

EL DISCURSO DIDÁCTICO EN LA TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES. ESPACIO QUE RECLAMA DEFINICIÓN

Nancy Barreto de Ramírez*
nancybarretoder@gmail.com
(UPEL-IPMJMSM)

Recibido: 25/05/2013

Aprobado: 19/07/2013

RESUMEN

La ciencia avanza en la medida que se asume como provisional cada presupuesto, en tanto es posible cuestionar, debatir, articular lo conocido con nuevas experiencias, dar diferentes y novedosas respuestas a los hechos y fenómenos, pues siempre existirán emergentes modos de pensar, otros métodos, ideas, formas o códigos para obtener el conocimiento y comunicarlo. De allí que, tanto la didáctica como el *curriculum* se vean cada día más urgidos de claridad en cuanto a sus propósitos e intenciones, para ello se ha partido de la contextualización de su origen, a través de la revisión del pensamiento de investigadores en el campo, a los fines de arribar a consideraciones puntuales en cuanto a la manera cómo el discurso didáctico debe ser replanteado en el proceso de cambio para la formación de profesores. Se asume la transformación curricular como el espacio sistemático, complejo y socializado dirigido a innovar el *curriculum* existente y la manera como éste ha sido impactado por la práctica pedagógica y, finalmente, la relación conocimiento-contenido como eje del discurso didáctico, de modo de obtener una síntesis respecto a su redefinición en los procesos de innovación de los *curricula* para la formación de profesores.

Palabras clave: curriculum; didáctica; discurso didáctico; conocimiento-contenido.

(*) Conferencia en el II CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN UPEL, celebrado en Caracas entre el 30/10/2013 y el 01/11/2013

* **Nancy Barreto de Ramírez.** Doctora de Educación en Curriculum e Instrucción de Tecana American University (TAU), Licenciada en Educación y Magister Scientiarum en Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV); profesora titular jubilada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Directora-Decana de UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, período 1999-2003. En la actualidad se dedica a la docencia de postgrado, a la asesoría y evaluación de proyectos curriculares, así como a su labor en la línea de investigación Teoría y Práctica del Curriculum.

PEDAGOGICAL DISCOURSE INVOLVED IN THE TRANSFORMATION OF THE CURRICULUM FOR THE TRAINING OF TEACHERS. AN AREA THAT DEMANDS DEFINITION

ABSTRACT

Science improves when assuming every hypothesis as provisional, as long as questioning and assembling previous knowledge with new experience is possible. There will always be new ways of thinking, and of acquiring and sharing knowledge; reason why, the starting point of this publication has been the contextualization of the origins of didactics and the *curriculum*, through the revision of the thoughts of researchers in the educational field, to get to know, in this way, how the pedagogical discourse must be reposed in the change process for the training of teachers. The curricular transformation is thought to be the systematic, complex, and socialized area aimed at updating the existing curriculum, as well as analyzing how this has been affected by the pedagogical practice. Finally, the relation between knowledge and content is studied as a fundamental part of the didactic discourse, in order to attain a synthesis to redefine the process of updating the curricula for the training of teachers.

Key words: curriculum; didactic; didactic discourse; knowledge-content.

LE DISCOURS DIDACTIQUE DANS LA TRANSFORMATION DES PROGRAMMES POUR LA FORMATION DE PROFESSEURS. UN ESPACE QUI DEMANDE DÉFINITION

RÉSUMÉ

La science avance dans la mesure où chaque pré-supposé est vu comme provisionnel, parce qu'il est possible de questionner et de relier ce qui est connu avec de nouvelles expériences. Il y aura toujours de nouvelles manières de penser, d'autres méthodes pour obtenir des connaissances et pour les diffuser. C'est pourquoi, l'on a commencé par la contextualisation de l'origine de la didactique et du programme –à l'aide de l'analyse de la pensée de chercheurs dans le domaine éducatif– dans le but de découvrir la manière dans laquelle doit changer le discours didactique lors du processus de changement pour la formation de professeurs. L'on prend la transformation du programme comme l'espace systématique, complexe o socialisé conçu pour renouveler le

programme actuel et la manière comment celui-ci a été influencé par la pratique pédagogique. Finalement, l'on a étudié le rapport connaissance-contenu comme axe du discours didactique pour obtenir une synthèse concernant sa redéfinition dans les processus de renouvellement des programmes pour la formation de professeurs.

Mots clés: programme; didactique; discours didactique; connaissance-contenu.

O DISCURSO DIDÁTICO NA TRANSFORMAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. UM ESPAÇO QUE EXIGE DEFINIÇÃO

RESUMO

A ciência avança na medida em que cada pressuposição é considerada algo provisional, já que é possível questionar e articular o já conhecido com novas experiências, pois sempre existirão novos modos de pensar, bem como outros métodos para obter o conhecimento e transmiti-lo. Por essa razão, o ponto inicial foi a contextualização da origem da didática e do currículo, partindo da revisão do pensamento de pesquisadores no âmbito da educação, com o intuito de conhecer como o discurso didático deve ser revisto no processo de mudança para a formação de professores. Considera-se que a transformação curricular funciona como o espaço sistemático, complexo e socializado que está voltado a inovar o currículo existente e a maneira como ele tem sofrido um impacto por causa da prática pedagógica. Finalmente, é analisada a relação conhecimento-conteúdo como base do discurso didático, a fim de obter uma síntese em relação a sua redefinição nos processos de inovação dos currículos para a formação de professores.

Palavras chave: currículo; didática; discurso didático; conhecimento-conteúdo.

Didáctica y *currículum*: orígenes e impactos en la formación del profesorado

Investigadores nacionales e internacionales han realizado varios estudios que conducirían a aclarar la dicotomía, la crisis de identidad entre *currículum* y didáctica, pues se parte del principio de que las reflexiones y acciones educativas, impregnadas de teoría curricular, han respaldado a la didáctica y las que se orientaron hacia el desarrollo de la didáctica, iluminaron y fortalecieron a las teorías

curriculares; en consecuencia, existe un recíproco reconocimiento de ambos enfoques.

En este espacio, de interacciones e influencias mutuas, destacan los significados propios y particulares que permiten obtener, aunque parcialmente, el *corpus* de conocimientos dirigido a encontrar un lugar apropiado a la didáctica en el mapa curricular de la formación de profesores, el cual se hace cada vez más complejo a causa de la vertiginosa producción de los conocimientos y la necesidad de su incorporación a los procesos formativos.

Al respecto, Sevillano (2011, p. 9) plantea que existen diferentes posturas sobre los alcances de la didáctica y el *curriculum*, éstas van desde considerar que se trata de la misma realidad con dos nombres distintos, quienes entienden a la didáctica como una doctrina práctica y normativa, quienes la definen como el capítulo más instrumental de la pedagogía dentro de la red conceptual del modelo pedagógico asumido y quienes, utilizando teorías de referencia como la de acción comunicativa de Habermas, encontraron que la didáctica debe ser estudiada desde una posición crítico-comunicativa, pues su expresión es la acción comunicativa, o a través de las teorías del desarrollo cognitivo centradas en la resolución de problemas y la mediación, dado que el conocimiento es un proceso de interacción. Con respecto al *curriculum* también existen diferentes enfoques, según el momento histórico y el desarrollo de la teoría curricular.

La didáctica tiene su origen en la escuela alemana, en las instituciones de formación de profesores, y viene a constituir una alternativa al autodidactismo. Se enseñó desde el siglo XIX en las escuelas de Europa Central y del Norte; en sus comienzos se sustentó en el pensamiento de Comenio (en Europa), luego en la doctrina de Hegel, Herbart, Wundt y Dewey en Estados Unidos, donde la formación de los docentes consistía en la profundización de los contenidos a enseñar. Se puede afirmar que esta didáctica era aún artesanal, instrumental, centrada en el método y en el ¿cómo enseñar?

En relación con el *curriculum* también se hallaron diferentes enfoques, según el momento histórico y el desarrollo de la teoría. A inicios del siglo XX se intentó estandarizar el *curriculum* formal

con el propósito de fomentar la homogeneidad cultural, en esto Bobbit, Charters y Finney, asumiendo las ideas de la organización científica del trabajo, adoptan un modelo para lograr control de calidad en las escuelas y armonizar los valores de la eficiencia, la productividad y la organización científica aplicados a los procesos productivos, conformando el modelo fabril del desarrollo curricular que, posteriormente, es soportado con el instrumental psicologista a través de los test de inteligencia como métodos científicamente controlados para hacerlo más eficiente. Su preocupación es el contenido, el ¿qué enseñar? y, se asume como innovación para la formación de profesores.

Actualmente, para unos *curriculum* es didáctica; para otros hay espacios coincidentes y diferentes. Gimeno Sacristán considera que son dos tradiciones distintas que han desembocado en un conocimiento común (1995, p. 171). Así como la didáctica se ha preocupado casi en exclusividad del aspecto técnico y organizativo, de lograr métodos válidos para obtener mejores aprendizajes, la teoría del *curriculum* se ha preocupado esencialmente por los contenidos, del qué enseñar, de la planificación, estructura y administración curricular y, sólo en las últimas décadas, de su impacto social.

Este hecho influyó decisivamente en la formación de maestros durante la primera mitad del siglo XX, quienes debieron acostumbrarse a una escuela dividida en compartimientos, en la que todos los elementos del quehacer académico debían soportarse en prescripciones estrictas prevaleciendo la rutina. Pero, como la escuela no es inmune a las nuevas corrientes sociales e intelectuales, emergieron voces alternativas, influenciadas quizás por la corriente humanista como las de Dewey, Kilpatrick y Tyler, siendo este último quizás, quien ejerció la mayor influencia en las teorías y políticas curriculares del siglo XX al propiciar la toma de distancia del modelo eficientista, creándose, bajo estas orientaciones, escuelas y universidades de tendencia progresista por la necesidad de ofrecer significado a la educación como empresa moral y factor de reconstrucción social.

En este contexto, la importación del método de proyectos y la creación de otras propuestas emergentes relacionadas con la

psicología, intentaron desplazar el lugar que, como modelo, tenía la pedagogía alemana, iniciando los norteamericanos mayor presencia internacional en este campo. Años más tarde, se empiezan a difundir las teorías sobre *currículum* pero se aceptan con recelo, así como los manuales para la formación de profesores que eran adaptaciones de las obras de pedagogos alemanes. Al finalizar la primera guerra mundial, apenas se hablaba de las fuentes y modelos de la didáctica alemana y ya el tema curricular comenzaba a tomar su espacio.

Se atribuye a Klafki el papel de reconstructor de toda la tradición educativa alemana mediante el desarrollo de una didáctica crítica-constructiva que intenta traducir sus ideales y principios al *currículum* y elaborar una teoría moderna de la didáctica. Establece dos distinciones bastante claras entre ambas propuestas: (1) las decisiones políticas que representan la cultura dominante corresponden al *currículum*; (2) la autoridad pedagógica en la selección de contenidos y métodos favorable a los intereses de los estudiantes, corresponde a la didáctica (1990, p. 88). El profesor es quien activa al *currículum* y a la didáctica en una articulación teórico-técnica, como la denomina Díaz Barriga (1990), ya que él “representa los intereses de la cultura dominante y la de los estudiantes” (p. 88). La didáctica le llevará a interpretar, contextualizar y poner en práctica el *currículum*, sin dejarse influenciar por elementos ajenos a la institución docente.

A mediados del siglo XX se comienza a considerar la posibilidad de convivencia del *currículum* y la didáctica; todo lo que tuviera que ver con enseñanza podía ser objeto de tratamiento formal de ambas perspectivas. Y en realidad en las primeras discusiones sobre *currículum*, entre los años 1970 y 1985 no se diferenció mucho de forma sistematizada entre didáctica general y ámbito curricular. Se vio en el *currículum* el complemento o la modernización de la didáctica en todos sus campos prácticos y de investigación. La sustitución de la teoría de la enseñanza o de la didáctica general por la teoría de *currículum* era consecuente, aunque sin futuro.

El embate curricular tocó sólo parte de la didáctica. Otros ámbitos sustantivos, como la teoría de la enseñanza, las estrategias, los contenidos, permanecieron invariables. Fue así como con el

renacimiento de la didáctica en los años ochenta, los intentos hechos en el campo de la investigación curricular retornaron sin mayor esfuerzo ni trauma. A este paso ayudó el hecho de que los grupos y centros de investigación, así como los representantes de las didácticas especiales interesados en entender y aplicar las teorías del movimiento curricular, adaptaron sus teorías y métodos a la didáctica.

Para las últimas décadas del siglo XX, la corriente impregnada de la investigación curricular americana se ocupa de los mismos problemas que la tendencia europea sobre desarrollo de los planes de estudio. A esta simbiosis se ha llegado por obra de la investigación curricular emprendida como un campo de interés, lo que originó las dos tendencias diferenciadas de la teoría curricular: (a) orientada a los contenidos, a la política educativa y a la investigación, y (b) dirigida a la investigación pedagógica-psicológica en cuestiones que atañen a la enseñanza y al aprendizaje.

En este punto, se puede afirmar que se están generando importantes cambios en la manera de concebir tanto al *curriculum* como a la didáctica. Los desafíos y retos para el mejoramiento de la calidad educativa plasmados en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, *Foro Mundial sobre Educación*, los *Objetivos del Milenio*, los *informes sobre el Desarrollo Humano*, los planteamientos del informe *Una Educación para Todos-2015*, aunados a las perspectivas del Proyecto Tuning en cuanto a las competencias necesarias en la formación de cualquier ciudadano del mundo, las pruebas de verificación de habilidades básicas en lenguaje y matemática de los estudiantes, que han instrumentado algunos países, los procesos de acreditación y evaluación institucional y las iniciativas de investigadores particulares, además del desarrollo de nuevos entornos de aprendizaje y las facilidades e instantaneidad de la comunicación; son hechos que dan cuenta de que la dinámica del conocimiento en el campo educativo en general está cambiando, a ello no pueden escapar ni el *curriculum* ni la didáctica, como espacios en discusión el mundo actual.

En los países latinoamericanos existe una historia propia y similar controversia, especialmente en cuanto a formación

de docentes, dada la influencia recibida de las dos corrientes fundamentales. En Venezuela desde mediados del siglo XX, hasta la década de los 70, tuvo mayor preeminencia la didáctica disciplinaria, especialmente en la enseñanza ofrecida por las escuelas normales, los pedagógicos y las universidades que formaban docentes, mientras que el *curriculum* evidenció su mayor auge desde el advenimiento de la teoría de sistemas en los procesos de planificación y de la tecnología educativa como posibilidades de modernización del sistema educativo nacional; aunque en paralelo, pero con menos énfasis, la didáctica se continuaba enseñando en las instituciones formadoras de docentes.¹

En las últimas décadas del siglo XX la didáctica pasó a un segundo plano hasta prácticamente diluirse o desaparecer de gran parte de los planes de estudio de formación docente o solaparse en cursos de las especialidades, situación amparada por el desarrollo de un envolvente movimiento curricular caracterizado por el intercambio de experiencias entre universidades, la producción de importantes documentos y textos, la incorporación del *curriculum* como disciplina, la generación de metodologías integradoras apoyadas en tecnologías, la asunción de la práctica docente como la esencia de la actividad didáctica y la premisa de que todos los cursos, seminarios, pasantías y demás actividades académicas que el estudiante desarrollara en su formación profesional, incorporarían a la didáctica como eje transversal.

En el presente siglo, quizás por el predominio de nuevas teorías tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, de modelos educativos emergentes, y el surgimiento de entornos virtuales y estrategias diversas para acceder al conocimiento, se retoman los estudios acerca de la didáctica hasta llegar al punto en el que hoy se encuentra esta discusión, entendiendo que aún se requiere fortalecer su espacio en los procesos transformadores del *curriculum* para la formación de profesores.

¹ Sobre la evolución del tema curricular en Venezuela consultar: Seis momentos del *curriculum* durante el siglo XX y primeros lustros del XXI. (2009). Integración Universitaria. Revista del IPMJMSM. Año 9(1), p.p.59-77.

La transformación curricular en la formación de profesores

Hecho el recorrido por el ámbito originario, es preciso observar cómo la transformación del *curriculum* debe atender a diversas instancias y componentes organizacionales y académicos, entre otros, el papel del discurso didáctico. Barreto de Ramírez (2006) refiere que el cambio o transformación curricular es:

un proceso complejo, sistemático, socializado y propio de una institución o sector educativo que supone un conjunto de acciones y decisiones dirigidas a innovar el *curriculum* existente para la formación de un determinado profesional, en atención a unas políticas, a una visión del deber ser, a unas intenciones educativas, a las tendencias en este campo del conocimiento, y a una demanda social. (p. 27)

Todo proceso de cambio curricular promueve el desarrollo de actividades previas de evaluación, así como de la definición de la pertinencia y viabilidad del proyecto educativo. La transformación significa la posibilidad de introducir una sacudida profunda, no solo en los planes de estudio, en la práctica pedagógica o en la estructura y organización curricular; significa, además, que a partir de las enriquecedoras experiencias pedagógicas e investigativas que no están visibles, pero que ocurren, se puedan renovar los contenidos, revitalizar el proceso formativo y generar las condiciones para que los estudiantes participen y se apropien de los conocimientos que demanda su formación. De allí que una opción innovadora, en este campo, se apoye en tres instancias: una filosófico-política, una instancia de investigación, diseño y evaluación, y una instancia instrumental de operatividad curricular, sin desconocer el impacto social y cultural derivados.

Ahora bien, la transformación curricular exige por demás un proyecto y planes de acción viables y progresivos dirigidos a reinventar el modelo educativo, mecanismos de toma de decisiones oportunas y equipos de trabajo comprometidos y emergentes para solventar las dificultades que estos procesos sociales complejos plantean dado que, de por sí, involucran opciones de aprendizaje y

desaprendizaje en la política educativa, en la organización, en los procedimientos, en la comunidad, en las normas, en los valores, situaciones, por demás, generadoras de discrepancias o conflictos que pueden incidir en el avance o retroceso de este proyecto.²

Por ello, el proceso transformador que intenta repensar los contenidos u orientaciones de la acción educativa, en un momento histórico y a partir de las coordenadas ideológicas, culturales, económicas, sociales y organizacionales, constituye una tensión utópica en todos los ámbitos del sistema educativo impactando a las instituciones y su organización, por lo que las instituciones requieren salir de la mecánica rutinaria y lineal para no dejarse llevar por la fuerza de los hechos o por el peso de la inercia. Sobre este mismo aspecto, expone Pérez Gómez (2010):

después de tantas reformas de los planes de estudios, planes de adecuación, contrarreformas y procesos como el de Bolonia..., la práctica mayoritaria en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. La fragmentación, irrelevancia y descontextualización del *curriculum*... no garantizan el desarrollo de las competencias profesionales exigidas a los docentes contemporáneos. (p. 272)

En las reformas curriculares llevadas a efecto en las instituciones universitarias que forman profesores -y también en otras carreras- se aplican modalidades caracterizadas como innovadoras que avalan básicamente los elementos prescritos, los productos curriculares; no obstante, en la práctica, estas opciones se centran en la modernización del sistema y, en muy pocos casos, en su transformación estructural. Entre otras modalidades experimentadas, se encuentran las siguientes:

² Para una visión más amplia de estas ideas se recomienda consultar: Algunas miradas a los referentes teóricos del currículo en la universidad venezolana. (2011) *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación, 12(1), 14-43.

- a. Adición de elementos: incorporación de cursos electivos u optativos, suma de nuevos contenidos o sustitución de los ya existentes, diferentes recursos y tecnologías.
- b. Intensificación o reforzamiento de saberes: traducido en la especialización o perfeccionamiento de los profesores y cambios en las estrategias pedagógicas y de evaluación en áreas localizadas.
- c. Reemplazo o alteración de componentes: se trata de la sustitución o incorporación de personal, cambios en la tecnología para simplificar o modificar los procesos académicos, tránsito hacia procesos organizativos y académicos.
- d. Reestructuración y cambio medular en el sistema académico e institucional, nueva filosofía de gestión, innovador modelo pedagógico y de investigación, cambio en los procesos de admisión, ingreso, prosecución y egreso de estudiantes, programas de atención a las comunidades que puedan ser acreditados, entre otros.

En otra perspectiva, igualmente válida, referida al análisis de los procesos de innovación aplicados a la educación con un enfoque crítico, Kemmis (1988) propone tres orientaciones epistemológicas:

- a. Una orientación técnica, basada en criterios de eficacia y funcionalidad para el logro de los propósitos perseguidos.
- b. Una orientación práctica, basada en criterios de posibilitación y facilitación de experiencias de enseñanza y de aprendizaje de mayor calidad humana y profesional.
- c. Una orientación crítica, que implica una forma de razonamiento distinta a la técnica y práctica, el razonamiento dialéctico, basado en criterios ideológicos de valoración social tales como

equidad, libertad y justicia, a propósito de crear un lenguaje que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas, capaces de confrontar los esquemas prevalecientes, tanto dentro como fuera de la escuela. (pp. 78 y sig).

Desde esta óptica, cualquier conversión o tránsito curricular deberá contribuir a eliminar la desigualdad que ha profundizado la sociedad del conocimiento, tener en cuenta la adquisición de saberes y competencias que garanticen la inclusión social pero también el desarrollo individual, formar a las personas con habilidades para la búsqueda y uso de información valiosa, su procesamiento e interpretación, la interacción mediante diversos lenguajes, el análisis y previsión de posibles escenarios y la elaboración de constructos creíbles, destacando los valores universales y los comportamientos éticos que permitan tomar satisfactorias decisiones dirigidas al bien común, entre otros.

Entonces, pareciera que el problema no radica en una reforma profunda de la base teórica y la práctica, sino también en otros componentes del proceso formativo y de la organización educativa en su conjunto. Consideremos esta afirmación: si se define al *currículum* como una suma de prácticas diversas de carácter social y cultural donde interactúan y se interrelacionan procesos, teorías, propuestas de los entes involucrados para arribar a un quehacer socializador de la escuela; también es cierto que el *currículum* y su transformación están íntimamente relacionados con la profesionalidad de los docentes y tiene entre sus demandas, aún no resueltas, un cúmulo de situaciones que afectan o limitan el desarrollo de la actividad transformadora, siendo una de éstas la definición o redefinición del discurso didáctico como la herramienta comunicacional.

Didáctica y discurso didáctico en la formación de profesores

La didáctica, como espacio curricular de construcción de conocimientos se asocia a las prácticas pedagógicas, pero hoy día supera su connotación de arte y práctica de enseñar. Desde Comenio,

Herbart, Pestalozzi, Rousseau, su fundamento es una concepción tridimensional integrada por contenido, estudiante y docente; no obstante, ha prevalecido en el tiempo la connotación disciplinaria, desconociendo su carácter transdisciplinar y su vinculación con la escuela. Se han dado en este siglo intentos sostenidos de cambiar este esquema. Hopmann, citado por Sevillano (2011), considera que debe ser estudiada desde tres dimensiones relevantes: teórica, tecnológica y práctica, y ocuparse de la comunicación de saberes y de las intervenciones docentes en las prácticas de enseñanza; otros autores se han dedicado al estudio de propuestas como la didáctica institucional, la didáctica crítico-constructiva, la didáctica medial y una línea de trabajo centrada en la enseñabilidad de la ciencia. Acota Sevillano (*op. cit.*) que “la didáctica es una ciencia aplicada que tiene por objeto la enseñanza y el proceso de instrucción formativa integral e integrada, posibilitando la aprehensión de la cultura y el desarrollo individual y social del ser humano” (p. 110).

De acuerdo con el legado histórico, a la didáctica como disciplina le ha importado especialmente investigar cuáles métodos y tecnologías podrían contribuir a una mejora de los procesos de enseñanza y en qué contextos se desarrolla el acto de enseñar; pero según las nuevas perspectivas, su conexión debe ser con la escuela a través de diferentes proyectos educativos, con los entornos de aprendizaje, con las comunidades organizadas, de ahí que el docente enfrente mayores desafíos al estimular las potencialidades de aprendizaje del estudiante.

Camilloni (2007) concibe a la didáctica como una disciplina teórica que “se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas, además de fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (p. 22). La reducción de la didáctica a la vertiente metodológica, en efecto, deriva su identidad a un ángulo eminentemente prescriptivo, desdeñando la dimensión de teorizar acerca de los fenómenos de la enseñanza y generar productos investigativos. Mientras Manterola (2002, p.30) señala que “en la dirección de la enseñanza se dan al menos dos ejes:

uno que es el *continuum* disciplinar-interdisciplinar y el que cruza perpendicularmente al acto didáctico al tratar el contenido como tema o problema”.

Díaz Barriga (1977), preocupado por la articulación de la didáctica y el *curriculum*, diagnostica la situación de la siguiente forma y propone restaurar la dimensión teórica del pensamiento didáctico, para no sucumbir al pensamiento normativo y rígido, propio de la escuela de comienzos del siglo XX:

El desarrollo del campo de la didáctica se halla en una encrucijada. Su dinámica instrumental se encuentra fuera de sitio, ante el desarrollo de técnicas derivadas de la psicología en sus diferentes vertientes... A la vez, la propia dinámica instrumental de la didáctica ha ahogado este pensamiento, impidiéndole que explicita su dimensión teórica. (p. 9)

A la didáctica, consciente de su historicidad, le compete una amplia versatilidad más que la verificación de resultados, pues se constituye en un elemento técnico-cultural del *curriculum* y de la organización escolar, donde la interdisciplinariedad y la investigación empírica sobre la enseñanza dan sentido a los contenidos formativos y permean el establecimiento de criterios, prescripciones, estructuras y agrupamiento de contenidos para encontrar los caminos pedagógicos apropiados hacia el ejercicio docente y la obtención de aprendizajes.

De ahí, que mientras más sólido sea el soporte teórico y conceptual, más adaptable, integrador y coherente con los propósitos sociales y educativos será el aprendizaje. Por lo que estamos en presencia de un controvertido carácter epistemológico de la didáctica que clama por respuestas sobre el conocimiento didáctico, su construcción, su relación con el discurso didáctico, la práctica pedagógica y el *curriculum*. Entonces, corresponde a la didáctica: investigar cuáles teorías serían su fundamento, reconocer los nuevos entornos de aprendizaje, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y las propuestas que emergen, hacer del discurso didáctico una vía comunicativa cautivadora, sensible a cada realidad, formativa, de consenso simbólico.

Un análisis sobre los campos científicos de la educación y el espacio de la didáctica deriva en diferentes vertientes y generaciones que desde el siglo XIX han tratado el tema, en el que destacan dos: a) una didáctica conservadora, disciplinar, trasmisiva, centrada en el arte de enseñar y, b) una didáctica crítica, constructivista, emancipatoria, denominada por algunos autores la didáctica medial y, dentro de estos polos, diferentes versiones. Esta última vertiente (la didáctica crítica) ha incorporado nuevas variables al acto pedagógico por cuanto los ambientes de aprendizaje cambian con tanta rapidez que el estudiante pasa a ser el gran protagonista por su esencia evolutiva, el docente a su vez es profesor, mediador y estudiante; nuevos códigos, lenguajes, conceptos han variado la interacción comunicativa y la naturaleza de la enseñanza, los métodos y las estrategias son flexibles, readaptables, cambiantes; pero lo que motoriza este acto son las políticas educativas, las intenciones, el clima escolar, la variabilidad de los aconteceres sociales, la conexión de la escuela con su entorno y las necesidades de aprendizaje.

En Venezuela, Manterola (2004, p. 12) propone la didáctica institucional orientada al cambio educativo, en la el centro escolar o la escuela sean centros de acción y reflexión, propuesta sustentada en investigaciones y experiencias de movimientos pedagógicos que el autor define en el modelo de enseñanza DESEHO (siglas que significan: docentes, espacios, saberes, en equipo y en horario corrido). En consecuencia, si la didáctica es una disciplina práctica, no puede renunciar a la búsqueda de un conocimiento fundado que aspira a hacer propuestas prácticas sin deslindarse de la base teórica que la sustenta, pues le haría perder su especificidad como disciplina.

Por otra parte, en cuanto al discurso propiamente se refiere, los primeros marcos teóricos sobre el tema provienen de la lingüística y de los programas de estudio de las ciencias de la comunicación, tales como la lingüística funcional (Jakobson, Halliday), la lingüística textual (van Dijk), la teoría de la enunciación y sus derivaciones (Bajtin, Benveniste, Kebrat Orecchioni), los estudios de retórica y la nueva retórica (Perelmann, Toulmin). Pero en este artículo no se trata de profundizar lo referente a la teoría ni al análisis del discurso, ya que son ámbitos complejos de investigación y, hoy día,

nos encontramos ante una diversidad de métodos, orientaciones, perspectivas y tendencias para describir, analizar y comprender la comunicación discursiva y la construcción de sentido en las distintas prácticas sociales.

Aquí nos referiremos específicamente al discurso didáctico, tal como ha sido concebido por Ibañez (a partir del estudio de autores como Ryle y Ribes), es decir, como una “disertación estructurada, en condiciones situacionales propicias, el factor fundamental que interactúa a través del lenguaje... y que puede estructurar contingencias de índole intra, extra o transituacional” (2007, p. 444 y sig.). Estas contingencias tienen el propósito de facilitar y promover en la escuela, los intercambios sociales a través del triángulo pedagógico (alumno, discurso y mundo real, cuyas relaciones e interacciones son intervenidas por el *currículum*), en el que la mediación lingüística del profesor juega papel relevante. De allí que al discurso didáctico competa la promoción de un conocimiento didáctico que:

- a. Sea un conocimiento en permanente construcción a partir de la práctica y la investigación.
- b. Se encargue de la investigación, planificación y organización del acto pedagógico,
- c. Sea un conocimiento inacabado y susceptible de ser replanteado.
- d. Utilice el lenguaje como medio, puesto que está anclado y se expresa a través del pensamiento y acción del profesor.
- e. Responda a los valores y postulados que orientan la práctica pedagógica y están relacionados directamente con el mundo de las ideas, motivaciones y quehacer del profesor.
- f. Reclame el espacio que le corresponde en el currículum concretando los productos de éste (siendo uno de ellos el programa y dentro de éste, los contenidos educativos).

El discurso didáctico constituye la mejor expresión comunicativa que permite pensar y reelaborar el conocimiento producido y divulgado por las comunidades de especialistas e investigadores para que sea aprehendido, comprendido y reinterpretado por los estudiantes; es la conversión del conocimiento de otros y del propio en una elaboración académica orientada a su comprensión por la audiencia. Los docentes adscritos a esta modalidad se preocupan por saber cuáles son las formas expresivas que permiten a los estudiantes construir sus propios modelos y el sentido apropiado de ese conocimiento, traducido en contenido enseñable, de allí la trascendencia de esta forma comunicacional en la formación del profesorado.

Desde esta perspectiva, el discurso didáctico involucra un impulso para la reconfiguración tanto del conocimiento científico como de los saberes, experiencias previas y sentido común con los que vienen provistos los estudiantes para adentrarse en el proceso educativo, pero este empuje puede fortalecerse o soslayarse en atención al modelo educativo predominante, así como a la concepción sobre la teoría y práctica educativa y a la formación individual del profesor. El discurso didáctico es una construcción del profesor, es su interpretación del conocimiento científico, es la vía más expedita (al menos en el ámbito escolar) para que los estudiantes intercambien experiencias, resuelvan problemas, tomen decisiones de aprendizaje y, en fin, participen de la reconstrucción del conocimiento.

El discurso didáctico es relevante para la formación docente debido a que se deben visualizar los cambios curriculares desde ángulos distintos a los ya acostumbrados; es decir, desde el núcleo del problema: cambios de menor impacto global pero profundos y sostenidos (el discurso didáctico corresponde al *microcurrículum*, a las prácticas pedagógicas), mediante experiencias y aproximaciones que garanticen efectivamente alcanzar las deseadas transformaciones en la práctica pedagógica y en la escuela.

Es aquí donde la didáctica y el discurso didáctico toman partido y permiten reflexionar acerca de sí: ¿se piensa en términos didácticos cuando se trata de proponer cambios en cualquiera de

los espacios curriculares y si éstos se han difuminado entre tantos otros elementos?, ¿cuál didáctica está vigente y cómo refleja los postulados del modelo educativo?, ¿se ha “virtualizado” la didáctica de la mano de las tecnologías, redes comunicacionales y soportes digitales? La didáctica como práctica de la enseñanza ¿reconstruye sus teorías y es permeable a las innovaciones?, ¿se investiga el acto didáctico más allá de los métodos y medios de enseñanza? ¿cuál es el discurso didáctico que predomina? ¿por qué prevalece un discurso didáctico sobre otro?

La relación conocimiento-contenido como espacio del discurso didáctico

El discurso didáctico tradicionalmente ha enfatizado la comunicación pedagógica basada en la importancia de los objetivos, las competencias a desarrollar, las estrategias y métodos, la gestión social de los grupos, la organización o adecuación del tiempo, las secuencias de actividades de aprendizaje, dejando en un segundo plano a los contenidos, al qué enseñar, pues se parte de la premisa según la cual los contenidos de aprendizaje están prescritos en el programa y, tradicionalmente, poco pudieran modificarse.

En este sentido, cabe destacar que, en el mundo de hoy, la decodificación del conocimiento en contenido enseñable o contenido didáctico (a consecuencia de los descubrimientos científicos, tecnológicos, culturales, las posturas frente a éstos y la manera de acceder a ellos) lleva implícita orientaciones epistemológicas, ontológicas, culturales y sociales referentes a las concepciones, visiones o tendencias de los campos del saber especializado y del *currículum* imperante, siendo todas ellas definitorias de su extensión, profundidad, pluralidad o especificidad, e incluso de su intencionalidad. Por ello, la necesidad de tratar lo referente al contenido, como espacio transversal del discurso didáctico en la formación de profesores, a partir de algunos referentes que tratan esta relación.

Bolívar, Marcelo y, especialmente, Chevallard han intentado explicar los componentes del conocimiento fundamental de la enseñanza y cómo los especialistas en *currículum* y los profesores

transforman el contenido en representaciones didácticas. De este modo, el conocimiento base se convierte en un nuevo marco epistemológico para la investigación en didácticas específicas, más potente que el de transposición didáctica de Chevallard (1998), quien plantea que:

el sistema didáctico no es efecto de nuestra voluntad. Su funcionamiento supone que la materia (los contenidos) que vendrá a ocupar cada uno de los lugares, satisfaga ciertos requisitos didácticos específicos. Para que la enseñanza de un elemento del saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones o adaptaciones que lo harían apto para ser enseñado. (p. 5)

Los profesores, entonces, consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los estudiantes, para convertirlo en discurso didáctico, por lo que se trata de indagar: ¿cómo se produce este proceso?, ¿en qué medida el nivel de comprensión que un profesor tenga de una disciplina y su propia formación afectan la calidad de esta metamorfosis?

Algunas de estas respuestas están relacionadas con el ideal de formación y van a depender de si la educación es considerada como un proceso de liberación, un proceso de sumisión o transmisión, o un proceso de transformación. De acuerdo con Klafki (1990): “son los contenidos doctrinales los que cobran sentido en la formación, aquellos contenidos que promueven una reflexión personal, una iluminación de nuevas posibilidades, la adquisición de categorías y conceptos que amplíen su percepción del mundo” (p. 87). El contenido es formativo si toca nuestros valores, si atrae el interés vital, si nos cautiva.

El conocimiento didáctico del contenido es el conjunto o repertorio de construcciones pedagógicas, resultado de la sabiduría de la práctica docente, normalmente con una estructura narrativa (discurso didáctico), referida a tópicos específicos. De este modo, no es ni una dimensión del conocimiento de la materia que se

enseña, ni una forma genérica de conocimiento, sino un conjunto de construcciones didácticas, específicas para cada tema o área, que puede ser examinada en los diversos componentes que la configuran (conocimiento curricular, del contenido, creencias sobre la enseñanza-aprendizaje, conocimientos y creencias didácticas, conocimientos del contexto y recursos, metas y objetivos). Shulman, citado por Bolívar (1995, p. 115), dice que el conocimiento didáctico del contenido es “la capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes.”

El conocimiento requiere ser sometido a un proceso de conversión contextualizada y traducido en conocimiento enseñable, que es justo lo que Chevillard (1998) llama transposición didáctica. Entonces, los docentes e investigadores están frente a un “proceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar; y éste en objeto de enseñanza o conocimiento enseñado” (p. 41).

Este acto otorga identidad propia y fundamenta la razón de ser de la didáctica, específicamente de la didáctica especializada, distinguiéndola de cualquier otro componente de la estructura curricular (disciplinas, seminarios, cursos, pasantías) y de la didáctica general. Por ello, la formación del profesor, el modelo educativo que promueve, los niveles de comprensión, el dominio teórico y práctico de su campo de especialización, sus valores, e incluso su interés por la enseñanza, determinarán que la transformación propia (transposición, de acuerdo con Chevillard) del conocimiento de su área en contenidos, sea relevante, única y se apropie del acto didáctico creado.

¿Cómo los saberes científicos son transpuestos en contenidos del *currículum*? No existen fórmulas para ello, el fenómeno de la transposición didáctica comprende las sucesivas transformaciones, contextualizaciones o desplazamientos que se producen en el conocimiento, desde que es elaborado por la comunidad científica hasta su conversión, a través del *currículum*, en conocimiento escolar, es decir en contenido de aprendizaje; comporta el recorrido

que va desde el saber académico hasta el contenido enseñado. Este tránsito caracteriza el conjunto de mediaciones en el que es posible identificar niveles sucesivos:

- a. Selección de aspectos del saber científico como contenidos susceptibles de formar parte del *currículum* escolar.
- b. Transformaciones que se operan en el conocimiento seleccionado como contenido enseñable.
- c. Revisiones y actualizaciones permanentes del conocimiento seleccionado dado el avance vertiginoso de la ciencia, la tecnología, las artes y los procesos sociales. No obstante, la trasposición didáctica en aula puede generar efectos inadecuados atribuibles a los modelos y concepciones educativas y a las teorías implícitas que posea el profesor.

Villarroel (1995, p. 108) traza un modelo alternativo sustentado en el conocimiento científico y no en otro tipo de conocimiento, entendido éste como “un proceso mediante el cual se reflexiona (duda) acerca de ese saber cotidiano que hasta ahora parecía incommovible, y que luego por mecanismos de definición, clarificación y explicación de la duda surgida (afirmación) se logra eliminarla asumiendo una posición al respecto, es más bien una construcción del sujeto pensante, reflexivo”. Refiere también este autor que “es una obra en la que el sujeto emplea materiales comunes a los otros sujetos (saberes e informaciones), y materiales inéditos, privativos de cada sujeto, singulares y únicos (saberes experimentados).” En este sentido, el sujeto, como ser con experiencias, forma parte del conocimiento que el mismo genera. Así, en la producción del conocimiento el hombre es sujeto y objeto de este proceso.

La anterior caracterización plantea algunas implicaciones importantes a la pretensión de enseñar el conocimiento científico: éste no es transmisible, no es uniforme, no es susceptible de medición y es enseñable, al modo como lo concebían los antiguos griegos, hasta el punto, como lo destaca Flórez Ochoa (1994) que para el mismo Aristóteles la mayor prueba de sabiduría y de dominio de la ciencia era la capacidad de enseñarla. Pero hay más, la principal

demostración de la enseñabilidad de la ciencia deriva de la presencia de mecanismos de comunicación que hagan provechoso el mensaje científico, es decir, mecanismos de validez, credibilidad, coherencia, que permitan la interacción. Cada ciencia tiene formas de comunicación comunes y esta necesidad de comunicar (enseñar) el resultado científico es lo que evidencia el carácter propio de su enseñabilidad.

El modelo alternativo planteado por Villarroel (1995) se ubica en una perspectiva constructivista del conocimiento, intenta compatibilizar los niveles lingüísticos del estudiante y el de la producción científica. Para alcanzar este propósito el profesor debe ayudar al estudiante a superar los obstáculos que se interponen entre su nivel experiencial y lingüístico y las limitaciones propias de la ciencia o disciplina en cuestión. Lo que está planteado es ayudar al alumno a que pueda leer y escribir lo científico, para lo cual es necesario que logre decodificar el mensaje con su propio esfuerzo y bagaje. Esto no indica que el estudiante investigue igual que el científico; tampoco existe esa pretensión en el caso del profesor. Significa que la comunicación entre ambos (profesor y estudiante) exige un mismo lenguaje, el dominio de su estructura conceptual básica y los procesos de investigación implicados.

En este nuevo esquema el profesor no transmite conocimientos, tampoco necesita seguir cumpliendo el papel de transmisor de información. Esta debe ser alcanzada directamente por el estudiante y de ese modo el profesor no tiene que competir con la amplia gama de medios y tecnologías. Su esfuerzo y direccionalidad se ocuparían de promover y desarrollar los procesos intelectuales de los alumnos, de hacerlos reflexionar, investigar, estudiar. La tarea del profesor universitario podría resumirse en la necesidad de convertir sus alumnos en estudiantes. Al respecto, Villarroel (1995) señala que un enfoque como éste clama por un profesor distinto que debe tener las siguientes características:

- a. Ausencia de erudición y enciclopedismo.
- b. Conocer la disciplina que enseña.

- c. Conocimiento de la Pedagogía.
- d. Una perspectiva de la enseñanza como actividad eminentemente investigativa, no para la contemplación sino para la enseñabilidad.

En cuanto a la relación conocimiento-contenido, que habita en el espectro curricular, se encuentran las siguientes similitudes entre la trasposición didáctica y la enseñabilidad de la ciencia. Coinciden en que no se trata sólo de una decisión de orden metodológico en la cual los especialistas, profesores de las distintas áreas, seleccionen y organicen los contenidos educativos, tales decisiones encaran una orientación teórica y asignan al *currículum* una ardua tarea de reflexión, replanteamiento, evaluación y visión del proyecto educativo que se aspire. Ambos modelos coinciden en que, las siguientes, son dimensiones transformadoras de la didáctica:

- a. Los niveles lingüísticos del profesor y de los estudiantes.
- b. El proceso de conversión de los conocimientos en contenidos.
- c. La investigación de la práctica pedagógica.
- d. La problematización de los temas.
- e. El desarrollo de competencias básicas.
- f. El carácter hipotético de las propuestas de enseñanza.
- g. El énfasis interdisciplinario y transversal.
- h. La cultura propia de la escuela.

Es en la conversión del conocimiento en contenido didáctico, en el que se establecen y reproducen los espacios modeladores del *currículum*, se plasman las políticas curriculares y se precisan los niveles de calidad del proceso formativo. Por ello, valdría la pena, en los espacios de reforma o transformación curricular, específicamente en cuanto concierne a la formación docente, detenerse, entre otros aspectos, en la relación conocimiento-contenido, bajo la consideración de que son los profesores quienes se contactan con el contenido de aprendizaje y éste se expresa mediante el discurso didáctico.

En el caso específico de la universidad venezolana se observa que ya en los planes de estudio aprobados desde la década de los ochenta, en los pedagógicos y escuelas de educación, la didáctica había desaparecido como curso de los componentes de formación especializada. Para este momento se partía del supuesto de que las prácticas docentes, los seminarios y algunas asignaturas referidas a métodos y estrategias compensarían en buena medida; más tarde cuando se inicia la reforma curricular y quizás, vistos los resultados de la evaluación curricular realizada en algunas instituciones, además de la aplicación de los parámetros y criterios para la transformación curricular emanados de la Comisión Nacional de Currículo del CNU, la didáctica reaparece en gran parte de las especialidades de la carrera docente, lo que podría suponer la existencia de al menos dos visiones respecto a su importancia en la formación de profesores.

Más aún, llama la atención que en los lineamientos para los Programas Nacionales de Formación (PNF, 2009) y en el Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP, 2012) del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), documentos correspondientes a la política de formación docente nacional, este tema se plantea tangencialmente en los ejes de formación como la comprensión del diálogo de saberes, la vinculación con las comunidades, el uso de distintas aproximaciones metodológicas, entre otras, pero no se refiere a la didáctica como ámbito del saber pedagógico. Pudiera interpretarse este hecho como una manera de soslayar el carácter disciplinar de la didáctica tradicionalista, pues los indicadores considerados aluden sin duda al tema didáctico en un enfoque contemporáneo.

Ideas de cierre

Gracias a sus orígenes, el puente entre *curriculum*, didáctica y discurso didáctico es inminente cruzarlo, ya que no se subsumen en una definición única y bidireccional, por el contrario, su cohesión paradigmática sucede porque son espacios del hecho educativo que se complementan, son ámbitos que se alimentan mutuamente. El *curriculum*, a través de su base teórica, constituye la savia de la didáctica, responde a la visión del ciudadano a formar, a las demandas

sociales y a las premisas del sistema educativo, para impulsar con calidad los proyectos de formación; en su práctica confluyen otros campos del conocimiento, siendo la didáctica, a través del *curriculum* prescrito, la suma de los conocimientos convertidos en contenidos enseñables; y la acción del docente, el eje articulador de las necesidades que subyacen a la propuesta curricular a través del discurso didáctico. Se concluye entonces que la didáctica:

- a. Es un concepto totalizante, inacabado y dialéctico en la formación de profesores.
- b. Es expresión de los niveles de aprendizaje alcanzados y de la eficiencia de la escuela.
- c. Responde a las necesidades del docente y del estudiante; del docente, en cuanto le permite planificar, reinterpretar y organizar su actividad; del estudiante, en cuanto se orienta en beneficio de un aprendizaje colaborativo y trascendente.
- d. Con base en la investigación es su instrumental académico, pero no un instrumental estático cargado de métodos, técnicas y normas de actuación, sino más bien, a través del discurso didáctico se convierte en un espacio dinámico, crítico y reflexivo de interacciones e interrelaciones donde todos aprenden, que debe ser repensado en atención a la misión de la escuela, a sus proyectos; sus protagonistas permanecen, aunque sus roles y circunstancias sean hoy distintos.
- e. Deberá generar su propia teoría a partir de sus prácticas para construir un discurso didáctico con identidad social e individual.
- f. Es expresión-objetivo de la transformación curricular.

Por su parte, en cuanto al discurso didáctico se refiere, se pueden acotar, entre otros aspectos, que:

- a. Es la forma de comunicación primigenia del acto educativo, pero hoy día utiliza una diversidad de medios

y estrategias. Se le considera el vehículo de la disertación didáctica a partir de los criterios del desempeño académico convenidos por una comunidad epistémica y que incluye, en primera instancia, al profesor.

- b. Responde al modelo educativo vigente, pero también a las creencias, formación profesional, postura frente al fenómeno educativo, grado de actualización y experticia del área de especialización del profesor.
- c. El discurso didáctico demanda además, un importante entrenamiento académico en cuanto concierne a la trasposición del conocimiento en contenido didáctico y a la definición de dos procesos fundamentales: la enseñanza, el estudio y el aprendizaje.
- d. El discurso didáctico, por ser considerado un tema inherente a la libertad de cátedra se torna impenetrable cuando se trata de investigar sobre su concepción, implicaciones, causas o efectos, ya que atiende a problemas valorativos de la acción docente que pueden ser tergiversados, toca aspectos personales y académicos del profesor y está imbricado de los referentes empíricos del mundo real; en consecuencia, en los procesos de cambio y dada su complejidad, no es suficientemente valorado su papel transformador.

Para concluir, la innovación en educación será siempre costosa y difícil de desarrollar con acierto. Como puede suponerse, las estructuras organizacionales, la disposición y los recursos disponibles pueden, en muchos casos, frenar o limitar los cambios; por lo tanto, en busca de alternativas, deben producirse adaptaciones mutuas entre los proyectos propuestos y la realidad institucional. Una de las vías para concretarlos y garantizar que éstos sean profundos, sostenidos y efectivos, es desarrollarlos y promoverlos en la médula del sistema, en los espacios de la escuela y la mejor manera de hacerlo es comenzando a penetrar el espacio del discurso didáctico. Como éste

es un tema sensible, se deberá echar mano de la activación efectiva de procesos de investigación, del uso adecuado de sus resultados, de la búsqueda de estrategias que integren propuestas, desarrollen proyectos y evalúen resultados; tal es el caso de la evaluación por pares dentro y fuera del ámbito escolar, los grupos de discusión, los debates y los encuentros para efectuar seguimiento a los resultados.

Ciertamente, el rol del profesor y su formación es decisiva, pero también goza de su propia entidad el papel del grupo de profesores, la manera cómo se cohesionan para dar significado a la trasposición y reconstrucción del conocimiento, al carácter reflexivo de su praxis centrada en los aspectos sustantivos, al desarrollo de un pensamiento crítico e intuitivo; el reflexionar para actuar conlleva a optar por modalidades de investigación colaborativa en las que todos aprenden; es decir, utilizar el análisis y desarrollo del *curriculum* con una finalidad formativa.

Por otra parte, la función de los gerentes, la incorporación de la comunidad a los proyectos, las funciones de apoyo de servicios externos, por nombrar algunos, constituyen una adecuada complementariedad entre estas instancias y actores y pueden ofrecer garantías de mayor credibilidad al éxito de proyectos innovadores del *curriculum*. Entonces, es propósito ineludible de los procesos de transformación curricular que se resigne la orientación institucional frente a la didáctica, se propicie la discusión y reflexión, se replantee el discurso en este campo como una vía para sustentar los cambios inminentes en la formación de nuestros profesores, pues es una tarea inherente al ser pedagógico que no se debe delegar.

Referencias

- Barreto de Ramírez, N. (2010). Respuestas curriculares para la pertinencia y la calidad en la educación superior. VIII Reunión Nacional de Currículo y II Encuentro de Calidad e Innovación en Educación Superior. *CITEIN Revista del Instituto Universitario Politécnico Antonio José de Sucre*, 3(6).
- Barreto de Ramírez, N. (2006). *Terminología esencial en curriculum e investigación educacional*. Caracas: UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda.

- Bernal, C. (2011). La noción de discurso didáctico en el análisis psicológico de los procesos educativos. *Acta Comportamentalia* [Revista en Línea], 19(1), 125-134. Disponible: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php> [Consulta: 2013, Agosto 23]
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Universidad de Granada.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Camilloni, A. (2007). *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Dallera, O. (2012). *La forma de los discursos escolares: la didáctica como retórica*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://sociedadeducacion.blogspot.com> [Consulta: 2013, Mayo 23]
- Díaz Barriga, A. (2005). *Programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona, España: Pomares.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Medina Rivilla, A. y Sevillano García, M.L. (Coord.) (2010). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Universitas.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Klafki, W. (1990). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Pérez Gómez, A. (2010). Monografía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68(24).
- Manterola, C. (2002). Un modelo didáctico para mejorar la escuela. *Educación Integral, Reflexiones y Experiencias* [Revista en Línea], 4(5). Disponible: www.saber.ula.ve/dspace/items-by-subject/subject/Revista+Educere [Consulta: 2013, Enero 6]
- Manterola, C. (2004). La perspectiva institucional de una nueva didáctica. *Revista de Pedagogía*. [Revista en Línea], 25(73), 71-84. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922004000200008&script=sci_arttext [Consulta: 2013, Enero 10]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2012). *Plan Nacional de Formación Permanente*. Caracas, Venezuela: Autor.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Santiago de Chile: Autor.
- Sevillano, M. L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sevillano M. L. (2011). Conferencia: Didáctica en el Núcleo de la Pedagogía. *Tendencias Pedagógica*, 18.
- Sotolongo, L. y Delgado, C. (2006). *La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.clacso.org.ar/biblioteca> [Consulta: 2012, Noviembre 10]
- Villarroel, C. (1995). Enseñanza universitaria: de la trasmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 103-122.