

Algunas miradas a los referentes teóricos del currículo en la universidad venezolana

Nancy Filomena Barreto de Ramírez
asesoriacurricular@gmail.com
UPEL - Miranda

RESUMEN

El objeto del presente artículo es ofrecer a quienes se interesan en la temática curricular del ámbito universitario, algunas consideraciones y reflexiones acerca del desafío que representa la construcción teórica en los procesos de cambio curricular, en el entendido que las mismas constituyen una visión desde la universidad venezolana y específicamente desde una institución universitaria formadora de docentes. En este sentido, se han reseñado los siguientes aspectos: introductorio, algunos estudios sobre la fundamentación teórica y la reforma curricular, la teoría y metateoría curricular, cambio de paradigma en el currículo y la formación docente, las políticas, parámetros y criterios en los currículos de formación docente en Venezuela, y al caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Concluye con una mirada de cierre sobre algunas interrogantes que plantea el quehacer transformador de la universidad y los retos que ésta deberá afrontar para equipararse a las exigencias, rupturas, desafíos y controversias de los nuevos tiempos.

Palabras clave: currículo, reforma, referentes teóricos, cambio curricular, formación docente

Recibido: marzo 2011

Aceptado: mayo 2011

ABSTRACT

Some looks at the theoretical references of the curriculum in the Venezuelan University

The purpose of this article is to provide those interested in the aspect of the curriculum of the academic scope, some considerations and reflections about the challenge that the theoretical construction in the change processes of the curriculum represents, understanding that they represent a vision from the Venezuelan university, and specifically from an academic institution which trains teachers. In this sense, we have indicated the following aspects: the introductory , some studies about the theoretical basement and the reform of the curriculum, the theory and meta-theory of the curriculum, paradigm change in the curriculum and educational formation, the policies, parameters and criteria in the curricula of educational formation in Venezuela, and the case : Liberator Experimental Pedagogical University . It concludes with a close look about some questions which the transforming task of the university poses and the challenges this will face for preparing in the face of the requirements, ruptures, challenges and controversies of the new times.

Keywords: curriculum, reform, theoretical references, curriculum change, educational formation.

RESUMÉ

Quelques regards chez les référents théoriques de la gestion éducative, les cursus et les programmes académiques de l'Université Vénézuélienne

L'objet de cet article est d'offrir, a ceux qui s'intéressent à la gestion éducative, aux cursus et aux programmes académiques des universités, quelques considérations et réflexions à propos le défis représentant les constructions théoriques dans les processus de changement des modèles éducatifs, vu que celles-ci constituent une vision depuis les universités vénézuéliennes, plus spécifiquement depuis une institution universitaire formant des enseignants. Dans ce sens, on fait référence aux aspects suivants : introduction, fondements théoriques et reforme éducative, théorie et métathéorie éducative, changement de la gestion éducative, des cursus, des programmes académiques de la formation des enseignants; les politiques, les paramètres et les critères du modèle éducatif actuel chez l' « *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)* » située au Venezuela. Bref, on conclut avec quelques questions faisant référence au rôle transformateur de l'université et les défis qu'elle devra surmonter pour faire face aux exigences, ruptures et controverses de nouveaux temps.

Mots-clés: gestion éducative, cursus, programmes académiques, reforme, référents théoriques, changement des modèles éducatifs, formation des enseignants.

RESUMO

Alguns olhadas para o quadro teórico do currículo na Universidade Venezuelana

O objetivo deste artigo é oferecer aos interessados no assunto do currículo universitário, algumas considerações e reflexões sobre o desafio da construção de teoria no processo de câmbio curricular, com o entendimento de que eles representam uma visão da universidade Venezuela e, especificamente, a partir de uma universidade formadora de professores. Neste sentido, nós descrevemos a seguir: introdutório, alguns estudos sobre a fundamentação teórica e reforma curricular, a teoria curricular e meta- teoria, câmbio de paradigma no currículo e formação de professores, políticas, parâmetros e critérios nos currículos formação de professores, na Venezuela, eo caso: Universidade Pedagógica Experimental Libertador. Conclui-se com um olhar mais atento sobre algumas questões colocadas pela obra transformadora da universidade e os desafios que terá de enfrentar para corresponder às exigências, rupturas, desafios e controvérsias dos novos tempos.

Palavras-chave: reforma curricular, enquadramento teórico, câmbio curricular, formação de professores.

Mirada introductoria

Vertiginosos cambios, rupturas, recomposiciones y también crisis se están produciendo en los distintos espacios de acción del planeta, a consecuencia de que los sistemas económicos mundiales han sufrido, en el presente milenio, graves contracciones afectando no sólo la calidad de vida de la población sino también la configuración de los acontecimientos políticos y sociales. Tampoco se podrían obviar las transformaciones en el ámbito ambiental y su impacto en todas las dimensiones humanas, las nuevas referencias culturales, la existencia de procesos de globalización y mundialización del conocimiento que han hecho posible la aparición de nuevas disciplinas, el trabajo inter y transdisciplinario, que exige conjugar la vida académica con la dinámica social, propiciando la generación de comunidades sostenibles, así como una diferente visión del mundo y de la educación, ya que ésta, por su complejidad, demanda cada día mayor apertura, equilibrio y calidad para responder a los ingentes problemas de la sociedad global, es decir, la presencia de un nuevo y diferente mapa planetario exige la formación de un ciudadano inscrito en tal escenario.

A este contexto no escapa la formación de los profesores en los distintos niveles y modalidades educativas, la cual debe nutrirse de los principios fundamentales de la educación como derecho humano, como deber social, sustentada en el respeto a las diversas corrientes del pensamiento y, en gran medida, contenido e intención de los productos culturales para protagonizar en la escuela un acto pedagógico capaz de generar aprendizajes permanentes, intercambiar experiencias nutritivas, superar las dificultades o actitudes de rechazo, hacer relevante la interacción del individuo con su entorno y, en fin, configurar su capacidad de crear significado comportamental e interpretativo de la vida y del mundo.

La temática educativa con sus diferentes implicaciones y relaciones se ha venido presentando en conferencias mundiales, congresos y demás encuentros, ejemplo de ello lo constituyen los Objetivos del Milenio donde se establecen las aspiraciones educativas mundiales hasta el 2015, la Cuadragésima Octava Conferencia Internacional sobre Educación Superior celebrada en Ginebra en 2008 sobre la educación inclusiva como el camino hacia el futuro, la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación sobre Calidad de la educación, celebrada en Lisboa en abril de 2009, el Proyecto Metas Educativas 2021 en el que veintidós países iberoamericanos están comprometidos a fortalecer las políticas y establecer los objetivos educativos a alcanzar en doce años; todas ellas con la finalidad de plantear o analizar los problemas educacionales, así como sus posibles soluciones a mediano y largo plazo.

Aunque todos estos encuentros tratan directa o indirectamente el tema de la formación de profesores y de ellos se derivarán nuevas políticas y acciones a considerar en esta materia, es oportuno también referir los estudios a nivel latinoamericano centrados en el estado del arte, uno de ellos es el de Messina (1999) quien afirma, entre otras cosas, que “un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación docente es el saber pedagógico de los propios formadores...” (p. 164). También en esta línea, Aguerrondo (2002) acota que “...en relación con la calidad de la educación, la problemática principal con que se enfrenta la conducción política del sector educación en la actualidad -relativa a los profesores- es cómo mejorar su desempeño”... (p 100).

Esta limitación se asocia a múltiples razones, entre otras, destacan: la inexistencia de políticas claras de formación de formadores o su incumplimiento, la tendencia de estos a

comprender el problema de la formación como ajeno a sí mismos, las condiciones administrativas y estructurales de las instituciones universitarias con este propósito, las deficiencias del currículo para la formación de profesores, específicamente las relacionadas con la concepción, pertinencia, calidad, vigencia y flexibilidad en su administración, la incorporación al sistema universitario de profesores recién egresados que no poseen experiencia previa o no han concluido sus estudios de postgrado, la existencia de bibliotecas poco dotadas en materia de pedagogía y ciencias de la educación, el predominio de la docencia sobre la investigación y la extensión como funciones universitarias, así como el acceso limitado a las tecnologías de la información y la comunicación.

Mirada sobre la Fundamentación Teórica del Currículo y la Reforma Curricular

La fundamentación teórica del currículo y la reforma curricular han sido objeto de estudio por diferentes investigadores educacionales, quienes han trabajado componentes, procesos o productos curriculares, a través del análisis, la interpretación y la reflexión de estos temas; al respecto se mencionan los siguientes:

Cadernatori y Parra (2004) presentaron una investigación titulada *Reforma Educativa y Teoría de la Argumentación*, en la que se plantea la enseñanza de la argumentación a los escolares, así como el problema de definir los fundamentos teóricos que la animan. En el estudio se analiza el discurso de la propuesta pedagógica de la reforma educacional en Chile con un doble propósito: por un lado, confirmar la hipótesis acerca de la teoría de la argumentación que subyace en dicho discurso y, por otro, justificar la inclusión de la perspectiva pragmatialéctica en una propuesta pedagógica. Los documentos analizados fueron el proyecto de programa de estudio de "Lengua Castellana y Comunicación" ([Carreño et al., 2000](#)) para tercero medio y el correspondiente "Manual del Estudiante", publicado por el Ministerio de Educación de Chile. El análisis se llevó a cabo según una pauta que permite cuantificar en los textos seleccionados la presencia de tres posturas teóricas, a saber: la lógica, la nueva retórica y la pragmatialéctica, según cinco categorías o dimensiones analíticas. Los resultados confirman que la teoría predominante es la nueva retórica y que la pragmatialéctica está presente sólo en uno de los documentos, de manera muy limitada, y referida en lo esencial a una de las categorías (p. 69 y sig.).

El estudio de Guzmán y Pinto (2004) denominado: *Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular*, plantea la existencia de una ruptura en la manera de ver el currículo, ya no como un diseño elaborado desde fuera del aula, sino como un proceso en construcción social que se deriva de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje y propone así una resignificación de su episteme, concibiendo el proyecto curricular como un producto colectivo, una práctica social de búsqueda de sentidos y de significados para la comunidad escolar. Concluyen los autores que, sin la ruptura epistemológica con el enfoque tradicional es muy difícil avanzar en una conceptualización socioreconstruccionista del currículo, es necesario abordar esa ruptura en la práctica cotidiana para fortalecer y avanzar en un paradigma más humanista y liberador superando la razón instrumental fragmentadora que la dominan (p. 124).

La investigación de Vega y Corral (2006), denominada: *La fuente epistemológica del currículo, referente imprescindible en el diseño de una carrera dirigida a la investigación científica*, trata el componente epistemológico y su importancia en el diseño de las carreras universitarias dirigidas a la formación de investigadores científicos. En este trabajo se estudia el fundamento epistemológico del currículo a partir de una comprensión social de la ciencia, los distintos niveles en que puede ser entendida la ciencia, la derivación de principios metodológicos a tener en cuenta en el diseño de carreras, así como en sus posibles dimensiones de aplicación. Los principios asumidos fueron: la ciencia como sistema de conocimientos, la ciencia como actividad dirigida a la producción, difusión y aplicación de conocimientos, la ciencia como institución social y la ciencia como parte integrante de la comunidad científica del mundo. Dos de las conclusiones fundamentales de este trabajo son: (a) una comprensión de la ciencia como sistema social permite derivar un conjunto de principios epistemológicos que sirven de base al diseño curricular en educación superior, (b) se han encontrado diferentes dimensiones de aplicación de estos principios epistemológicos en los planes de estudio de la formación de investigadores (p. 8, 13 y sig)

Díaz y Mujica (2007) en su trabajo *La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos*, analizan, a la luz de los planteamientos del Currículo Básico Nacional de Venezuela y de las teorías de la argumentación, el contenido de la argumentación escrita en los libros de texto (en el área de lengua) de sexto grado de

Educación Básica, en lo que respecta a definición y propósito. Para ello, analizaron siete libros de texto, bajo un enfoque cualitativo pero con un componente cuantitativo, representado por la búsqueda de tendencias estadísticas en cuanto a la presencia o ausencia de la definición y propósito de la argumentación. El estudio reportó que: (a) un amplio porcentaje (71%) define la argumentación, mientras que hay una tendencia menor (29%) hacia su no definición. Las definiciones se enmarcan en la perspectiva de la lingüística textual porque dan cuenta de los tipos de textos o estructuras textuales, y con ello se ajustan a los lineamientos del Curriculum Básico Nacional; (b) un porcentaje elevado (86%) indica el propósito de la argumentación, mientras que un porcentaje reducido (14%) omite este dato. Destacan dos propósitos: convencer y demostrar; con el primero, el emisor busca la aceptación de un punto de vista por parte del receptor; con el segundo, pretende validar y proponer sin que haya cabida para la discusión (p. 289, 290 y sig).

En el 2007, Altuve, Alvarez, Córdoba, Sulbarán y Valdivieso, profesores de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, formularon una *Propuesta de Modificación del Diseño Curricular de la Escuela de Educación*, con los siguientes propósitos: (a) lograr una identidad institucional más allá de las modalidades de estudio, (b) optimizar el uso de recursos humanos, financieros y presupuestarios, (c) brindar una mayor apertura para facilitar el ingreso de Técnicos, Superiores Universitarios, (d) promover un proceso de transición flexible y (e) facilitar los procesos de establecimiento de convenios. El proyecto contempla las bases del currículo, el análisis del contexto nacional, una aproximación al perfil del egresado, así como los lineamientos de administración y evaluación curricular. La propuesta es innovadora, se concibe al aprendizaje en torno a la investigación, la concepción de los actores en el proceso educativo se orienta hacia el carácter humanista y multidisciplinario de la formación, el perfil profesional diseñado responde a los adelantos científicos y tecnológicos, así como a las nuevas perspectivas de la formación del individuo en los niveles precedentes (p.vi y sig.).

Rodríguez, Trujillo, y Polo (2009) presentaron el trabajo *Hacia una propuesta curricular alternativa. Aportes para el diseño curricular del sistema educativo venezolano*, como un aporte a la discusión sobre la educación que se vislumbra y aspira para Venezuela. Su intención fue aglutinar a la mayor cantidad de personas a favor del propósito de mejorar la calidad de la educación venezolana para ubicar la escuela a la vanguardia de

las instituciones sociales en su empeño por formar mejores ciudadanos, mejores científicos, mejores artistas, mejores deportistas, mejores técnicos, mejores profesionales, mejores investigadores. El documento se ha organizado en tres partes: la primera se refiere a las normativas legales más importantes con respecto a la educación. En la segunda parte, se presentan las tendencias del sistema educativo venezolano, en los últimos años, a manera de descripción del contexto en el cual se insertará el nuevo diseño curricular, destacando algunas implicaciones para su elaboración. En la tercera parte, se encuentran las propuestas generales con respecto a los fundamentos pedagógicos del currículo. Se ofrecen las características del diseño curricular al cual se aspira, se identifican los valores y fines generales para los niveles de la educación obligatoria, se propone una primera organización de contenidos en áreas amplias, se aportan principios para las prácticas pedagógicas y un conjunto de factores clave para la organización de la gestión pedagógica de las escuelas, aspecto esencial para la aplicación del diseño curricular.

Señalan las autoras antes citadas, que el documento es una invitación a participar en la construcción colectiva del diseño curricular del sistema educativo venezolano en sus niveles obligatorios, a colaborar en la selección de los valores, fines, contenidos y procedimientos que orientarán la educación del país en los próximos años, a unir voluntades, a compartir intereses, a aportar ideas, a llegar a acuerdos, a intercambiar puntos de vista sobre la formación, sobre el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes de hoy, quienes serán los líderes del porvenir y tomarán en sus manos la conducción del país. Interesa la distribución masiva de los conocimientos, garantizar el acceso a las ciencias y las técnicas, utilizar las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la democratización de la cultura (p. 4, 5).

Por su parte y a partir de la evaluación curricular llevada efecto, desde el año 2005 la Universidad Pedagógica Experimental Libertador inició el tercer proceso de transformación curricular. Esta actividad produjo hasta el año 2009, un conjunto de documentos entre los que destacan: las bases conceptuales de la propuesta, los aportes para una nueva estructura curricular, los productos del debate y construcción curricular por Instituto y el perfil genérico por competencias, todos disponibles en la web de la UPEL. Se encuentran en proceso una versión nueva del documento base, los perfiles específicos por especialidad, la derivación de la estructura curricular, la validación de los perfiles y los

procesos de conversión y ajustes al nuevo currículo, la estrategia de implantación, así como sistema de evaluación, seguimiento curricular y demás ajustes necesarios para hacer operativa la transformación.

Son diversos los estudios relacionados con la fundamentación teórica, la reforma o cambio curricular; de los antes citados se deduce que: es una temática de inaplazable tratamiento, estos procesos tienen su principal soporte en la definición de sus bases teóricas y sus fundamentos donde se expresen las características del tipo de ciudadano a formar y específicamente el docente necesario para el presente siglo. Los trabajos de investigación en el campo teórico toman como base el análisis de los fundamentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y algunas de las teorías sociales aplicables a la educación y a las ciencias humanas que permiten arribar a nuevos conocimientos, entre otras: la teoría de la contrastación, la teoría de la complementariedad y la teoría de la argumentación.

Mirada a la pedagogía, el currículo y la formación

Al analizar la historia de la educación, se evidencia que el proyecto educativo democrático tuvo en sus orígenes una fuerte capacidad de socialización expresada en algunos países americanos y europeos, bajo la premisa de formar ciudadanos en un contexto histórico, con actores claves, diseños institucionales y curriculares coherentes. No obstante, la escuela está perdiendo esa capacidad socializadora, ocurriendo que frente al dinamismo social, ha permanecido inmodificable; hecho que tampoco ha escapado a la familia, por constituir ésta el ámbito donde se instituyen las reglas y normas que van a generar procesos de mayor complejidad en lo social.

Obviamente la relación de socialización que se produce en los individuos, influye en su “ser” y “hacer,” constituyendo elementos culturales dinámicos orientados a la generación de saberes que se nutren de las potencialidades de esos individuos en su praxis. Es evidente entonces, que la institución escolar tenga dificultades y en ella se produzcan contradicciones cuando se trata de asumir un nuevo currículo, pues incluso los docentes más renovadores tienen que buscar el necesario equilibrio entre prácticas renovadoras y tradicionales, mientras los sistemas administrativos y de funcionamiento prefieren no ser tocados para evitar alteraciones que escapen al control escolar.

Al reflexionar sobre el profundo proceso de transformación social que está ocurriendo a nivel mundial, se precisa la existencia de consenso al reconocer que el conocimiento constituye la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social, en la construcción del sistema cultural, de la conciencia comunitaria, del sistema pedagógico y del sistema de investigación e innovación, lo cual explica por qué la formación del hombre y la acción humana asumen una trascendencia histórica, siendo la educación responsable de evitar que se produzca la separación definitiva entre conocimiento, cultura y pensamiento. De ahí que, la construcción del currículo también se orienta hoy día hacia la construcción social desde lo interno del hecho educativo, es decir, desde la acción de las personas involucradas en este fenómeno.

En este sentido, la recomendación N° 7 de UNESCO (2008) en la Conferencia Regional celebrada en Colombia, esgrime la necesidad de ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currícula flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras. Tal acción permitiría atender de modo eficiente sus intereses y vocaciones, acceder a nuevas formaciones de naturaleza polivalente acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo.

La pedagogía ha reconocido y experimentado la complejidad de la formación del hombre en todas sus dimensiones. Pasó por un proceso de integración de los componentes de otras ciencias, y en su trayectoria ha evolucionado mas allá de lo disciplinar. Según Uzcátegui (2008) "...esto ha sido interpretado como la erosión del sistema conceptual nuclear de la pedagogía y su capacidad explicativa". (p. 1).

De ahí que es importante aclarar la diferencia entre educación como proceso que se da a lo largo de la vida del hombre y pedagogía como conocimiento sobre ese proceso dirigido a la formación humana. Según García y García (1996), ésta última tiene como objeto la acción pedagógica, la cual contiene dos componentes contrapuestos: las teorías que explican el acto pedagógico y los hechos que tienen lugar cuando éstas se aplican. (p. 43).

De acuerdo a Padilla (2008) el desarrollo humano busca dar significado al sentido de educar a la persona con un progreso de su hábitat, de sus oportunidades de trabajo, en tanto que busca la empleabilidad y la mejora en la calidad de vida (p. 6). En otras palabras, se considera el desarrollo humano de acuerdo al PNUD (2007-2008), como "el proceso de

ampliación de opciones de la gente, brindándole mayores oportunidades y un nivel de bienestar” (p. 1).

Por otra parte, en los últimos años el tema de la integración del conocimiento ha emergido como la estrategia para abordar una realidad educacional especializada y fragmentada que mantiene en gran medida la concepción academicista del currículo. Frente a la integración han surgido otros planteamientos como la transversalidad y la globalización, los cuales en sus propósitos tienen puntos de vista coincidentes, básicamente en lo relativo a reducir o desplazar la atomización del conocimiento una vez que éste se traduce en contenidos curriculares y en la impregnación de éstos con temas del entorno social. La integración del conocimiento por la vía de la interdisciplinariedad tiene validez teórica cuando en la confrontación teoría-práctica subyacen un pensar y actuar soportados en la pedagogía, que permitan distinguir al pensamiento pedagógico como eje unificador.

Los temas transversales conducen a la construcción de un currículo guiado por criterios como: flexibilidad, calidad, integralidad, compromiso, diversidad en la unidad y pertinencia social, que permiten sentar las bases para la consecución de una educación totalizadora e interconectada con su entorno, concedora de los problemas que aquejan a la sociedad, impulsora de acciones pedagógico-comunitarias y consciente de la necesidad de formar al hombre en su condición humana, biopsicosocial e intelectual.

En cuanto a la globalización, ésta se ha considerado como “...una forma abierta, holística y sistémica de abordar la realidad socio-natural y los procesos interactivos de la educación” (Yus Ramos, 1997). Aplicada al ámbito educativo se caracteriza por lo siguiente: (a) parte de la constatación de la inadecuada filosofía del sistema educativo basado en planteamientos modernistas de orientación cartesiana y centrado en una cultura academicista; (b) pretende promover la toma de conciencia sobre los problemas sociales y naturales; (c) trata de atender a todas las dimensiones de la persona desde un punto de vista integral; (d) intenta abordar el conocimiento desde una perspectiva global; (e) pretende desarrollar destrezas sociales y políticas a partir de una vida escolar participativa, democrática y comprometida con su medio (p. 132).

En cuanto a la teoría sobre el currículo, ésta se ha caracterizado durante mucho tiempo por adoptar enfoques utilitaristas, de carácter técnico y racional, cuyo propósito ha sido elaborar y desarrollar modelos para sistematizar la vida escolar separando, como

señala Gimeno Sacristán (1991), "la práctica del curriculum de los esquemas de representación del mismo, lo cual ha convertido a las teorías sobre el curriculum en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan". (p. 44)

La evolución de la teoría sobre el currículo es parcial, en virtud de que no ha servido de instrumento crítico a los proyectos educativos que asumen las escuelas, o éstos no existen como tales, ha sido más un campo de decisiones políticas y administrativas que de decisiones pedagógicas. La formación y el escaso poder de los docentes en materia curricular ha colocado en un segundo plano a la verdadera transformación educativa, el énfasis de los cambios se ha centrado en la elaboración documental y procedimental más que en el análisis y la reflexión sobre las bases teóricas que subyacen a estos procesos y que permitirán el mejoramiento real de la práctica y la solución de problemas educativos inaplazables aún no resueltos.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, investigadores del campo curricular como lo expresa Díaz B. F. (1993) señalaban que aún los teóricos no especializados en educación que han incursionado en proyectos de reforma curricular se han interesado más en mejorar los programas que en comprender a fondo la naturaleza del currículo, lo cual avala lo que algunos autores clasifican como el trabajo teórico de dos tipos: programático y analítico (p.12)

Otros estudiosos como Beauchamp, Broudy, Smith, Burnett, Johnson, basados en planteamientos de Bobbit (1924) tomaron posición frente a la teoría del currículo y formularon incluso fundamentos para su elaboración traducidos en principios, pero finalmente concluyeron en formulaciones normativas. Macdonald (1964) coincide en la necesidad de relacionar currículo y enseñanza, de donde emerge la clasificación de los dominios desarrollada por Bloom (1974). También Tyler (1973), Taba (1974), Eisner y Wallance (1974) plantearon concepciones curriculares centradas en: el desarrollo cognitivo, la autorrealización, como tecnología, como racionalismo académico y como construcción social. Soto (1976) considera como concepciones básicas las siguientes: esencialista tradicional, biológica, psicologista, sociologista, antropológica, esencialista moderna y sistémica. Sperb (1973) aborda el problema del planeamiento curricular, la organización por sectores y años escolares, otorga gran importancia a la relación entre los fundamentos del currículo y las finalidades educativas. Avolio (1976) trabaja con los niveles del

planeamiento curricular, considerando desde el plan de lección hasta el planeamiento regional o nacional y se sustenta básicamente en la concepción sistémica.

Tanner y Tanner (1980) desarrollaron las concepciones: académica, eficientista social, centrada en el niño y el reconstruccionismo social. Eggleston (1980) consideró los siguientes enfoques: como pautas de interacción, como sistemas de valores y poder, currículo oculto, la perspectiva recibida, la perspectiva reflexiva, y la perspectiva reestructuradora del currículo. Eigenmann (1981) la formación de secuencias para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, como sustento del aprendizaje del estudiante.

Por su parte, Stenhouse (1988) plantea un enfoque crítico e investigativo del currículo basado en el desarrollo del conocimiento, concibió un modelo de procesos sobre la base en principios filosóficos, sociales y psicológicos, que se expresan en finalidades pedagógicas con el propósito de mejorar cualitativamente al profesorado. (p. 104).

Torres (1991) analiza las implicaciones ideológicas que han sustentado las distintas concepciones del currículo las cuales se corresponden con niveles de legitimación tales como: el transmisionista, el explicativo, el teórico-explicativo y los universos simbólicos o modelos. (p. 198). Kemmis (1998) en cambio, asocia la discusión teórica de este tema con el análisis de la naturaleza y elaboración de la teoría sobre el currículo a través de procesos de investigación (p. 15). Posner (1998) establece la relación entre pedagogía y currículo, pues “cada teoría pedagógica se representa mediante un modelo pedagógico que resume la teoría y sirve de esquema básico para comparar esa teoría con otras teorías pedagógicas” (p.xxiii).

Sarramona (1999) indica que el currículo debe tener como característica una estructura mediadora entre el sujeto y el contexto social (visión-misión de la institución), entre el educando y la cultura (p. 12). Sevillano (2004), Nelson (2005), Díaz Barriga (2006) exponen en distintas publicaciones, nuevas maneras de concebir el currículo y su base teórica, entre otros, le asignan los calificativos de: experiencial, reflexivo, comprensivo, interpretativo y socio-crítico, lo conciben como proyecto educativo, vinculado a la práctica educativa, la vida social y la realidad curricular, a tono con las nuevas maneras de comprender la ciencia, la sociedad y el fenómeno educacional. Gimeno Sacristán (1991), concluye en cuatro expresiones que resumen la historia del currículo:

1. Como *suma de exigencias académicas*, la cual ubica su teorización en los contenidos concibiéndolos como un saber culto y elaborado bajo la modalidad de materias, este paradigma prevaleció desde su origen en el *trivium* y el *cuadrivium* hasta mediados del siglo XX.

2. Como *base de experiencias*, ligado a los procesos de renovación de la escuela, se afianzó a partir de los movimientos “progresivo” y de “escuela nueva”. Se sustenta en el énfasis otorgado a los aspectos intelectuales, físicos, emocionales y sociales del individuo, dando mayor importancia a los métodos que a los contenidos.

3. La *perspectiva tecnológico-eficientista*, define al currículo al curriculum como un sistema vertebrado cuya esencia es la gestión racional y científica basada en los principios de eficacia, control, predicción, adecuación y relación medios-fines.

4. Como un *paradigma de procesos que vincula teoría y práctica*, atiende a un esquema globalizador que surge a partir del declive del paradigma positivista, el debilitamiento de algunas teorías psicológicas, sociológicas y de otros campos, de la experiencia acumulada y de la necesidad de ofrecer respuestas a problemas prácticos mediante la investigación. (p. 46 y sig.)

Lo antes señalado, reafirma que el currículo debe constituir una práctica basada en la reflexión, un espacio de acción, ubicados en un contexto determinado que conciba a sus actores como agentes activos, constructores de su saber y entes que interactúan con el entorno. Tal enfoque no excluye la formalidad curricular de los diseños, planes y programas como productos y componentes comunicacionales del quehacer curricular; se concibe, además, como una interacción entre el reflexionar y el actuar en un proceso circular que involucra a la planificación, la acción, la reflexión y la evaluación, guiados por un espiral de investigación y acción permanentes.

Mirada a la teoría y metateoría en el campo curricular

En cuanto a la teoría, metateoría e investigación en el campo curricular, uno de los problemas que confrontan los teóricos en esta materia es el análisis de la pertinencia entre el currículo escolar prescrito y su función externa, es decir, la relación teoría-praxis y la interacción educación-sociedad.

Sobre ambas relaciones los estudiosos del campo han tratado de explicar sus posturas frente al problema curricular; algunos, dando prioridad a la manera como el currículo responde a las necesidades de calificación para el trabajo; otros, estudiando al currículo como la transición entre sociedad y educación.

Pareciera que en el aspecto teórico los planteamientos sobre el currículo tienen muchas más implicaciones, tal como refiere Lundgren (1997) están relacionados con “los procesos de producción, los procesos de reproducción, el contexto social y cultural, las condiciones del contexto social y los modelos de pensamiento”. (p. 15) Por ello, no se podría considerar la existencia de una teoría única, ésta ha evolucionado a través del desarrollo de la educación, de los procesos de investigación llevados a cabo y de los cambios operados en la sociedad y la evolución del conocimiento, que han generado incluso metateorías sobre el currículo.

En este sentido, es importante destacar que los procesos de investigación desarrollados en el ámbito curricular admiten que éste es un medio para estudiar los problemas y los efectos de la actividad educacional, ya se trate de la acción docente, de una escuela, de un proyecto local, regional o nacional, en todo caso ya no se puede concebir al currículo como una práctica escolar. La metateoría curricular en construcción refleja la dinámica de la evolución del saber a través de los nuevos paradigmas para la formación del hombre que demandan una preparación holística, integradora y permanente.

El camino del estudio profundo acerca de la teoría curricular aún se encuentra en tránsito, al decir de Kemmis (1998) una perspectiva metateórica del currículo se refiere a modos alternativos o la forma propia y adecuada para construir teoría en este campo. El problema central de la teoría del currículo debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre teoría y práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad por otro (p. 30).

Podría señalarse que los cambios en el campo curricular son de largo alcance en materia educacional, pues los mismos exigen un estudio histórico y filosófico de cada época. Según Kemmis (1998) en la antigüedad, por ejemplo, Platón (427-346 a. C) expuso una perspectiva de la educación como parte de una filosofía más amplia relativa a la *naturaleza de la sociedad*; la dialéctica socrática (Sócrates, 469-399 a. C) pretendía no sólo desarrollar

el conocimiento, sino hacer que los alumnos incorporaran *el conocimiento a la verdad, el bien y la belleza* como virtudes personales y sociales; en el siglo XVII, Comenio con su *método de la naturaleza*, ofrece un énfasis especial en el lenguaje ordinario y en el *saber del mundo corriente* como base para el aprendizaje e insiste en la comprensión más que en la imitación; Pestalozzi en el siglo XVIII desarrolló la *lección objeto* y estableció la distinción entre lo lógico y lo psicológico. Ya para finales del siglo XIX el interés, orientado por el moderno estado industrial, se centra en *prescripciones* para los profesores y las escuelas y para mediados del siglo XX, con Tyler, a partir de la segunda mitad de los años cuarenta, se estructura una nueva corriente de carácter tecnicista en el currículo (p.34 y sig.)

Estos son apenas algunos ejemplos de cómo la teoría curricular se ha sustentado en un proceso de carácter histórico y filosófico que lleva aparejada una concepción de la sociedad y una manera de ver la educación, en el sentido de cómo las personas aprenden, por ello es de interés especial del Estado. Tal análisis genera a su vez interés por la metateoría curricular como ámbito del conocimiento que procura la reflexión y reinterpretación de la teoría en materia curricular.

Mirada al Cambio de Paradigma en el Currículo y Formación de los Docentes

Diferentes estudiosos del ámbito educacional han venido planteando la necesidad inaplazable de adoptar nuevos enfoques en cuanto a la formulación de los currícula y particularmente en cuanto concierne a la carrera docente. En este aspecto al referirse a la preparación de profesionales universitarios, Rivas (1996) propone lo siguiente: “...una formación general y fundamental muy amplia en cada carrera, una intensa comunicación entre carreras afines y un estilo interdisciplinario en el manejo de las experiencias curriculares...” (p.73).

Padrón, (1996) argumenta al respecto, sobre la necesidad de: (a) delegar el subconcepto de docencia de la noción de aula y referirse preferiblemente a la acción educativa en general; (b) delegar el subconcepto de docencia no solo a las escuelas básicas, sino a todos los niveles del sistema formal; y (c) considerar al curriculum como

un ente comunicacional y difusor que sea un enlace entre los resultados de la docencia-investigación, los entes decisores y la opinión pública (p. 95).

En consecuencia, no se aspira sólo al cambio de paradigma en la formación de los profesionales de la docencia, sino más bien a la adopción de una visión pluriparadigmática en la concepción de los currícula para egresar profesionales versátiles, con capacidades para la reconversión y el reciclaje, con habilidades para generar proyectos, dirigirlos, evaluarlos, coordinar y ejecutar experiencias diversas, capaces de conectarse con su entorno y solventar sus problemas. Los planteamientos precedentes aluden a la necesidad de efectuar cambios profundos en la educación, en el currículo y en especial en la formación docente, pues son estos profesionales los llamados a crear espacios de interconexión entre la escuela y el medio socio-histórico y cultural, para convertir a la institución escolar en un ámbito de discusión, reflexión y construcción del saber.

De igual modo, tales cambios no deben obviar los procesos educativos inherentes ni las distintas relaciones humanas y sociales que se producen para conformar el acto educativo. Los cambios en la educación, el currículo y la formación docente deberán, además, estar a tono con las realidades vigentes y sustentarse en premisas planteadas en diferentes documentos emanados de organismos que estudian el problema educativo; en este sentido la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra (UNESCO, 2008) titulada: *la educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, plantea un conjunto de recomendaciones a considerar por los gobiernos y los entes de decisión en materia educacional y social entre las que destacan: (a) que impartan la educación teniendo en cuenta el interés público y el desarrollo equitativo de la educación de calidad, (b) que insten a las partes interesadas en la educación a diseñar marcos curriculares efectivos, adoptando al mismo tiempo un enfoque flexible, (c) que refuercen los vínculos entre las escuelas y la sociedad; (d) que refuercen el papel de los docentes mediante la mejora de su estatus y condiciones de trabajo, (e) que formen a los docentes dotándoles de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles; (f) que respalden el papel estratégico de la enseñanza superior en la formación inicial así como la formación profesional de los docentes; (g) que promuevan la investigación innovadora sobre procesos pedagógicos y de aprendizaje relacionados

con la educación inclusiva, (h) que proporcionen a los administradores de las escuelas las capacidades para responder con eficacia a las distintas necesidades de los educandos y promover la educación inclusiva en el seno de sus escuelas. (p. 4,5)

Se puede argumentar, sobre la base de estas recomendaciones, que la educación es el instrumento que permitirá enfrentar los desafíos del mundo moderno, de allí que, principios como la solidaridad humana, el cooperativismo, la colaboración, la libertad, la justicia social, y el rescate del ambiente, no pueden ser soslayados. Los métodos y estilos pedagógicos deberán profundizar el *aprender a aprender* y el *aprender a emprender*, estimular el espíritu de indagación y los procesos de socialización y creación.

Mirada a las Políticas, Parámetros y Criterios en los Curricula de Formación Docente en Venezuela

La elaboración del currículo para la formación de docentes se encuentra soportada en un conjunto de lineamientos que el Estado venezolano, a través de los organismos competentes y las Universidades en su papel de formadoras, han propuesto para modernizar, adecuar a las necesidades y expectativas existentes, y transformar la preparación académica de estos profesionales.

En tal sentido, para sustituir la norma rectora en esta materia, expuesta en la Resolución N° 12 de 1983, en enero de 1996 el Ministerio de Educación promulga la Resolución N° 1 sobre Política de Formación Docente, la cual establece las directrices y bases generales para el diseño de planes y programas de formación profesional docente por parte de las Instituciones de Educación Superior y del Ministerio de Educación, así como los rasgos y fundamentos del perfil profesional, la estructura curricular, los títulos y certificados de competencia y la formación permanente del profesor.

En concordancia con la Resolución N° 1 y la reforma del nivel de Educación Básica que llevó a cabo el Ministerio de Educación y Deportes, se planteó mediante el Programa para la Capacitación del Docente (1997), la necesidad inmediata de fortalecer a los actores fundamentales del proceso, de manera que las escuelas pudieran ser ubicadas en un escenario de participación que respondiera a las necesidades del cambio curricular y a la realidad del país. El programa contempló dos modalidades: capacitación nacional

centralizada, prescriptiva y estratégica; y capacitación descentralizada centrada en la escuela.

Ambas modalidades se sustentaron en las cuatro premisas referidas por Delors (1996): *aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos*, así como en los siguientes principios: (a) la función socio-educativa de la escuela se proyecta a lo largo de la vida y se transforma en un sistema abierto, (b) la importancia de la tecnología y su relación con el crecimiento económico y el proceso de transformación social, (c) el énfasis en el dominio de habilidades intelectuales, destrezas cognitivas, desarrollo emocional y actitudinal, y (d) el desarrollo de proyectos pedagógicos para el mejoramiento de la calidad de la acción educativa (p.96 y sig.).

Uno de los documentos normativos que preveía orientaciones en materia educacional aplicables a la formación de docentes, fue el IX Plan de la Nación (1995), el cual concibió, entre otras, las siguientes estrategias: flexibilización y renovación curricular, uso de múltiples alternativas para ampliar la captación del conocimiento y cambios profundos en la formación docente.

En la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en la cual participaron UNESCO, CRESALC y el Ministerio de Educación de Cuba (1996), al estudiar el fenómeno educativo fueron derivadas algunas tendencias que debían ser consideradas a los fines de realizar cambios curriculares para la formación de docentes: (a) el fortalecimiento de la equidad, la calidad y la pertinencia de los sistemas educativos; (b) la formación de personal altamente calificado con potencialidad de creación de conocimientos; (c) la consideración del conocimiento como un bien social que sólo puede ser generado, transmitido y recreado en beneficio de la sociedad; (d) la concepción de la calidad de la educación como expresión de la pertinencia y compromiso de los docentes e investigadores; (e) la formación integral de los docentes y la transformación de los estudiantes en agentes activos de su propia formación; (f) el impulso a la integración del conocimiento frente a la atomización; (g) la incorporación de la educación permanente y nuevas estrategias para la actualización, el reentrenamiento y la reconversión profesional; (h) la promoción de la acción comunitaria y la incorporación de valores trascendentes a los currícula universitarios; (i) la revisión de los métodos pedagógicos que trasladen el énfasis de la transmisión a la generación de conocimientos,

mediante los principios de *aprender a aprender*, a *conocer*, a *emprender*, a *convivir* y a *ser*; (j) el curriculum como una práctica sustentada en la reflexión y la acción (p.7, 8).

El Consejo Nacional de Universidades (CNU) a través del Núcleo de Vicerrectores Académicos y la Comisión Nacional de Curriculum (1989, 1993, 1997), presentó en las Reuniones Nacionales de Curriculum un conjunto de principios, parámetros y criterios para la transformación y modernización curricular en el ámbito universitario. Los expuestos en el informe de 1997 fueron:

La categoría *transformación* fue asumida en la medida que las instituciones pudiesen garantizar su sustentabilidad cambiando su propia visión y misiones en correspondencia con la sociedad globalizadora, informatizada y competitiva que demandaban los acelerados cambios sociales, lo cual obligaba a contar con una nueva propuesta académica que asumiría lo curricular como el eje central mas no el todo.

La categoría *modernización* se concibió como actualización en sintonía con los avances científicos, tecnológicos y humanísticos que plantean nuevas concepciones y paradigmas al contenido del curriculum. Modernizar es modificar profundamente la forma de hacer, de administrar y evaluar la educación superior (p. 19, 20).

Los principios que se propusieron en el documento derivado de la Reunión Nacional de Curriculum (1997) como plataforma conceptual y patrón orientador de los curricula universitarios, establecía los siguientes principios: pertinencia y compromiso social, integralidad, modernización, calidad y principio tecno-curricular.

La Asamblea Nacional de Educación (1997), incorporó dentro de sus propuestas el tema de la formación del docente, pero agregó elementos referentes al trabajo a tiempo completo de este profesional, la necesidad de hacer su salario competitivo, y de asignar una “dosis de realismo, exigencia y transparencia para el ingreso de las personas en el trabajo docente” (p.8). Por su parte en la VII Reunión Nacional de Currículo y Congreso Internacional de Calidad e Innovación de la Educación Superior (2007) se asume que los procesos de formación se demarcan de la propuesta curricular que tradicionalmente ha puesto el énfasis en la construcción y diseño para atender a quienes han quedado en un segundo plano: docentes y estudiantes; de allí que se demande la desaplicación del diálogo colectivo para identificar problemas medulares (p. 20).

El mismo documento contempla que la transformación curricular está directamente relacionada con: (a) el mejoramiento de los aspectos cualitativos de docencia, extensión e investigación; (b) puntualización de la relevancia social y pertinencia de los conocimientos que se generan y transmiten, vinculando los mundos de la educación superior y el trabajo; (c) formación de profesionales con saberes básicos sólidos y con competencias que les permitan ir adaptándose a los cambios tecnológicos; (d) promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades; (e) fortalecimiento de la capacidad de innovación de los programas y de gestión de las instituciones e incorporación de tecnologías modernas en la enseñanza; (f) formación de valores y para una ciudadanía responsable (p. 18).

En el 2009 el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior formula los Lineamientos Curriculares para los Programas Nacionales de Formación (PNF) que llevan a cabo las Universidades del país, documento en el cual se aspira la formación de un profesional de la docencia y de otras áreas del saber, que practiquen, formen y promuevan los valores de solidaridad, cooperación, igualdad, justicia y compromiso con la liberación del ser humano y la erradicación de las formas de opresión, explotación y exclusión. Por otra parte, la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (2009), la propuesta en discusión de la Ley de Educación Universitaria y los acuerdos de la VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Innovación en la Educación Superior (2010), constituyen insumos orientadores de cualquier proceso de cambio que se plantee en el campo curricular de las universidades.

Así mismo, la viabilidad y factibilidad de la transformación curricular universitaria vendría dada por la voluntad política, la disposición de los actores sociales para concretar responsabilidades en los niveles de participación y acción, la conformación de equipos humanos preparados para ejercer la ciudadanía, el pensamiento crítico y revitalizador, el consenso para el cambio, la profundidad en el tratamiento de problemas centrales a los que pueda proveer de soluciones, la apertura a la transformación de los modelos o esquemas curriculares, el apoyo logístico y financiero, así como las actividades de evaluación y seguimiento permanentes en los distintos espacios de acción.

Mirada a un Caso: El Cambio Curricular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Las transformaciones que se están produciendo en el ámbito mundial están relacionadas con diferentes niveles de profundidad, pero en general con situaciones como las siguientes: la crisis económica, la problemática ambiental, las dificultades energéticas, el deterioro de la calidad de vida de gran parte de la población, las organizaciones y movimientos sociales, la permanente producción de tecnologías de la comunicación y la información, los nuevos paradigmas de las ciencias, así como los cambios en la cultura, la ética, la política, y la realidad educativa nacional y mundial; tales discursos han constituido espacios de discusión, crítica y reflexión en el presente siglo. A estos sucesos se les ha atribuido el denominado *síndrome del nuevo siglo* y pareciera que de acuerdo a la documentación existente sobre tendencias, megatendencias y prospectivas, tales hechos no son casuales y pudieran obedecer a la evolución histórica que por naturaleza corresponde al hombre, a su significado, a su trascendencia y al contexto social en el cual se desenvuelve.

Bajo esta óptica, son las universidades las instituciones donde se deben gestar los cambios para responder a estas demandas, de allí que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) haya pasado por dos procesos de reformulación curricular. El primero de ellos en 1987 con el propósito de homologar los planes de estudio de los Institutos Pedagógicos que se incorporaron a la Universidad, así como permitir la articulación de la carrera docente y la movilidad de sus estudiantes.

Este proceso de reforma se caracterizó por adecuar progresivamente los currícula existentes en los Institutos Pedagógicos a los objetivos y necesidades de la integración como Universidad Pedagógica, a propósito de lograr una homologación en cuanto a la formación docente que permitiese movilidad y flexibilidad de la carrera docente. En este sentido, se diseñaron nuevos planes de estudio de 163 a 165 unidades-crédito y se propusieron y ejecutaron estrategias de adecuación y reconducción para implantarlos, contentivos de cuatro componentes curriculares: formación general, pedagógica, especializada y práctica profesional.

La homologación fue una actividad consensuada y trascendente para la comunidad universitaria y marcó un hito académico al permitir no sólo la integración, sino además la evaluación de la carrera docente que se administraba en los Institutos Pedagógicos, la valoración de sus potencialidades y limitaciones, así como la posibilidad de arribar a acuerdos, no sólo dentro de la Universidad Pedagógica, sino también con las demás

instituciones universitarias formadoras de profesores que participaron activamente del Programa Nacional de Formación Docente coordinado por la UPEL con el aval del Ministerio de Educación.

Posteriormente desde 1994 el Vicerrectorado de Docencia centró gran parte de sus esfuerzos en el análisis y evaluación del currículo en ejecución, el cual derivó en una nueva visión de éste como totalidad, y se expresó en nuevos planes y programas de estudio, iniciándose en el segundo período del año 1997 la implantación de dichos planes mediante un mecanismo de transición expresado en la denominada *conversión directa*, con el propósito de responder, por una parte, a la necesidad de actualización del currículo en la Universidad y por otra, a la realidad existente evidenciada a través de los planteamientos que reflejaban los documentos de políticas, estrategias, instancias de planificación, y trabajos sobre la prospectiva de la educación, en especial de la formación de docentes.

Estos lineamientos fueron publicados por UNESCO, CRESALC, los planes de la nación, decenales, quinquenales y orientaciones sobre la materia curricular del Consejo Nacional de Universidades, políticas, misión y visión de la UPEL y la Política de Formación Docente del Estado Venezolano expuesta en la Resolución N° 1; los cuales apuntan a la flexibilización de los currícula, a la reconversión de los profesionales para adecuarlos a los desafíos del mundo cambiante, y a la profundización en la transformación de la profesión docente.

Sobre la base de lo expuesto en estos informes, la necesidad de actualizar el currículo para la formación de docentes, así como de ofrecer respuestas a las demandas de los niveles y modalidades del sistema educativo, la UPEL en la reforma curricular 1996 asume una concepción curricular sustentada en las siguientes premisas: (a) la realidad es objeto permanente del conocimiento, (b) el estudiante de la carrera docente es objeto y sujeto del conocimiento, (c) la ciencia, la tecnología, las artes, las humanidades, los acontecimientos sociales, los hechos pedagógicos y la realidad como totalidad son objeto del conocimiento, (d) el conocimiento se construye sobre la base de experiencias en múltiples realidades y de la investigación como la vía natural para su generación y actividad transversal del curriculum, (e) la Universidad en su conjunto, el docente y el estudiante, son elementos que

posibilitan la creación, construcción y revisión permanente del conocimiento (Documento Base, 1999, p.21).

En atención a las consideraciones expuestas se puede afirmar que la Universidad concibe al currículo con una visión integradora donde confluyen diferentes corrientes del pensamiento para diseñar un diseño prospectivo, equilibrado, ajustable, comprensivo, multidisciplinario y perfectible, el cual responde a los cambios de paradigma producidos que han impactado a la pedagogía y en consecuencia a los procesos orientadores del *prever* y el *hacer* currículo, en escenarios y realidades en construcción. A partir del 2005 y sobre la base de las experiencias previas de reformulación y evaluación curricular, la UPEL ha asumido un nuevo proceso de transformación curricular, en virtud de la necesidad de adecuar el currículo a los tiempos actuales, futuros y a las tendencias en materia educativa, así como ofrecer alternativas a lo previsto en el Plan Septuagésimo 2001-2007, según el cual el Estado venezolano a través de las políticas educativas deberá dar respuestas al nuevo modelo político-social del país y asegurar la inclusión, permanencia, prosecución y culminación de los estudios en todos los niveles educativos.

Cabe destacar que la UPEL, para el año 2003 había realizado el proceso de evaluación del diseño curricular 1996 e iniciado una fase de construcción curricular sustentada en las Políticas de Docencia (1999), en las conclusiones y recomendaciones que los diferentes eventos a nivel internacional o nacional han derivado sobre el deber ser de la formación de este profesional y a las motivaciones de los equipos de especialistas y de las instancias de coordinación curricular. Hasta el presente se han generado en esta materia documentos relativos a: la estructura curricular, productos del debate y construcción curricular por Instituto Pedagógico, perfil de competencias genérico en proceso de revisión, aportes para el diseño de competencias específicas y se desarrolla un conjunto de actividades por programa académico, dirigidas a concretar los cambios que resulten de los procesos de auditoría a objeto de conformar la estructura deseable y proseguir con el desarrollo curricular hasta obtener un diseño cónsono con las necesidades, expectativas y demandas sociales que responda a una concepción visionaria del currículo universitario.

Mirada de cierre

La definición del marco teórico y conceptual del curriculum a transformar a partir de la investigación y de las experiencias académicas existentes, permitirá consolidar un enfoque curricular en consonancia con la base principista de la sociedad y de la universidad (misión, visión, propósitos) que ofrezca identidad al quehacer curricular, derive principios y criterios sólidos, viables, respondientes, que sean asumidos como propios por la comunidad académica y que redefinan el papel de la formación docente tal como sería concebida para las próximas décadas en la Universidad Pedagógica; esto permitiría avanzar en las exigentes tareas que nos atañen como responsables de tan exigente proyecto, sin descuidar la necesaria discusión, reflexión y aportes que se deben sistematizar en las disciplinas y áreas de conocimiento. De allí el planteamiento de interrogantes como las que siguen:

1. ¿Cuál sería el enfoque curricular aplicable que ofrezca respuestas al inquietante, polarizado y diverso contexto social y a la formación de un docente preparado para desempeñarse cabalmente en tales circunstancias?
2. ¿Cómo construir un enfoque curricular propio, congruente con los principios constitucionales, los fines educativos, el deber ser de la universidad, que además propicie una sólida formación de los estudiantes en los diferentes espacios que la universidad ofrece y permita al egresado ejercer su rol de forma autónoma pero con calidad y eficiencia?
3. ¿De qué manera podríamos construir, en la universidad, un enfoque teórico y metodológico pertinente a partir de la consulta de los miembros de la comunidad académica, que atienda a las expectativas y necesidades de la sociedad pero que a su vez se concrete en parámetros, criterios y orientaciones que estimulen la acción desde los espacios académicos e impacten las decisiones a tomar?
4. ¿Cómo generar transformación en la universidad a partir de estudios e investigaciones proyectivas que guíen la propuesta de una oferta curricular signada por la evolución del conocimiento, su estructura, organización, utilidad, vigencia y pertinencia social?
5. ¿Se podría desarrollar un proceso de transformación propiciando cambios en los diseños, planes y programas académicos sin considerar la oferta de carreras, lo que equivaldría a una modificación organizacional y administrativa del currículo estático?... o por el contrario,

¿sería ineludible procurar en el contexto universitario un cambio sustancial de la teoría y práctica curricular?

6. ¿Cómo equilibrar la necesaria construcción teórica que serviría de soporte al nuevo currículo (para que no fuera *exclusividad* de los teóricos curriculares) y la elaboración técnica que atañe fundamentalmente a los especialistas de las disciplinas y áreas de conocimiento llamados a ser los verdaderos constructores y hacedores curriculares?
7. Con relación a la interrogante anterior, ¿se podría trabajar en ambos planos a partir de la prescripción de parámetros y criterios flexibles, con lineamientos en el meso nivel curricular que permitan avanzar en la manera de concebir el conocimiento, la consideración de su avance y evolución, el apoyo de investigaciones para reforzar las propuestas en las diferentes disciplinas y áreas del saber?
8. ¿En qué medida, los entes de decisión de la universidad, en sus distintos niveles, apuntalan el inminente cambio en materia curricular que el siglo XXI nos plantea, para que nuestros egresados evidencien un perfil profesional que se adelante a los tiempos por venir y que ofrezca las herramientas cognoscitivas, intelectuales, sociales y emocionales orientadoras del hecho educativo como una acción trascendente, única, valiosa, crítica y transformadora de la sociedad?

Para finalizar, podría acotar que en otros momentos históricos y en otros contextos se han logrado cambios sustantivos en la universidad, si buscamos las fuentes seguramente podríamos conseguir alternativas e ideas para construir los propios, o al menos dar pasos seguros y firmes en este sentido. La pregunta de cierre sería: ¿Cómo emprender tan ambicioso proyecto? La respuesta podría ser: generando motivación, orientaciones, discusión, reflexión; produciendo documentos de trabajo, haciendo uso de los resultados de las investigaciones y de la evolución del conocimiento en las disciplinas, áreas o campos del saber; creando el clima propicio en cada instancia de construcción curricular, desde la cátedra, los departamentos, los núcleos y centros de investigación, las distintas coordinaciones, los entes de decisión; incorporando a todos los actores en los momentos que corresponda para producir los cambios aspirados, sin perder de vista que en lo social y educacional, éstos pueden ser progresivos, lentos, y muchas veces parciales, ya que

corresponden a las personas, a su voluntad, disposición y a la apertura del conglomerado académico.

Referencias

Altuve y otros (2007). Propuesta de modificación del diseño curricular en la Escuela de Educación. UCV. Caracas.

Asamblea Nacional de Educación (1997). Documento Base. Consejo Nacional de Educación. Caracas.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Ley Orgánica de Educación.

Avolio, S. (1976). Planeamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ediciones Marymar. Buenos Aires.

Aguerrondo (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. Trabajo presentado en la Conferencia El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades, en Brasil, Brasilia, 10-12 de julio. Publicado en Maestros en América Latina.

Barreto de Ramírez, N. (2006) Terminología esencial en curriculum e investigación educacional. Ediciones Clase Magistral N° 2. UPEL. FONDEIN. Caracas. Venezuela.

Bloom, B. (1974) Taxonomía de los objetivos de la educación. La Clasificación de las Metas Educativas. Editorial Ateneo. Argentina.

Cadernatori y Parra (2004). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Revista Signos* 2000, vol. 33, no. 48 [citado 2009-04-22], pp. 69-85. Disponible [online], en: <http://www.scielo.cl/scielo.php>.

Congreso de la República (1980) Ley Orgánica de Educación. Caracas. Venezuela.

Consejo Nacional de Universidades Núcleo de Vicerrectores Académicos. Comisión Nacional de Curriculum. (1989) Lineamientos de parámetros y criterios para la progresiva racionalización de los currículos universitarios de pregrado. Documento dirigido a consultas. Caracas. Venezuela.

Consejo Nacional de Universidades. Núcleo de Vicerrectores Académicos. Comisión Nacional de Curriculum. (1993) Orientaciones y lineamientos para la transformación y modernización del currículo universitario. Mérida. Venezuela.

Consejo Nacional de Universidades. Núcleo de Vicerrectores Académicos. Comisión Nacional de Currículo. (2007) Principios para la transformación y modernización académico-curricular. Documento abierto a consultas y validación. Venezuela

Consejo Nacional de Universidades. Núcleo de Vicerrectores Académicos. Comisión Nacional de Currículo (2007) VII Reunión Nacional de Currículo y Congreso Internacional de Calidad e Innovación de la Educación Superior. Documento Nacional de la CNC: Necesidades innovadoras de las instituciones de educación superior. Caracas, Venezuela.

Cordiplan (1995). IX Plan de la Nación. Caracas. Venezuela.

Díaz, Barriga, F. (1993) Iniciación a la práctica docente. Centro de Estudios de la UNAM. México.

Díaz Barriga, (2006). Modelos prospectivos de innovación en el marco de la integración curricular. UNAM. Ponencia Seminario Internacional de Currículo. Caracas, Venezuela. Dirección electrónica: fdba@servidor.unam.mx

Díaz y Mujica (2007). La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos. *Educere*, junio, vol.11, no.37, p.289-296. ISSN 1316-4910.En: Revista Iberoamericana de Educación. Madrid.

Egleston, J. (1980) Sociología del currículo escolar. Editorial. Troquel. Buenos Aires.

Eisner y Wallance (1974). *Conflicting conception of curriculum*. Mc Cutchan Pub. Co. Berkeley.

Eigenmann, J. (1981) El desarrollo secuencial del curriculum. Anaya/2. Madrid. España.

García y García (1996).) Teoría de la educación. Tomo I. Ediciones Universidad de Salamanca. España.

Gimeno Sacristán (1991). *El Curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata. España.

Govea de Carpio, D. (1992) El proyecto UPEL. Historia de una década. Libros: primero, segundo y tercero. Ediciones UPEL.

Guzmán y Pinto (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular. *Revista Theoria*. Vol. 13. Universidad de Bio-Bio. Chile.

Kemmis, S. (1998) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid. España.

Lundgren, U.P. (1997) *Teoría del curriculum y escolarización*. Morata. España.

- Macdonald, J. (1964) Curriculum theory: problems and a prospectus. Paper presented at Professors of Curriculum Meeting, Miami Beach.
- Messina, G. (1999). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Servicio de Publicaciones. Localización por vía electrónica: biblioteca.universia.net. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php>.
- Ministerio de Educación (1996). Resolución N° 1 sobre Política de Formación Docente. Caracas. Venezuela.
- Ministerio de Educación. UCEP. (1995) Currículo Básico Nacional. Programas de Estudio de Educación Básica. Caracas. Venezuela.
- Ministerio de Educación (1997). Programa de Capacitación del Docente
- Ministerio de Educación (1998) Propuesta de Reforma Curricular de la Educación Media, Diversificada y Profesional. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2001-2007). Plan Septuannual. Dirección General de Planificación. Versión preliminar. Caracas. Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009). Programas Nacionales de Formación.
- Núcleo de Vicerrectores Académicos (2010). VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Innovación en la Educación Superior.
- ONU (2008) Objetivos del desarrollo del Milenio. Informe 2008. Nueva York. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>.
- Padrón G. J. (1996) Análisis del discurso e investigación social. Temas para Seminario. UNESR. Decanato de Postgrado. Caracas.
- PNUD (2007-2008) Informe sobre desarrollo humano. La lucha contra el cambio climático. Solidaridad frente a un mundo dividido. Mundiprensa-libros SA. Impreso por AGS Custom Graphics (Macedonia, OH). Director y redactor jefe: Kevin Watkins.
- Posner, G. (1998) Análisis del currículo. Mc Graw Hill. Bogotá. Colombia.
- Rivas B. (1996) Un Nuevo paradigma en educación. Cuadernos Lagoven. Caracas.
- Rodríguez y otros (2009). Hacia una propuesta curricular alternativa. Aportes para el diseño curricular del sistema educativo venezolano.

- Sarramona J. (1999) Principios pedagógicos del curriculum. En Principios del curriculum. IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas. Editores J. Argos y M. Ezquerro. Universidad de Cantabria. España.
- Sevillano, M. (2004) Didáctica en el siglo XXI. Mc Graw Hill. Madrid.
- Stenhouse, L. (1987) Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Colección la pedagogía de hoy. España
- Soto V. (1976) Desarrollo de modelos curriculares. Tomo I. Reproducciones Santana. Caracas.
- Sperb, D. (1973) El Currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje. Editorial Kapelusz. Argentina.
- Tyler, R. (1973) Principios básicos del curriculum. Troquel. Buenos Aires. Argentina.
- Taba H. (1974) Elaboración del currículo. Editorial Troquel. Buenos Aires. Argentina.
- Torres, J. (1991) El Curriculum oculto. Editorial Morata. España.
- UCAB (1995) Doce propuestas para Venezuela. Encuentro Propuestas Educativas para Venezuela. Caracas, noviembre, 1994. Fundación Polar. Caracas, Venezuela.
- UNESCO / CRESALC / M.E. de Cuba. (1996) Informe Final. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. La Habana.
- UNESCO/ONU/OIE (2008) La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. 48ª Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, noviembre.
- UNESCO/CRES (2008) Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia, 4 al 8 de junio.
- UNESCO (2009). Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación sobre calidad de la educación. Lisboa, abril.
- UPEL (1985). Políticas de Docencia. Aprobadas por el Consejo Universitario el 8 de febrero. Caracas. Venezuela.
- UPEL/ME/CNE (1990) La formación docente. Actualidad y perspectivas. Seminario Metropolitano de Educación. Caracas 22 al 24 de junio. Venezuela.
- UPEL (1996) Parámetros y criterios para la reformulación del diseño curricular 1996. Documento institucional. Comisión Nacional de Curriculum de la UPEL. Venezuela.

UPEL (1997) Informe final de la Comisión Nacional de Curriculum sobre la Reformulación Curricular 1996. Documento institucional. Caracas. Venezuela.

UPEL (1999) Documento base del Diseño Curricular 1996. Fedupel. Caracas. Venezuela.

UPEL (1999) Políticas de Docencia. Fedupel. Caracas. Venezuela.

Universidad de Deusto, Universidad de Groningen (2004-2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning. Bilbao. España.

Vega y Corral (2006). La fuente epistemológica del currículo, referente imprescindible en el diseño de una carrera dirigida a la investigación científica. Revista E-Curriculum, São Paulo, vol. 2, número 3, <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

Vesub, L. (2005) Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. MECT. Argentina. Buenos Aires. Disponible: <http://oei.es/docentes/tendenciasinternacionales,ve.pdf>.

Yus Ramos (1997). Hacia una educación global desde la transversalidad. Alauda/Anaya. Madrid. España.

Autora

Nancy Filomena Barreto de Ramírez. Doctora en Educación mención Currículo e Instrucción Tecana American University. Licenciada en Educación y Magister Scientiarum en Educación, mención Tecnología Educativa, egresada de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y profesora Titular (jubilada) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Directora - Decana (1999-2003) electa de la UPEL- Instituto Pedagógico de Miranda.