



El currículo de educación secundaria y los saberes docentes

..... Raymundo Gerardo Elizondo Ríos¹ & Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez²

1. *Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidades Guadalupe y Monterrey, Nuevo León, México; rayger07@yahoo.com.mx*

2. *Subdirector de Innovación e Investigación en la Escuela Normal "Ing. Miguel F. Martínez" y asesor en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Monterrey, Nuevo León, México; oscareligio@hotmail.com*

Recibido: 29 de marzo del 2016

Corregido: 10 de mayo del 2016

Aceptado: 31 de mayo del 2016

Resumen

El objeto de reflexión de este ensayo es situar al profesor en un marco de comprensión acerca de sus acciones y saberes en la reforma curricular de la educación secundaria realizada en México en el año 2011. Para ello, se considera que la historicidad de la experiencia de los profesores es fuente de saberes, constituyendo un marco de aportación significativo que ha quedado fuera del proceso de reforma, ya que ésta se ha trazado desde la política educativa hacia el aula (currículo prescrito); y no a la inversa, desde la realidad en la que se lleva a cabo la enseñanza, en donde los saberes docentes juegan un papel primordial para lograr los propósitos educativos. Desde el currículo se analizan dos posiciones: la tradicional, que lo considera un producto en donde el profesor es mero ejecutor de lo que otros planean y diseñan; y la posición crítica, que ve en el currículo un proceso, una propuesta para ser llevada a cabo desde los saberes del profesor y el contexto en el que se realiza (currículo real, en acción). Los saberes del profesor, por sus orígenes, se conciben instalados en la pluralidad, proceden de la formación profesional, de las disciplinas, del currículo, de la experiencia, y de la cultura que priva en el centro escolar. El énfasis del ensayo se ubica en considerar los saberes de los profesores en los procesos de reforma y en los de formación docente.

Palabras clave: currículo, reforma curricular, profesor de secundaria, saberes del profesor/a, práctica y conocimiento base

Abstract

The curriculum of secondary education and teacher's knowledge

The object of reflection of this essay is to place the teacher in a framework of understanding about his actions and knowledges about the curriculum reform of secondary education held in Mexico in 2011. This is considered that the historicity of experience of teachers is a source of knowledge that provides a framework of significant contribution that has been left out of the reform process as it has been drawn from educational policy to the classroom (prescribed curriculum); and not the other way, since the reality in which teaching takes place; where teacher's knowledge plays a major role in

achieving educational purposes. Two perspectives are analyzed from the curriculum: the traditional, which it considers like a product where teachers are only executors of what others plan and design; and the critical position, which sees in the curriculum a process, a proposal to be carried out from the knowledge of the teacher and the context in which it is performed (real curriculum in action). The knowledge of teacher is conceived in plurality it comes from vocational training, disciplines, curriculum, experience, and culture that prevails at school. The emphasis of this work refers to consider the knowledge of teacher in processes of reform and in teacher training.

Key words: curriculum, curriculum reform, secondary school teacher, teacher knowledge, practice, basic knowledge.

.....

INTRODUCCIÓN

Este ensayo tiene su origen en una investigación en curso que se desarrolla en el marco del *Doctorado Regional en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional*, con sede en la ciudad de San Luis Potosí, México, del cual los autores forman parte. El trabajo de investigación tiene como propósito comprender la forma en que el profesor de secundaria¹ reconstruye el currículum a través del conocimiento base, producto de su formación y de su experiencia. De los referentes teóricos y su relación con el proceso de reforma curricular en el nivel de secundaria en México, implantada a partir del año 2011, se obtuvieron los insumos para redactar el ensayo que aquí se presenta.

El texto se construye en torno a dos elementos fundamentales del sistema educativo: el currículum para la educación secundaria y los profesores que lo llevan a la práctica. El currículum entendido como proyecto educativo multidimensional, plural, tanto en su concepción, su diseño y su concreción en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (Secretaría de Educación Pública, 2011) y los programas de las asignaturas en los que se desagrega; estos dos documentos constituyen el currículum prescrito. Los docentes, por su parte, son los responsables de poner en práctica este proyecto educativo desde sus saberes, en un contexto social específico, en diálogo y relación constante con factores culturales, económicos, políticos, pedagógicos y didácticos, esto es lo que se conoce como el currículum real o en acción.

Partiendo del hecho de que la reforma curricular del año 2011 realizada en México fue un proceso vertical, desde la política educativa hasta llegar a los docentes, la pregunta central que orienta el desarrollo del ensayo es:

¿Cuáles son las implicaciones de la reforma curricular 2011 para la práctica del profesor de secundaria, como sujeto poseedor de saberes que son producto de su formación y experiencia?

Es obvio que la amplitud y complejidad de la pregunta no se puede agotar en este escrito; sin embargo, se propone una primera aproximación comprensiva en torno al currículum y a la relación que se establece entre éste, el profesor y la realidad en el aula.

El ensayo consta de cinco apartados, en el primero de ellos se presentan las dos posturas antagónicas en torno al currículum: la que lo considera como producto y la otra, como un proceso; esta última es la concepción que los autores adoptan para su estudio y el rol asignado al profesor en su puesta en práctica; el segundo apartado describe los diversos factores y actores que intervienen en el diseño del currículum, desde su concepción hasta llegar al profesor, en donde se critica el rol técnico-operativo que se ha asignado como mero ejecutor de la prescripción oficial.

1. El término profesor en este escrito, incluye tanto a maestros como a maestras que realizan su labor educativa en el nivel de secundaria, ellos son sujetos que proceden de una formación y son poseedores de un saber y una experiencia que debe considerarse en los procesos de reforma que se realizan en el currículum que llevan a cabo en el aula.

El tercer apartado considera los procesos de socialización del currículo hacia el docente, es decir, las estrategias que se utilizaron en el proceso de reforma curricular de 2011, en México, para informar y diseminar el currículo entre sus usuarios; el cuarto apartado incluye un análisis de los cambios curriculares que se presentan en el *Plan de Estudios 201. Educación Básica* (Secretaría de Educación Pública, 2011) a partir de los principios pedagógicos que lo sustentan y las implicaciones que tienen para la práctica de los docentes de educación secundaria.

El quinto apartado se refiere a los saberes del profesor desde las perspectivas que se centran en la práctica, es decir en el currículo real; finalmente se presentan las reflexiones que se desprenden de este análisis y las fuentes consultadas para su redacción.

CONCEPCIONES DEL CURRÍCULO Y SUS IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA

El currículo es considerado como un proyecto en el que confluyen múltiples intenciones y acciones de carácter político, cultural, pedagógico, administrativo y de supervisión, entre muchas otras que orientan el sistema educativo (Gimeno, 2007, p. 24).

Entre las múltiples concepciones acerca del currículo se pueden identificar dos posiciones: una de ellas deviene del positivismo que lo entiende como producto, en donde se predicen los resultados desde el diseño, sin considerar los contextos y condiciones en las que se desarrolla; la otra posición, de carácter antropológico y crítico, concibe al currículo como un proceso, por lo que centra el interés en su puesta en práctica desde los saberes de los profesores y profesoras y las condiciones reales de la enseñanza; es esta última posición la que se adopta en este trabajo.

Marsh y Stafford, (citados por Grundy, 1998, p. 45), definen al currículo como: "Un conjunto interrelacionado de planes y experiencias que un estudiante lleva a cabo bajo la orientación de la escuela." Es decir, como producto; esta concepción ha sido la más considerada en la práctica del currículo en las escuelas; el profesor sólo recibe un conjunto de contenidos que orientan su práctica en la búsqueda de resultados preestablecidos, por lo que su papel queda reducido al de mero técnico o artesano cuya habilidad le permite hacer lo que otros deciden (Paquay y Wagner 2005, pp. 222-264).

Por su parte, Stenhouse (2010, p. 29) considera que: "un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

Se observa aquí que es un proceso que parte de una propuesta general que se concreta en situaciones diversas a través de las acciones que docentes y alumnos ponen en práctica en contextos específicos y determinados culturalmente.

En cuanto al diseño del currículo "se considera como un proceso en el que el alumno y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo". Grundy (1991, p. 33), en este orden de ideas, el estudio del currículo sigue una perspectiva hermenéutica, en donde la producción del conocimiento, o del saber, se realiza mediante el hecho de dar significado a la acción que se origina en la cotidianidad de las aulas entre los actores del hecho educativo.

En el ámbito de la práctica educativa, el plan de estudios y los programas de las asignaturas son documentos en los que se concreta el currículo, contienen una serie de normas y lineamientos que guían la práctica docente; el profesor, en particular el de educación secundaria, tiene en ellos los referentes más

inmediatos para realizar su trabajo. Esta situación coincide con la perspectiva que considera al currículo como producto, ya que los profesores no inciden en su diseño, además de estar sujetos a supervisión constante para evaluar su práctica bajo los criterios de eficiencia que caracterizan a la sociedad actual.

En las últimas décadas, se han desarrollado a nivel mundial una serie de reformas curriculares que repercuten en la continuidad de la práctica docente; en estas reformas se presentan como cambios sustanciales, el establecimiento de una teleología que abarca aprendizajes esperados (que deben concretarse en el aula), estándares educativos (determinados por organismos educativos internacionales), competencias del perfil de egreso (que estructuran la educación básica, que en México comprende tres grados de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria), combinados con la evaluación al profesor y el establecimiento de una cultura que promueve un sentido de libertad individualista, que se despliega con una invitación a la autonomía pedagógica que se expresa en la exhortación a adoptar las nuevas prácticas como la argumentación en la planeación, la noción de proyecto en educación básica, distinguir la amplitud extraordinaria de las nociones de competencia y la autonomía de los centros escolares.

El profesor y la profesora son los encargados de resolver esta contradicción: la libertad en el proceso, por un lado y la exigencia en los resultados, por el otro; el reto de hacer compatible lo cualitativo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con lo cuantitativo de estar sujetos a resultados medibles, es decir, a los productos que se prescriben desde fuera del contexto escolar. En sentido general, los saberes del profesor y de la profesora, que se generan desde la formación y la experiencia, tienen como panorama y horizonte los cambios producidos por cuestiones sociales, políticas y económicas, lo que propicia en profesores y profesoras de secundaria lo que Bolívar (2006) ha denominado “la crisis de la identidad profesional”, porque entre la continuidad de las certezas conceptuales y metodológicas que determinaban su práctica en la etapa de la modernidad, ahora se presenta la incertidumbre de la complejidad de nuevos roles, conceptos y métodos, en lo que este mismo autor llama la sociedad posmoderna producto de la globalización.

Con relación a la práctica del currículo, Gimeno (2007) señala que:

...forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica (pp. 24-31).

Se puede observar que en la práctica pedagógica que es responsabilidad de los profesores la participación de estos últimos es la de meros ejecutores de una serie de lineamientos de carácter político, administrativo, teórico y de supervisión; aunque son el último eslabón de la cadena, resultan estar en una condición compleja que demanda prácticas emergentes e disruptoras, sin eliminar el rasgo de que serán evaluados de acuerdo con la eficiencia y la eficacia de su trabajo, medibles en resultados. Los docentes en este sentido se insertan en una perspectiva de participación técnica:

La metáfora del profesor/a como técnico, hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional, práctica, que pretenda ser eficaz y rigurosa. Es lo que Schön (1983) denomina la *racionalidad técnica* como epistemología de la práctica heredada del positivismo, que ha prevalecido a lo largo de nuestro siglo y en la cual hemos sido educados y socializados, y siguen siéndolo la mayoría de los profesionales en general y de los docentes en particular (Pérez- Gómez, 2008, p.402).

La perspectiva técnica de la función docente se encuentra desfasada de los requerimientos de la sociedad actual (posmoderna, según Bolívar, 2007) para cumplir con la comprensión de los requerimientos

de los saberes docentes. Esta perspectiva se ubica en un modelo educativo que privilegia la transmisión de conocimientos del profesor hacia los alumnos y no la construcción de aprendizajes, en donde el conocimiento es un medio para que el alumno aprenda; por lo que es necesario transitar hacia una perspectiva basada en la racionalidad práctica, en donde el profesor se convierte en un diseñador y desarrollador del currículo en contextos específicos determinados social, cultural y profesionalmente.

Reconciliar la teleología de las exigencias con la continuidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza, tal y como están planteados en el enfoque por competencias para la vida, requiere de alentar los procesos de significación, reconocer las limitaciones y contradicciones, así como de concebir las soluciones, componentes de proceso auténtico de profesionalización docente.

El continente y la generación de saberes que otorga sentido pedagógico al nuevo enfoque, depende de una instauración de socialización de saberes y prácticas, más que de una implementación conceptual y de actividades que se originan por las presiones de organismos internacionales, que determinan una política educativa que irrumpe en las escuelas, en las aulas, en la formación y la experiencia de los responsables de llevar el currículo a la práctica.

TRAYECTORIA DEL CURRÍCULO: DESDE SU CONCEPCIÓN HASTA EL DOCENTE

Con base en los trayectos que siguen los procesos curriculares, Gimeno (2007) habla de diferentes subsistemas desde la concepción del currículo hasta su aterrizaje en las aulas:

- a) El subsistema o componente político administrativo; en el que la ordenación del sistema es prerrogativa del Estado, ya que éste determina los planes y programas de estudio, así como las acciones para su modificación e implementación.
- b) La participación y el control, se lleva a cabo por las estructuras de supervisión que funcionan como representantes del sistema y son el enlace entre éste y los docentes en las escuelas.
- c) Los componentes académicos y didácticos presentan una fuerte segmentación de las funciones competentes para cada uno de los actores: especialistas que diseñan, intelectuales que opinan y participan en la selección de contenidos; asesores encargados de la difusión de la propuesta y la capacitación de los profesores, quienes reciben verticalmente la parte más concreta del currículo: el plan y los programas de estudio para su ejecución.

Como se puede observar, aunque el currículo innovador propone cambios estructurales que pretenden transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la función de la escuela, las decisiones acerca de qué, por qué y cómo mejorar la educación dependen de actores que están muy lejos de los centros escolares y dejan de lado a quienes tienen la responsabilidad de construir la enseñanza, los docentes en las aulas.

La trayectoria del currículo desde su concepción hasta su operación se sigue instalando en la perspectiva técnica; en tanto, sus propuestas curriculares, didácticas y pedagógicas pretenden transformaciones que requieren de la reconstrucción del quehacer docente desde lo que Shulman (2005) ha planteado como el *conocimiento base*, el cual se construye desde la formación, la experiencia y los contextos culturales e institucionales en los que el profesor desarrolla su práctica.

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DEL CURRÍCULO VIGENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Por procesos de socialización se entiende el conjunto de estrategias y dinámicas por medio de los cuales los profesores conocen y empiezan a interactuar con el currículo; en el caso de la propuesta curricular vigente en la educación secundaria en México a partir del año 2011, este proceso estuvo dirigido por una conexión institucional entre un equipo técnico nacional y otro equivalente en las entidades federativas.

La fase inicial de comunicación de la propuesta educativa consistió en la difusión y distribución de una serie de materiales (plan de estudios y programas de asignaturas) que ya estaban elaborados por parte de especialistas; a los participantes de los equipos técnicos correspondió la difusión y la asesoría; lo anterior constituye un proceso vertical desde el momento en el que se identifican instancias gubernamentales, administrativas y técnicas responsables del diseño del nuevo currículo, hasta llegar a los docentes que lo llevarían a la práctica.

La difusión, de las características y los materiales de la nueva propuesta (currículo formal, prescrito) entre las figuras de supervisión, directivas y docentes, estuvo bajo la responsabilidad de los equipos técnicos estatales, integrados por asesores técnico-pedagógicos que, si bien no son necesariamente expertos, su función fue la de llevar a cabo las acciones para la difusión del nuevo plan y programas de las asignaturas entre los responsables de su puesta en práctica. La distribución de asignaturas en el plan de estudios, la inclusión o exclusión de otras, la cantidad de horas asignadas fueron los temas de discusión y debate en esta etapa.

La capacitación a los docentes consistió en una serie de reuniones programadas durante el año escolar, en las que los asesores responsables de las asignaturas proporcionaban estrategias para la planeación, el desarrollo y la evaluación de los aprendizajes; en tanto un equipo de gestión trabajaba con directivos y supervisores. Se realizaron tres reuniones anuales durante cada uno de los tres años que duró la generalización de la propuesta, es decir, nueve talleres de análisis de la propuesta curricular, en donde participaron la totalidad de los supervisores y directores; en el caso de los docentes se trabajó con los presidentes de asignatura de cada zona escolar, quienes, en coordinación con supervisores y directivos, replicaban los talleres para llegar a la totalidad de profesores en las zonas y las escuelas.

La asesoría y el acompañamiento del equipo técnico estatal a los directivos y docentes en las escuelas ha sido otro de los procesos seguidos en la puesta en práctica de la reforma curricular, esta estrategia se realizó mediante visitas en las escuelas y en las aulas para observar el desarrollo de la clase y establecer cuáles eran las necesidades de apoyo o los niveles de logro, según el caso; esta estrategia si bien, tiene la ventaja de una relación directa con el profesor, presenta el problema de que es selectiva y no se puede atender a la totalidad de las escuelas.

De acuerdo con los responsables de este proceso, las principales dificultades que enfrentaban los profesores eran: cambiar las estrategias de enseñanza, comprender y aplicar los enfoques propuestos en los programas de las asignaturas, esto es se dificulta cumplir con uno de los principios pedagógicos del plan de estudios: centrar el trabajo en los aprendizajes de los alumnos, más que en los contenidos. (entrevistas con asesores de las asignaturas de Historia, Formación Cívica y Ética realizadas por los autores).

El proceso descrito sirve de base para establecer algunas características de la forma en que profesores tienen conocimiento de una nueva propuesta curricular para llevarla a la práctica; en términos de Navia (2006, p. 14) se observa una estrategia de heteroformación, porque existe una dependencia conceptual, académica y metodológica de los docentes, de quienes son expertos o responsables de asesoría técnico-pedagógica, quienes a su vez recibieron capacitación de otras instancias, esto es, una heteroformación diferida puesto que en la construcción de la propuesta curricular sólo participaron especialistas,

tanto en diseño como en las asignaturas, luego de éstos a un equipo técnico nacional quien posteriormente difunde y capacita a los estatales y así sucesivamente hasta llegar a los docentes.

Por lo anterior, es indispensable propiciar procesos de autoformación entre el profesorado para que pueda transitar de la operación a la reflexión de lo que se enseña para abonar en la profesionalización de los docentes.

CAMBIOS EN EL CURRÍCULO Y SUS IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA DEL PROFESOR

Los cambios que plantea el *Plan de Estudios 2011* (Secretaría de Educación Pública, 2011) y que representan un reto para los saberes del profesor y su práctica, se ubican principalmente en los aspectos teórico-conceptuales acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y los metodológicos, que se ubican en las estrategias que utiliza el profesor para desarrollar los contenidos del programa de su asignatura. Los cambios teórico-conceptuales a los que se hace referencia se establecen en los doce principios pedagógicos que sustentan al *Plan de Estudios 2011* (Secretaría de Educación Pública, 2011, pp. 30-41) que se presentan en la figura 1.



- a. *Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje*, en lugar de enfatizar los contenidos de cada una de las disciplinas como tradicionalmente ocurre en la educación secundaria; lo cual implica para el profesor un conocimiento más puntual acerca de los alumnos que atiende y de la forma cómo aprenden.
- b. *Planificar para potenciar el aprendizaje*, implica para el profesor modificar el viejo criterio de planificación, consistente sólo en la distribución de los contenidos en los diferentes momentos del año escolar, por un amplio conocimiento del currículo, de la didáctica, del contexto escolar y de los alumnos.
- c. *Generar ambientes de aprendizaje* es el tercer principio pedagógico, propone la transformación de la monotonía de la clase donde el profesor expone y dicta, mientras el alumno toma notas o escribe en un acto meramente receptivo, por una reflexión de cómo propiciar actividades considerando el contenido de la disciplina, el contexto social donde se realiza la enseñanza, las estrategias pertinentes para el aprendizaje, así como la selección de actividades y materiales más adecuados para lograrlo.

Figura 1. Doce principios pedagógicos que sustentan al *Plan de Estudios 2011*. Fuente: *Plan de Estudios 2011 para la educación secundaria* (Secretaría de Educación Pública, 2011).

- d. El cuarto principio pedagógico es *trabajar en colaboración para construir el aprendizaje*, significa una concepción distinta a la de la escuela tradicional acerca de qué y cómo se aprende, currículo y didáctica, en palabras de Bolívar (2008, p. 82), aquí se observa una perspectiva constructivista del aprendizaje, en lugar de la concepción tradicional que lo entiende sólo como transmisión de conocimientos.
- e. *Poner énfasis en el desarrollo de competencias*, el logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados es el quinto principio pedagógico, constituye un cambio conceptual, teórico y metodológico para la enseñanza y el aprendizaje; representa la parte más visible del currículo pues se expresan en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (Secretaría de Educación Pública, 2011) y en los programas de las asignaturas.

Las competencias, como eje estructurador del nuevo currículo, modifican la posición tradicional de los contenidos disciplinares por un enfoque centrado en el saber hacer, en la utilidad individual y social de los aprendizajes escolares; sin embargo, más allá de la novedad en el discurso curricular, poco se ha investigado acerca de cómo las conciben y ponen en práctica los profesores en el aula; es importante conocer desde la acción pedagógica cómo se reconstruyen las competencias y el currículo en la acción desde el conocimiento práctico del profesor de secundaria.

- f. *Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje*, aquí se propone utilizar una variedad de recursos, tecnológicos y gráficos en la enseñanza, con ello se desacraliza al libro de texto como fuente única de información y actividades; además de que se responde al contexto actual de la complejidad de la sociedad de la información y el conocimiento.
- g. *Evaluar para aprender*, modifica el concepto tradicional de la evaluación como mecanismo para constatar los aprendizajes de los alumnos con fines de promoción o reprobación, para constituirse en una herramienta que permita identificar y valorar los logros y las dificultades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para replantear estrategias y lograr los propósitos establecidos.
- h. *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad* se refiere a que el currículo tiene que adaptarse a las diferencias individuales, étnicas, económicas y sociales de toda la población escolar; pero llevarlo a la práctica representa una dificultad para las escuelas y para los docentes, puesto que hace falta incluir el diseño y el desarrollo del currículo en los procesos de formación inicial y continua del profesorado, así como en la práctica cotidiana.
- i. *Incorporar temas de relevancia social* comprende establecer vínculos entre la escuela y la realidad social, es decir, que contenidos, enseñanza y aprendizaje se vean reflejados en la formación disciplinar, en los valores y en las actitudes de estudiantes y profesores en su vida cotidiana.
- j. *Renovar el pacto entre el estudiante, el docente y la escuela* implica la participación de los diferentes actores en la vida escolar desde la identificación y concientización de sus funciones.
- k. *Reorientar el liderazgo* es un principio que abona a la participación individual y colectiva, teniendo como eje de acción el aprendizaje de los alumnos a través de la toma de decisiones que favorezcan la mejora permanente, lo que incluye aspectos de gestión, innovación y trabajo colaborativo, entre otros (Secretaría de Educación Pública. p. 41).
- l. *La tutoría y la asesoría académica a la escuela*, la primera de éstas va dirigida a los estudiantes para apoyarlos en su proceso escolar con la finalidad de que su tránsito por la escuela secundaria pueda ser fluido y resuelto en los tiempos establecidos; para ello se asignó dentro del mapa curricular una hora-clase dentro del tiempo escolar; en tanto la asesoría se orienta hacia los docentes como apoyo para la “comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto es la resignificación de conceptos y prácticas”. (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 41).

En este aspecto teórico conceptual, descrito y analizado a partir de los principios pedagógicos del plan de estudios, habrá que indagar cómo incorporan los docentes nuevas ideas acerca de la educación como factor para promover competencias en los alumnos; de la enseñanza como medio para desarrollar los aprendizajes desde la construcción de significados; qué representan para ellos los principios pedagógicos que prescribe el plan de estudios y cómo se trasladan, se ajustan o se ignoran en la práctica cotidiana; y un punto de partida es considerar los saberes del profesor que en todo este proceso de reforma no han sido tomados en cuenta; lo que se cuestiona aquí es que las innovaciones en el currículo pretendan eliminar todo el saber de los profesores que pueden aportar a la mejora educativa desde su formación y su práctica.

Entre los aspectos de carácter metodológico del currículo 2011 se encuentran los enfoques de las asignaturas; éstos también representan un cambio importante para la práctica docente, así, la enseñanza del español se centra en las prácticas sociales del lenguaje, en las matemáticas desde la resolución de problemas; en historia desde la formación del pensamiento histórico; y, en general de las nuevas formas de entender la finalidad de todas las asignaturas en la educación secundaria para el desarrollo de competencias, en lugar de la adquisición de conocimientos.

LOS SABERES DEL PROFESOR DE SECUNDARIA EN LA PRÁCTICA DEL CURRÍCULO

Los saberes del profesor han sido estudiados desde varias perspectivas que los conectan con el currículo real; algunos de estos estudios son: el conocimiento de Acentuación Existencial y Fenomenológica (Tardif, 2004). El Conocimiento Práctico (Elbaz, 1981), Conocimiento Práctico Personal (Clandinin y Connelly 1984), los tres citados por Bolívar (2008) y Figueroa (2005); y el Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica de Shulman (2005) que establece como premisa central el conocimiento base para la enseñanza.

Estas perspectivas resaltan el rol protagónico de los profesores y las profesoras quienes, desde su historia personal, profesional, vivencial y cultural, llevan a la práctica el currículo mediante el diseño y el desarrollo de actividades específicas para la enseñanza y el aprendizaje. Aunque estas tres posturas tengan su propio marco conceptual y metodológico, tienen en común centrarse en el profesor/a como sujetos de la formación docente y de la acción pedagógica, de ahí que sirvan como referentes teóricos para estudiar la práctica del currículo, observar el tránsito de la prescripción a la realidad del aula.

El Modelo de Acentuación Existencial y Fenomenológica de Tardif

De acuerdo con Tardif (2004, p. 29), el saber docente es plural ya que procede de la formación profesional, de las disciplinas, del currículo y de la experiencia, estas fuentes sirven para hacer una primera clasificación de los saberes de acuerdo con su naturaleza y los elementos que aportan a la práctica docente.

Los saberes profesionales son “transmitidos por las instituciones de formación del profesorado” (p. 29) y en la práctica y trayectoria del docente se obtienen de la formación inicial o continua. Estos saberes guardan una estrecha relación entre la producción del saber en sí mismo que se origina en las ciencias de la educación y su puesta en práctica en el ámbito educativo; la relación del profesor con el saber no está ligada a la producción del mismo, sino a su concreción en la enseñanza y el aprendizaje, es decir

es un saber para la práctica profesional; se demuestra una vez más que la relación entre el profesor y el saber es de aplicación en una situación educativa específica.

El segundo tipo de saberes es el que proviene de las disciplinas, es decir, de las diferentes ramas del conocimiento; la formación inicial del profesor de secundaria está regida por su especialización: matemáticas, geografía, lengua, entre otras; y aporta elementos teóricos y conceptuales acerca de la especialidad a la que se refiere; este tipo de saberes son los que han servido de base para diseñar y estructurar los planes y programas de estudio del nivel de secundaria desde sus orígenes en los años 40 del siglo pasado hasta la actualidad.

El tercer tipo de saberes es el curricular, que comprende los elementos normativos, teóricos, conceptuales y metodológicos que se concretan en el plan de estudios y los programas de las asignaturas; así en diferentes épocas de la educación secundaria en México se encuentran programas estructurados por objetivos de aprendizaje (1975) por temas (1993) por competencias (2006 y 2011).

Este saber curricular es el que mayor incidencia tiene en la práctica del profesor; puesto que los cambios curriculares que se instituyen afectan la forma de entender y realizar la enseñanza y el aprendizaje; así como las metodologías para la enseñanza y los criterios para la evaluación; pero más importante, y sin embargo pocas veces considerados, son los fines y los propósitos de la educación; de manera tal que los saberes precedentes del profesor entran en contradicción con las nuevas propuestas, lo cual puede desembocar en varias situaciones: la asunción de los cambios como proceso de mejora profesional; la adecuación de lo nuevo a lo anterior, o bien, el rechazo a los cambios propuestos; estas situaciones propician la dispersión de las prácticas y el poder tener cuenta clara del rumbo que sigue el currículo en cada escuela y en cada docente en particular.

El saber de la experiencia se incorpora individual y colectivamente en forma de hábitos y de habilidades, de saber ser y de saber hacer, se les llama también prácticos (Tardif, 2004, p. 31). En este tipo de saberes se puede entender la experiencia como una fuente de reflexión y de aprendizaje para los docentes, en el contexto de la reforma curricular en secundaria, el saber de la práctica y de la experiencia no son considerados, ya que se pretende cambiar desde las presiones y necesidades sociales económicas y políticas, que generan una nueva manera de entender y llevar a cabo el proceso educativo; pero que no considera al profesor como especialista de la enseñanza que puede aportar desde sus saberes y su experiencia .

El Conocimiento Práctico

Esta perspectiva deriva de la línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor, llevada a cabo desde los años ochenta del siglo pasado por autores y autoras como Elbaz (1981) Connelly y Clandinin (1984) (Citados por Figueroa 2000 y Bolívar 2008); se ubica en la reconstrucción que hacen los profesores del currículo en la práctica.

El conocimiento práctico, según Figueroa (2000), "...es un conocimiento del profesor que se basa en la práctica y evidencias empíricas que cotidianamente experimenta en el aula ..." (p. 266). Entre las principales características, de acuerdo con la misma autora, (p. 269) se encuentran: la adaptabilidad con el contexto, entre el discurso y acciones del profesor, indicador que permite detectarlo en ambas dimensiones; el qué hacer y cómo hacer a la hora de la práctica; se basa en la experiencia del profesor, es personal porque denota su individualidad, es propositivo porque identifica las necesidades y las limitaciones del contexto en el que se aplica.

De acuerdo con Elbaz, Connelly y Clandinin, citados por Figueroa (2000) el conocimiento práctico está conformado por tres componentes: estructura, contenido y orientación. La estructura, se refiere a los

temas almacenados en la memoria del profesor y que incluyen las normas para trabajar en clase y se presentan a manera de reglas principios e imágenes.

El segundo componente es el contenido, que se refiere al conocimiento de la materia, del currículo, de la forma de planear, desarrollar y evaluar en el aula; finalmente la orientación se refiere a la forma en que cada uno de esos contenidos se atiende y desarrolla.

El conocimiento práctico es de utilidad para establecer indicadores en el análisis de la información que se obtiene en la investigación que da origen a este ensayo, las cuales provienen de las entrevistas y de las observaciones que actualmente se están realizando para argumentar la tesis de que el rol de los docentes tiene que situarse en el diseño y desarrollo del currículo como parte de su formación inicial y continua, así como para la toma de decisiones fundamentadas en la práctica.

El Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica de Shulman

Una de las aportaciones más importantes del programa de investigación de Shulman y de su equipo (1987, citado por Bolívar, 2008) es el llamado Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica, que a continuación se define:

El Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica, provee de un conjunto de categorías y procesos con las que analizar la enseñanza de los profesores en sus dos componentes: procesual (fases o ciclos en el razonamiento y acción didáctica); y lógico o sustantivo (siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza) (Bolívar, 2008, pp. 88-89).

Los profesores construyen sus saberes y conocimientos desde diferentes fuentes: sus historias de vida personales, su formación inicial y continua, sus experiencias, sus relaciones interpersonales, con la comunidad y el contexto en el que se desenvuelven (Shulman, 2005, p. 11), desde esta perspectiva significan su vida profesional e interiorizan visiones y representaciones de la realidad en la que realizan la acción pedagógica; cuando se enfrentan a una nueva situación, como es el caso de trabajar un nuevo currículo, esos esquemas referenciales y referenciados se enfrentan a nuevas ideas, conceptos y visiones acerca de lo que debe ser el proceso educativo y de las acciones necesarias para cumplir los fines y metas establecidos.

Para este autor, la experiencia es una fuente sustantiva para lograr transformaciones importantes y perdurables, en donde el saber se construye con base en el aprendizaje de los dos actores principales del proceso educativo: los profesores y los alumnos.

El eje conceptual del modelo de Shulman es el conocimiento base para la enseñanza que se concibe como: "Conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo" (Shulman, 2005, p.11.).

Los componentes de este conocimiento base son: conocimiento de la materia, pedagógico general, curricular, de los alumnos, de los contextos educativos, fines y valores educativos, y conocimiento didáctico del contenido.

El conocimiento base para la enseñanza representa para el trabajo que se realiza en el contexto de la investigación de la que surge este ensayo, el posicionamiento teórico que se sigue para analizar la práctica

del currículo tomando como referencia las categorías y subcategorías que integran este concepto para continuar desarrollando el trabajo de campo.

REFLEXIONES FINALES

- En el currículo formal o prescrito confluyen una serie de factores políticos, administrativos, pedagógicos y didácticos que le otorgan un carácter segmentado por la función de los actores que participan en cada uno de ellos: el Estado, las autoridades educativas, los especialistas y los profesores, en cada caso, tienen visiones diferentes de los propósitos y fines educativos. La relatividad de las fuentes de poder y la pluralidad de los saberes complementan la producción de incertidumbre como una realidad emergente en la construcción de la identidad profesional de los y las docentes de educación secundaria.
- La cultura y los saberes del profesor, así como el contexto, se constituyen en mediadores entre el currículo prescrito y el currículo real en el que se pueden presentar situaciones de adaptación, ajuste al contexto y/o la institución, tradición o innovación, según el nivel de lo real que se ocupe en la cultura institucional y su ángulo de inserción curricular.
- Hasta ahora, la función del profesor se reduce y se disemina entre la de un mero operador de las prescripciones curriculares dictadas por la política educativa, una función técnica que le impide reflexionar acerca del porqué y para qué enseña, además de constituir una contradicción la formalidad del currículo prescrito en su discurso que aboga por libertad pedagógica.
- El currículo es un proceso que los docentes reconstruyen en la práctica de acuerdo con sus saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos en un contexto social y cultural determinado.
- La experiencia es un factor decisivo en el desarrollo profesional y en la práctica del profesor, porque los reconstruye y resignifica en un contexto específico, teniendo como referente su conocimiento base, ante un currículo que surge de necesidades sociales, económicas y políticas que pretenden nuevos propósitos educativos; además de cambios en los paradigmas de enseñanza y de aprendizaje que han caracterizado a la reforma curricular de la educación secundaria.
- Las competencias como eje estructurador del currículo vigente en educación secundaria representan un reto y desafío y se expresan como un dilema conceptual, teórico y metodológico para la identidad profesional del profesor, en tanto sujeto deliberativo, hermenéutico y ejecutor de la pertinencia e impertinencia de la propuesta curricular.
- Las reformas curriculares sólo pueden ser exitosas si parten de la realidad del aula y del contexto que la rodea; además, si consideran a los profesores, quienes desde sus saberes y experiencias pueden aportar para diseñar y desarrollar el currículo, contribuyendo así a la profesionalización de la función docente y a la mejora educativa.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). El currículum como ámbito de estudio. En J. M. Escudero (editor). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp.23-44). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.

- Figuroa, A. (2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo: Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares/UPN Durango/Secretaría de Educación de Durango. Recuperado de <http://doctorado.upnslp.edu.mx/>
- Paquay, L. y Wagner M. (2005) Formación continua y videoformación: Qué habilidades se deben priorizar. En L. Paquay, M Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La Formación Profesional del Maestro*. (pp. 222-264). México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, (2005) [Versión digital pdf]. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

