un espacio para la creación y la transformación, y no puede, por lo tanto, despegarse de quienes lo hacen posible. Docentes y estudiantes, en su interacción, si se ubican de esta forma pueden viabilizar las utopías.

En el ámbito universitario, las y los sujetos ocupan posiciones diversas que se entremezclan, tales como ser docentes y funcionarios administrativos a la vez, ser profesores y estudiantes, ser funcionarios del Estado y también parte del sector docente, lo cual implica diversos saberes, roles y posiciones que tornan más complejo el espacio académico y, en suma, el diseño y el desarrollo curricular (Furlán en Martínez, 2009). Pero esta complejidad, al mismo tiempo, conlleva una gran riqueza, en tanto permite que cada quien, asumido desde sus posibilidades transformadoras, pueda enriquecer el currículum desde heterogéneas posiciones.

En cuanto al profesorado, es importante evidenciar que tienen un lugar central. El rol que desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje es estratégico, ya que visualizan el currículum en acción, pueden interactuar en espacios diversos y, conscientes de las necesidades del contexto y de sus posibilidades, pueden generar desde pequeños cambios, hasta la transformación curricular y la concreción de utopías

## **6. Posibilidades para la participación crítica del profesorado**

Si el lugar docente es estratégico, como se ha dicho hasta el momento, y se espera que su papel sea activo, entonces cabe detenerse a trazar las múltiples posibilidades que existen para que la participación crítica sea asumida, y apunte a mejorar las propuestas curriculares y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de la experiencia en el ámbito universitario, y de la comprensión del currículum como un campo complejo, se esbozan a continuación, a modo de propuesta, una serie de labores relevantes para concretar la participación docente.

Se considera que el profesorado puede:

- Realizar investigación para lograr reconstruir el origen y desarrollo histórico de la profesión o disciplina.
- Investigar las prácticas profesionales, precisamente con sentido histórico, pero también con proyección al desarrollo futuro del campo específico.
- Investigar y reflexionar sobre los aportes de la profesión o disciplina a las necesidades particulares a las que pretende responder -pueden ser respuestas a necesidades concretas, o bien, necesidades en el desarrollo de la investigación o en la producción de conocimiento-.
- Investigar con empleadores diversos, cuál es el perfil deseado y las demandas laborales.
- Reflexionar sobre las demandas de empleadores para responder a las necesidades del campo laboral, pero, a su vez, trascenderlas, desde una visión crítica del contexto y de la profesión o disciplina.
- Retomar el desarrollo de la profesión o disciplina a nivel nacional e internacional, para analizar las particularidades regionales y de país.
- Recuperar las expectativas del estudiantado, las nociones sobre la formación actual y sus principales intereses y necesidades.

- Aportar, desde su experiencia, conocimientos sobre la disciplina o profesión en diferentes momentos históricos. Para esto, es esencial el intercambio generacional, y el aporte de docentes con especialidades y puntos de vista diversos.
- Reconstruir, reflexionar y actualizar el perfil formativo, buscando que sea plural, contextualizado y coherente.
- Definir las prioridades a nivel histórico, teórico, metodológico, ético, ideológico, político y técnico en la formación.
- Reflexionar sobre el nivel de profundidad de temáticas centrales y secundarias del currículum.
- Definir e interrelacionar contenidos a nivel vertical y horizontal.
- Pensar la organización curricular, dependiendo de cada nivel de la malla de cursos, para que el aprendizaje tenga una lógica ascendente, de menores a mayores niveles de complejidad y responsabilidad para el estudiantado.
- Analizar la relación de la profesión o disciplina con otras áreas del conocimiento, para definir el lugar de la multi, inter y transdisciplinariedad en el currículum.
- Desarrollar un profundo sentido de autoreflexión y autocrítica con respecto a los aspectos pedagógicos y didácticos, para poder definir, de manera consensuada, qué estrategias permiten el mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas son solo algunas de las posibles labores, que requieren desde luego un proceso formativo de los y las docentes, sobre lo cual se reflexiona a continuación.

## **7. Necesidades formativas urgentes**

Para que el profesorado pueda asumir los retos mencionados, entendiendo el currículum como totalidad, es imperativo que cuente con formación continua, pertinente y de alta calidad.

La formación, en un sentido amplio, se refiere a una serie de reglas, principios y dispositivos que generan diferentes clases de prácticas pedagógicas y, por ende, producen diversos desarrollos en las personas (López, 2001).

Se entiende la formación como un proceso dialéctico, en el cual el sujeto internaliza paulatinamente aspectos del mundo donde habita, pero también se relaciona, interactúa, aprehende, es decir, externaliza lo aprendido, expresa su ser en el mundo y contribuye

entonces a cambiarlo. El cambio es posible entonces en las relaciones con los otros y otras (Marín y Tamayo, 2008).

En el ámbito universitario, una importante cantidad de docentes tienen conocimientos en un campo disciplinar o profesional particular, y pueden ser brillantes en este, pero su docencia se opaca porque no cuentan con la formación necesaria para ejercerla y quizá pueden reproducir modelos que para ellos y ellas funcionaron, pero que poco tienen que ver con las necesidades actuales del estudiantado. Asimismo, pueden sentirse ajenos y ajenas al diseño de programas de los cursos, y a las discusiones curriculares, porque no cuentan con los elementos necesarios para crear puentes entre todos sus conocimientos y la posibilidad de organizarlos y compartirlos.

Entonces, para poder participar del diseño y desarrollo curricular se debe contar con formación en el campo pedagógico. Esta redundancia, que es un poco trillada, es necesario señalarla por los vacíos que se presentan al respecto en el ámbito universitario.

Además, la docencia universitaria hoy tiene otras demandas, porque la sociedad ha cambiado y con ella la población estudiantil y su actitud, su disposición al conocimiento y formas de aprender, pero también porque, al mismo tiempo, la Universidad ha cambiado.

Se comparte con Menin (2002) que la Universidad de hoy es -o debería ser- un espacio abierto al medio, profesionalizante, indagadora, reconstructora de saberes y transformadora de la realidad. Esta visión supera la imagen de un espacio cerrado, donde cierto conocimiento se transmite de manera vertical, desde un grupo de "cuasi sabios" hacia el estudiantado. En la Universidad de hoy, que se sale de los límites con que inicialmente fue concebida, la pedagogía es esencial.

La pedagogía universitaria es el cuerpo de saberes y métodos relacionados con la conducción y construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la teoría y la práctica de la enseñanza que se realiza en la Universidad, como institución concreta (Menin, 2002). En este sentido, debe estar relacionada también con el contexto donde la Universidad se desarrolla, con las características y particularidades del estudiantado y con las necesidades de formación permanente en este sentido del profesorado.

Una cuestión muy importante, señalada por el mismo autor, es que el profesorado sin formación pedagógica puede caer con mayor facilidad en el autoritarismo, la verticalidad, el sectarismo y el dogma, por lo cual el quehacer deja de ser creativo y crítico, y se vuelve normativo y repetidor. Además, la formación en didáctica es fundamental, no reduciendo ésta



a la pura metodología de la enseñanza, sino desde la relación dialéctica que puede -y debe- realizarse sobre la práctica educativa realizada en un medio social concreto.

Por consiguiente, se considera que un requisito fundamental para el cambio es contar con un proceso formativo, en el cual se pueda reflexionar sobre las labores desarrolladas, en el sentido más amplio. Se precisa, asimismo, de una constante reflexión del o la docente sobre su propia práctica, esto exige una postura autocrítica y también el reconocimiento de los propios límites del conocimiento.

Incluso quienes suelen decir que se encuentran desarrollando "propuestas curriculares novedosas" pueden caer en la práctica autoritaria, vertical o dogmática, dado que la falta de reflexión puede impedir la consecución de los ideales establecidos. "*El hecho de trabajar en un currículum innovador, no asegura una práctica docente crítica y reflexiva*" (Pansza, 2005, p. 32).

Las múltiples posibilidades de participación, de involucramiento y transformación en el diseño y desarrollo curricular para asumir utopías posibles pueden desdibujarse cuando no se cuenta con la formación necesaria en pedagogía y didáctica.

Es, además, un reto para la Universidad realizar esta formación permanente, respetando la diversidad que tiene el cuerpo docente, por su formación previa, pero también la pluralidad de criterios, valoraciones y experiencias de cómo diseñar, planificar y organizar las propuestas educativas, y de cómo implementarlas. En otras palabras, si las instancias que asumen el reto de "formar a los formadores" no asumen que estos y estas también son intelectuales y sujetos, si no toman en cuenta sus conocimientos previos y si no establecen un diálogo, concretar todas estas propuestas quedará en manos de la propia autoformación, con todos las posibilidades y los riesgos que esta conlleva.

## **8. Palabras de cierre...**

Son muchas las ideas que se han mencionado en este artículo, pero más aún son las experiencias que las han inspirado, no sólo propias, sino también de otros y otras docentes que se enfrentan día a día a una de las prácticas más hermosas y apasionantes, pero también más retadoras y complejas.

La participación del profesorado en el diseño y el desarrollo curricular, su reconocimiento como sujetos, así como la reflexión y formación permanente, abre un horizonte que no solo entraña la posibilidad de construcción colectiva, sino de generar

procesos de enseñanza-aprendizaje con un origen más democrático, que deben entonces propiciar prácticas más democratizadoras.

La construcción y la participación de los sujetos en los procesos que involucra la docencia estará siempre plagada de contradicciones, pero estas serán más sensibles a ser resueltas y asumidas si hay docentes en un lugar activo y comprometido, donde sean entendidos, entendidas, tratados y tratadas como intelectuales. *"El docente es un intelectual, es representante de un saber y tiene una capacidad de convocar (invitar) a los alumnos a interesarse por ese saber"* (Díaz, 1995, p. 106).

Pero ese saber se respira y se siente distinto cuando se participa, cuando la voz y la opinión cuentan en diferentes instancias, cuando los contenidos que se desarrollan en el espacio del aula tienen que ver con una propuesta en la que se cree, o cuando se asume un programa con el cual se discrepa en algunos puntos, pero esas discrepancias fueron debatidas, y pueden generar mayor debate en el intercambio con el estudiantado.

Cuando se vive el quehacer docente desde la conciencia crítica, donde es posible soñar, tener ideales, ser parte de la creación de nuevo conocimiento, desde la esperanza realista, pese a las muchas tensiones y límites de la realidad histórica en la que se sitúa la práctica docente, muchos cambios y transformaciones son posibles...

## Referencias

- Angulo Villanueva, Rita. (2009). Aproximaciones a una lógica de investigación curricular. En Berta Orozco Fuentes (Ed.), **Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México** (pp. 103-133). México, D.F.: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Bolaños Cubero, Carolina; Vargas Porras, Alicia y Velásquez Vargas, Leda María. (1999). Hacia un diseño curricular alternativo en la educación superior. **Revista Educación**, **23**(Especial), 185-194.
- Díaz Barriga, Ángel. (1995). **Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico**. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Aique.
- Díaz-Barriga, Frida; Lule, María Lourdes; Pacheco Pinzón, Diego; Rojas-Drummond, Silvia y Saad Dayán, Elisa. (1990). **Metodología de diseño curricular para educación superior**. México: Editorial Trillas.
- Figueroa de Katra, Lyle. (2009). Currículum, ética y valores: algunas reflexiones. En Berta Orozco Fuentes (Ed.), **Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales**

**en México.** (pp. 169-189). México, D.F.: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Freire, Paulo. (1997). **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.** México: Siglo XXI Editores.

Gurdián Fernández, Alicia. (1979). **Modelo metodológico de diseño curricular.** San José, Costa Rica: Centro de Evaluación Académica. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica.

Kemmis, Stephen. (1998). **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.** [Tercera edición]. Madrid: Ediciones Morata.

López Jiménez, Nelson Ernesto. (2001). **La deconstrucción curricular.** Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio Colección Seminarium.

Marín Londoño, Beatriz y Tamayo Giraldo, Gonzalo. (2008). **Currículo integrado: aportes a la comprensión de la formación humana.** Pereira, Colombia: Universidad Católica Popular del Risaralda.

Martínez Delgado, Manuel. (2009). Sujetos sociales y poderes de decisión en el currículum universitario. En Berta Orozco Fuentes (Ed.), **Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México.** (pp. 135-168). México, D.F.: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Menin, Ovide. (2002). **Pedagogía y Universidad: currículum, didáctica y educación.** Rosario, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Ojeda, Mariana y Veraivé Delfina. (s.f.). **El diseño curricular, una práctica docente: análisis de las concepciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y de los factores institucionales.** Recuperado el 17 de setiembre de 2010 de [www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/humanidades/h-015.pdf](http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/humanidades/h-015.pdf)

Salazar Leonardo; de Souza Silva, José; Cheaz Peláez, Juan y Torres, Stalin. (2001). **La dimensión de la participación en la sostenibilidad institucional** (Serie: Innovación para la sostenibilidad institucional). San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR "Nuevo Paradigma".

Pansza, Margarita. (2005). **Pedagogía y currículo.** México: Ediciones Gernika.

Zemelman, Hugo. (1992). Integración y tendencias de cambio en América Latina: formación de sujetos y perspectivas de futuro. En: Adriana Puiggrós y Marcela Gómez (Ed.), **Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana** (pp. 33-51). Argentina: Miño y Dávila Editores.