



Artículo de Revisión de Tema

El currículo universitario; las reformas que no reforman

Celso William Pérez Ramírez¹

La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en manos de los maestros (S. Kemmis, 1988).

● Resumen

Las reformas curriculares en la Educación Superior privilegian modificaciones simplistas en aspectos técnicos, normativos y operativos: plan de estudio, planta física, implementación, intensidades horarias, sumar o restar asignaturas. Casi nada tienen que ver con la esencia de la Educación Superior, cual es aprender, pensar y razonar para transformar y reinterpretar la realidad, ni con el tipo de conocimiento que debe ser objeto en la Educación Superior. Se proponen tres asuntos de discusión inaplazables en toda reforma curricular, a saber: el reconocimiento y comprensión de los estudiantes como sujetos de aprendizaje, el conocimiento y dominio del contenido a enseñar y el conocimiento pedagógico del contenido que debe ser aprendido, y la labor del profesorado en el contexto de la docencia universitaria como práctica y profesión. Los planteamientos propuestos son determinantes en cualquier intento de reforma, ajuste o renovación curricular en la Educación Superior, bajo la pretensión de ostentar rigor académico, científicidad o acreditación de calidad.

Palabras clave: : educación superior, sujeto de aprendizaje, contenidos de aprendizaje, conocimiento pedagógico del contenido, docencia.

¹ Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó, en Medellín-Colombia.

Contacto: cwperez@eloli.edu.co

FECHA RECIBIDO: 30 - 10 - 2015 / FECHA ACEPTACIÓN: 20 - 11 - 2015



O currículo universitário; as reformas que não reformam

● Resumo

As reformas curriculares na Educação Superior privilegiam modificações simplistas em aspectos técnicos, normativos e operativos: plano de estudo, planta física, implementação, intensidades horárias, adicionar ou subtrair matérias. Quase nada tem que ver com a essência da Educação Superior, qual é aprender, pensar e raciocinar para transformar e reinterpretar a realidade, nem com o tipo de conhecimento que deve ser objeto na Educação Superior. Se propõem três temas de discussão inadiáveis em toda reforma curricular, a saber: o reconhecimento e compreensão dos estudantes como sujeitos de aprendizagem, o conhecimento e domínio do conteúdo a ensinar e o conhecimento pedagógico do conteúdo que deve ser aprendido, e a labor do professorado no contexto da docência universitária como prática e profissão. As planejamentos propostos são determinantes em qualquer intento de reforma, ajuste ou renovação curricular na Educação Superior, sob a pretensão de ostentar rigor acadêmico, cientificidade ou acreditação de qualidade.

Palavras Chave: educação superior, sujeito de aprendizagem, conteúdos de aprendizagem, conhecimento pedagógico do conteúdo, docência.

The university curriculum; reforms that do not reform

● Abstract

Curricular reforms in higher education privilege simplistic modifications in technical, normative and operative aspects: study plans, facilities, implementation, schedules, addition or subtraction of subjects. These aspects have little to do with the higher education's essence, which consists of learning, thinking and reasoning to transform and interpret reality. Same happens concerning the kind of knowledge that must be the higher education's objective. Three discussion issues that cannot be procrastinated in any curricular reform are proposed: the recognition and comprehension of students as learning subjects, the knowledge and the mastery of the contents to be learned and the teacher's work within the framework of university teaching as a practice and as a profession. The approaches proposed are crucial in any kind of curricular reform, adjustment or renovation in higher education, under the idea of having academic rigor, scientific standards or quality accreditations.

Key words: higher education, learning subject, learning contents, pedagogical knowledge of the contents, teaching.

● Introducción

El presente artículo intenta exponer algunos de los factores determinantes en los llamados procesos de renovación curricular o de reforma curricular que vienen adelantando las instituciones de Educación Superior en el marco de la obtención de registros calificados como requisito para ofertar programas académicos de pregrado y para obtener la acreditación de calidad. Este sistema de certificación y acreditación constituye una de las medidas del Ministerio de Educación Nacional que se vienen implementando en el país como parte de la calidad de la Educación Superior, calidad que se enmarca en indicadores cuantitativos emanados de actores externos a la institución educativa como la banca internacional, el sector productivo y la OCDE.

Las reflexiones aquí expuestas son eso: reflexiones sobre una realidad que ya se naturalizó en las prácticas institucionales, el quehacer de los docentes y los directivos y, lo que es más cuestionable, buena parte de la sociedad lo acepta con muy poca posibilidad de cuestionar y criticar.

La mirada de estas reflexiones contempla factores clave y definitivos en todo intento de renovar el currículo, entre ellos, los estudiantes, los contenidos de enseñanza y la labor docente, y las relaciones que se tejen entre estos tres factores.

Como aproximación, aborda estos tres factores, solo como una parte de todo el entramado que está en juego en el currículo universitario, o mejor dicho, en el contexto de la Educación Superior, toda vez que los niveles de educación técnica y tecnológica también pertenecen a la Educación Superior y no a la universitaria.

Sobre los futuros estudiantes

Parece paradójico el auge de la Educación Superior en los últimos tiempos. Por lo menos en Colombia,

se asiste hoy a una alta demanda de Educación Superior, ya sea de carácter técnico o tecnológico, o de ciclo Universitario. Esta demanda se soporta en varios factores: de una parte, el aumento en la cobertura de Educación Básica y Media y la flexibilización en la promoción, sobre todo en la educación pública, hacen que el sistema educativo gradúe anualmente a muchos adolescentes de bajos recursos económicos y culturales que buscan arduamente una posibilidad de Educación Superior. Solo por citar un ejemplo: en dos de las universidades públicas de la ciudad de Medellín, se presentan cada semestre en promedio 42.000 bachilleres para acceder a uno de los 6.000 cupos disponibles. Es decir, que unos 36.000 jóvenes de la ciudad y de otros municipios cercanos no ingresan a estas instituciones, conformándose así una masa de jóvenes y de familias que buscan por doquier una opción de estudio.

Así las cosas, resulta favorable para muchas instituciones de Educación Superior, sean públicas o privadas ofrecer cantidad de programas, muchos de ellos sin acreditación de calidad, pero con alta demanda, dado, además, que pululan los créditos educativos a bajo interés para estudiar en estas instituciones.

Esta demanda de Educación Superior no solo ha hecho incrementar en las ciudades capitales numerosas instituciones, sino también numerosos programas bajo la denominada educación por competencias y educación para el trabajo, la cual está regida por directrices de la banca internacional en la llamada eficacia escolar.

Sumado a lo anterior, la población joven que ingresa a las instituciones de Educación Superior, en su mayoría, son menores de edad, con escasa formación política y de los conocimientos y habilidades básicas que soportan las disciplinas objeto de estudio de las carreras que eligen, situación que ha demostrado en los últimos años ser uno de los factores de la alta deserción y abandono de los estudios por un elevado número de estudiantes. En Colombia, la deserción se



aproxima al 50 %, es decir, solo cinco de cada diez estudiantes que ingresan a la Universidad logran culminar sus estudios (SPADIES, Observatorio para la Educación Superior, Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Asimismo, es de considerar las condiciones actuales bajo las cuales los estudiantes aprenden, sobre todo en las formas de acceder y usar la información que circula. Los dispositivos en los que hace una década reposaba la información; dejaron de ostentar ese poder de concentración y de regulación. Hoy los estudiantes tienen acceso a esa información, la manipulan y acumulan, e interactúan con ella, generando unas formas nuevas de aprender. Reconocer esta cuestión resulta definitivo en las nuevas formas de enseñar en la Educación Superior.

Sobre los conocimientos y la información

Una de las funciones sustanciales de la universidad es brindar las formas de acceso y construcción del conocimiento. Sin embargo, parece no haber discusión alguna sobre el tipo de conocimiento del que se habla y del que se hace circular. El tipo de conocimiento en la universidad es de carácter de "superior", diría depurado, construido, fundamentado, que es posible argumentar, documentar y debatir. Sin embargo, las prácticas cotidianas que se observan en la institución universitaria distan mucho del debate, más aún, cuando los docentes, con la complicidad de los estudiantes, entran en un juego de reproducción que no escapa a un simple análisis; la mayor parte de información, mas no conocimiento que circula en el aula, los estudiantes ya la poseen o, bien, tienen acceso a ella en sus dispositivos electrónicos de acumulación y de interacción con la información, como es el caso de Internet. Sin embargo, en el interior de la clase, no solo se copia casi al pie de la letra la misma información, sino que se carece de espacios de debate y de

posibilidad de diálogo abierto y plural sobre esta información, pues se continúa con el juego técnico-instrumental de dictar los contenidos y los temas en el tiempo y el espacio previstos, y reportar los respectivos informes en los formatos que dan cuenta del orden y cumplimiento de la tarea asignada: "dictar la clase".

En lo siguiente, se tratarán algunos aspectos fundamentales que deberían ocupar un lugar más visible en las llamadas reformas curriculares, por lo menos, en lo que corresponde de manera directa al profesorado y, por supuesto, escapan a estos planteamientos otros aspectos importantes que deben contemplar las reformas curriculares en la universidad, como los asuntos sociales y culturales, y el compromiso ético, ideológico y político del profesorado, entre otros.

Sobre la profesión docente

La docencia universitaria es un asunto eminentemente operativo; con escasas excepciones, algunos profesionales se capacitan en docencia, pedagogía, didáctica o sociología de la educación. En consecuencia, la docencia se convierte en un asunto prevalentemente transmisionista de contenidos unidisciplinarios y monotemáticos que los administradores del currículo dejan a libre albedrío del profesor, puesto que solo basta con tener el título profesional, y en contados casos con posgrado, para dictar la cátedra correspondiente.

En la mal llamada sociedad del conocimiento, el currículo universitario es reformado de manera constante, pero en nada respecto a su esencia "como proyecto de carácter cultural, social y educativo, uno de cuyos valores fundamentales radica en la capacidad de preparar a los alumnos y alumnas en la lectura, interpretación y actuación de y en la sociedad en la que viven" (Salinas, 2014).

Los ajustes o los procesos de renovación curricular se centran en el número de créditos, en el número de horas de una asignatura, quitar y poner temas, pasar una asignatura a otro semestre, incluir una electiva. Todo ello, en el marco de la calidad de los procesos, es decir, para cumplir normas de calidad emanadas de instituciones certificadoras que nada tienen que ver con la Educación Superior. De allí surge una de las formas de control y regulación más eficaces, la llamada certificación de calidad de los procesos. Esto configura en las instituciones educativas todo un sistema burocrático que se especializa en formatos, planillas y diversos instrumentos que deben ser diligenciados por los funcionarios y docentes bajo el pretexto de tener “evidencia” de todas las actividades que se realizan en el interior de la institución.

Así las cosas, el papel del profesorado viene limitándose a una transmisión de información; en contados casos el docente participa de la construcción del currículo o, por lo menos, de la discusión sobre qué contenidos son básicos y cuáles complementarios. La generalidad muestra cómo la profesión docente se ha asumido como un asunto técnico instrumental, controlado por las instituciones en cuanto al número de horas, formato de plan de trabajo, formato de evaluación, informe final, formato de devolución de productos al cliente; por lo visto, los estudiantes y los docentes hacen parte del juego en el que la educación debe dar cuenta de todo lo que se hace, como si la institución educativa fuera una organización empresarial.

Los estudiantes, los contenidos de enseñanza y la docencia

La tríada que se plantea parte de la reflexión inicial y desde un punto de vista de los modelos y tendencias educativas que centran su interés en el aprendizaje y en el sujeto que aprende, en consideración muy diferente a los modelos tradicionales y conductistas que privilegian la

enseñanza, las técnicas y la labor operativa del docente, cuyo resultado en el aula es la reproducción de los contenidos.

Una enmarcación rígida del proceso de transmisión/aprendizaje. Esto implica una teoría didáctica del aprendizaje, que significa que este se realiza dentro de un marco recibido, no negociable, no interpretativo donde el alumno tiene que aprender a aceptar una determinada selección, organización, secuencia y ritmo del aprendizaje regulado por el maestro (Bernstein. 1974).

En los tiempos actuales, en la llamada sociedad del conocimiento y la información, la universidad debe concebir al estudiante como el sujeto de formación, no puede concebirse una reforma curricular que carezca de una reflexión crítica sobre ellos y el contexto en el que están viviendo y les tocará vivir; esto es, según De Alba, una de las interrupciones en los contextos posmodernos. Según la autora, uno de los efectos de la globalización está relacionado con una especie de transformación cultural, “el contacto o intercambio de bienes culturales, creciente. A pesar de la desigualdad de poder de los diferentes sistemas de significado que entran en contacto, este intercambio fluye en todos los sentidos y, a la larga, da lugar a nuevas culturas”. (De Alba. 2000). Estos intercambios culturales y las formas de organización de las sociedades han configurado un tipo de sujetos de aprendizaje que permanecen en contacto con la imagen y el sonido como formas predilectas de representación, donde la instantaneidad reconfigura sus formas de estar y de ser. Estos sujetos carecen de referentes culturales, puesto que todo se desvanece y cambia rápidamente.

En un mundo donde la información y los conocimientos a través de medios tecnológicos son cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento (Tedesco, 2002).



Es indiscutible que los jóvenes de hoy intercambian información y conocimiento de todo orden por muchas vías. Rasgos personales se van configurando rápidamente, las identidades se vuelven híbridos, en un afán de experimentación y exploración, cuyos alcances no contempla la universidad ni sus procesos curriculares. Más aún, parece no interesar y las frases de pasillo “estos muchachos de hoy son muy difíciles”, o “es que no leen” dan cuenta de la simplicidad con que se trata el tema del estudiantado, de sus intereses, de sus expectativas, de sus deseos.

¿Cuál es la información que se tiene de los estudiantes, previa al inicio de sus carreras? La universidad, como institución formadora, podría tener mayores dispositivos de apoyo y acompañamiento al estudiantado basados en diferentes diagnósticos e información relevante de orden social y cultural de cada estudiante. No debe olvidarse que las causas más significativas del bajo rendimiento académico, de la desmotivación y la deserción tienen que ver justamente con aquello que se considera básico para el aprendizaje en cualquier disciplina de carácter superior: la comprensión lectora, la producción escrita, el pensamiento lógico, el pensamiento científico y la formación ciudadana que hacen parte de ese bagaje imprescindible de aprendizajes que deben ser adquirido e incrementado en la Educación Superior. Retomando a Pérez Gómez

En las sociedades contemporáneas donde la omnipresencia y la atracción de los poderosos medios de comunicación de masas, rigen los intercambios de información entre los pueblos y las personas, poniendo a disposición de los sujetos más información que la que pueden procesar y organizar, independientemente del sentido y sesgo de la misma, la función de la escuela no puede seguir circunscribiéndose a la transmisión de informaciones, como contenidos del conocimiento. No es la carencia de estas la que impide la formación de un pensamiento autónomo y una actuación racional. El objetivo prioritario de la escuela para

formar al ciudadano, debe ser, a mi entender, provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar que cada niño y niña ha ido adquiriendo de forma empírica, ocasional, desorganizada y frecuentemente de modo acrítico e inconsciente, en los intercambios con la naturaleza, la cultura, las instituciones, las personas, y de modo muy singular con los medios de comunicación, a lo largo de su vida cotidiana (Pérez, 1978).

El segundo componente de esta tríada tiene que ver con los llamados contenidos de enseñanza, los cuales, desde la perspectiva que se viene proponiendo, deben transitar hacia contenidos de aprendizaje, lo que incluye implícitamente a la enseñanza. Este aspecto crucial de las reformas curriculares parte de la concepción y de la práctica del currículo: “el currículo como cruce de prácticas viene a representar esa otra perspectiva centrada no en lo que podría o debería ocurrir” en ese centro y en sus aulas, en aquello planificado, sino en “lo que realmente está ocurriendo. Y aquello que sucede en su centro y en sus aulas es algo tan complejo y variado que sería ingenuo pensar que es un reflejo directo de la definición previa, precisa y justificada de objetivos, contenidos, métodos y evaluación o, en otras palabras, que se justifica y explica únicamente por seguir, o ser el reflejo literal de un proyecto escrito (Alves, 2009).

Este planteamiento sintetiza de manera clara la distancia entre la construcción de un currículo que se reflexione a sí mismo desde el profesorado, y el simple planteamiento de un documento escrito. La mirada poco crítica y el nulo compromiso cultural y político en un proyecto educativo hacen que prevalezca un interés curricular en los contenidos, es decir, en las formas de organizar los conocimientos y saberes a manera de cursos y asignaturas en horarios, aulas y con determinados profesores. Dichos contenidos por lo general carecen de rigor epistemológico, puesto que en contadas ocasiones se discute sobre qué es lo básico de ellos que debe acontecer en el aula y qué puede dejarse por fuera bajo la responsabilidad

del estudiante. Sumado a ello, cabe la cuestión de su pertinencia y actualidad, toda vez que no se plantean de manera clara contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, como posibilidades y potencialidades diferentes que pueden manifestar los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El asunto de privilegiar los contenidos de manera unidisciplinar y monotemática conlleva otros inconvenientes relacionados con las maneras como los estudiantes acceden y usan la información y el conocimiento. Las fuentes de información se han triplicado y quizá sea más adecuada en muchos casos la información que busca y profundiza el estudiante por fuera de la clase que la que circula o propone el profesor en el aula. Este aspecto es de carácter crucial en las reformas curriculares, y pocas veces se debate y dialoga en espacios democráticos para su construcción colectiva. El currículo, en perspectiva crítica, abarcaría: las relaciones y las redes que se tejen en el interior de la institución; las relaciones que se configuran entre los miembros de la comunidad -profesores, directivos, estudiantes, egresados, sociedad, sector productivo-; las relaciones de los docentes con el conocimiento y las ciencias; las relaciones entre los estudiantes y las disciplinas científicas; las relaciones entre ellos, y, especialmente las relaciones que es posible establecer entre los docentes y los estudiantes en una mutua relación de aprendizaje. Estas relaciones son las que de manera consensuada determinan la pertinencia de un currículo atendiendo, por supuesto, a una concepción de educación, de ser humano y de sociedad.

Un concepto de educación que permita crear un clima de aprendizaje que estimule en los alumnos el dominio de las ideas, habilidades, conceptos y procesos necesarios para la realización de roles sociales diversos. Roles que incluyan el devenir plenamente miembro de una familia, ciudadano de un país, consumidor y conservador a la vez de los recursos y productos de la comunidad,

un ser humano “recreativo”, que busca la salud y el bienestar en las actividades del tiempo libre, un trabajador concienciado en la producción de bienes y servicios para la comunidad (Assman, 2002).

Desde esta mirada, el currículo, dejaría de ser lo que comúnmente es, acerca de lo referente al plan de estudios, bajo contenidos monotemáticos yuxtapuestos concentrados en asignaturas, para transitar a una legítima organización de los contenidos como conocimientos fundamentados epistemológicamente desde cada ciencia, depurados y actualizados a partir del conocimiento de frontera. Ello permite determinar el alcance y el peso relativo en el plan de formación del componente conceptual, referido a las teorías que explican determinado fenómeno, las nociones y definiciones que circulan en la vida cotidiana de los estudiantes, así como las creencias y el bagaje cultural que rodea los objetos de estudio, para apoyar a los estudiantes en la construcción de conocimientos fundamentados. Es decir, bajo cierto rigor conceptual y científico.

También debe determinarse en un currículo crítico, el papel de las habilidades y procedimientos propios de cada disciplina, esto es, el saber hacer ¿qué es lo que se puede hacer con lo que se sabe? Cada disciplina predetermina y, a su vez, construye en constante relación con sus avances investigativos y con las demandas de la sociedad, los componentes de la formación que diferencian a un profesional de otro y que conforman un perfil tanto social, como laboral y profesional. Estarían aquí aspectos como la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad interpretativa, la argumentación, el pensamiento lógico, la capacidad de resolver problemas, la capacidad expositiva, la capacidad de diseñar e implementar proyectos, entre otras habilidades.

Un tercer grupo o tipo de contenidos que muy pocas veces se hace explícito en las reformas curriculares tiene que ver con las actitudes; aquellos comportamientos y formas de actuar de



la comunidad educativa que reflejan sustanciales diferencias en las personas de una comunidad educativa con respecto a otra y su papel en la sociedad. La participación en escenarios políticos legítimos de la vida universitaria, la conformación de equipos de trabajo, la utilización adecuada de los bienes y servicios simbólicos de carácter público, las formas de relacionarse con los demás, la protección del entorno, la civilidad, entre otros componentes de la formación, son poco visibles en la Educación Superior.

Desde el punto de vista que se viene abordando, la perspectiva crítica del currículo, es cuestionable el poco peso académico que tienen estos componentes en los planes de estudio en los distintos programas de pregrado que se ofrecen a los jóvenes estudiantes; muy poco o nada de epistemología, muy poco de humanidades, muy poco o nada de contexto social, política, geopolítica, economía, ética, democracia. Y qué decir de las artes, la cultura o el deporte como parte del capital social y cultural, que según Bourdieu, se dejan de lado o poco interés se les otorga a la cultura y al contexto social como definitorios en el conjunto del sistema educativo,

[...] un acumulado de capital cultural, al cual se accede y se distribuye de manera desigual en las diferentes clases y estructuras de clase. Además, al dejar de reubicar las estrategias de inversión escolar en el conjunto de las estrategias educativas y en el sistema de las estrategias de la reproducción, se condenan a dejar escapar, por una paradoja necesaria, la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, a saber, la transmisión del capital cultural (Bourdieu. 2001).

El tercer componente de este crítico triángulo propuesto tiene que ver con el profesor (docente, catedrático, maestro... ¿connotarán lo mismo?). Al respecto, y siguiendo la línea de reflexión sobre lo que no se reforma en las reformas, este

planteamiento resulta de utilidad sobre el rol del profesor en este entramado llamado currículo, puesto que el desarrollo del currículo como un proceso de múltiples relaciones, lo que acontece dentro de la escuela y del aula se encuentra, en gran medida, sujeto a determinaciones desde instancias exteriores y ajenas a la vida escolar. De esta forma, lo que se denomina prácticas escolares y prácticas docentes no se constituyen únicamente en productos o resultados del currículo escolar, sino que ellas mismas son las evidencias más claras de lo que es el currículo, el cual depende y se manifiesta a partir de las concepciones de educación, de una determinada visión sobre el conocimiento y la cultura y, por lo tanto, de una determinada manera de establecer relaciones con los estudiantes, de estos con el conocimiento, de las relaciones entre ellos, de las relaciones entre los docentes, en suma, de la constitución de las relaciones de poder.

Es precisamente desde esta línea de reflexión en la que se resignifica la labor docente. La docencia, como campo del conocimiento en torno al hecho educativo, no deja ser un tema subvalorado. En las instituciones de Educación Superior se piensa que lo relevante es la organización institucional, los ambientes de aprendizaje, los implementos, las ayudas didácticas y la infraestructura, y, sobre todo, su uso efectivo. En contadas ocasiones se piensa que las clases son importantes para una educación de calidad. En el entramado de relaciones curriculares es escaso el debate sobre la clase y sobre lo que ocurre en el aula.

El aula es el espacio por excelencia para el acto creativo, libre e innovador del profesor. Es el espacio de autonomía, sus posibilidades son infinitas para el maestro; por tanto es el escenario en el que se transita de los dominios disciplinares a los dominios didácticos al

[...] conocimiento pedagógico del contenido, el cual, como categoría de conocimiento involucra los saberes que le permiten al docente hacer

enseñable el contenido, e incluye: las más poderosas formas de representación, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros. Además, la comprensión, de qué hace un aprendizaje de tópico específico fácil o difícil (Shulman. 1996).

Enseñar, desde, esta perspectiva, es ejercer la docencia como una profesión para dignificar el ser docente y con especial atención a la docencia en la Educación Superior,

[...] los alumnos reconocen al buen docente como a un maestro que se desvela en sus prácticas. Diríamos que sus acciones llevan implícita una postura frente al sentido de lo humano y subrayan dos condiciones que contribuyen a la excelencia de sus docentes: su amor, buena formación y éxito profesional que los hace ejemplares y dignos de admiración, así como su disposición, deseo y gusto por la investigación que respalda su práctica docente (Restrepo. 2002).

Los retos planteados en los dos aspectos anteriores: los contenidos y los estudiantes se ligan, interrelacionan y dependen en gran medida del sujeto formador-educador. El docente es quien pone en práctica la acción de enseñar y de aprender, es quien se compromete con un proyecto político, cultural, social y científico en aras de ayudar a los estudiantes en su construcción como personas íntegras y como profesionales intachables. Su responsabilidad es de tal magnitud, que no basta con los títulos y la experiencia. Más que ello, se requiere de docentes comprometidos con la experiencia vital de la enseñanza y con una disposición para guiar por los caminos del conocimiento a sus estudiantes. En suma, docentes ilustrados, experimentados y dispuestos a aprender en todo momento, a debatir con argumentos y provocar la construcción de escenarios posibles de ese cometido llamado educación (López. 2010).

● Referencias

- Alves, M. y Martínez, B. (2009) El currículum: Las presencias y las ausencias. En Cuadernos de Pedagogía. N.º 389, pp. 84-88
- Assman, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Madrid: Narcea.
- Bernstein, B. Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En Class, codes and control, vol. 1 Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge and Kegan Paul, y traducido con permiso del autor por Mario Díaz.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2001) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular.
- De Alba, A. (2000) "Introducción" en De Alba, et al. "Curriculum in the posmodern condition". New York: Peter Lang Publishing. Pp. 1-22.
- López, S. de M. (2010). Historias de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. En revista de Currículum y Formación del Profesorado. Vol. 14, N.º 3.
- Pérez, G. A. (1978). Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación. Madrid: Zero.
- Restrepo, M., y Campo, R. (2002) La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Salinas, D. Currículum, racionalidad y discurso didáctico. Universidad de Valencia. Documento de trabajo Seminario sobre Currículum, Doctorado en Humanidades y Artes. UNR, Rosario de Argentina.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher. 15(2): 4-14



Tedesco, J. C. (2002). La educación y los desafíos del futuro. Conferencia, Primer Congreso Internacional "Globalización y Educación". Medellín, Universidad de Antioquia.