

QUEHACER DOCENTE: UNA REFLEXIÓN DESDE LA RACIONALIDAD DEL CURRÍCULO PRÁCTICO

TEACHING WORK: A REFLECTION FROM THE RATIONALITY OF THE PRACTICAL CURRICULUM

Carlos Alberto Lázaro Pineda¹  <https://orcid.org/0000-0001-9590-8449>

Resumen

Los tiempos actuales ameritan la transformación en la educación y la docencia, por ello, es importante mirar nuestro quehacer como docentes para reflexionar qué tanto estamos aportando a la formación de un ser humano integral y a la construcción de un mundo mejor. El presente ensayo tiene el propósito de reflexionar sobre el quehacer docente desde la mirada de la racionalidad práctica del currículo, entendiéndola como la vía idónea para fortalecer propuestas curriculares orientadas a la comprensión del entorno y de sus sujetos, animándonos al consenso y a la práctica de valores orientados al diálogo y la construcción de conocimientos significativos. Se concibe el quehacer docente como un espacio de acciones y estrategias orientadas desde los valores y la cultura del docente lo que se conecta a su vez con el currículo como una construcción cultural que puede posibilitarnos espacios educativos contextualizados, reflexivos, pertinentes y orientados a la formación de un ser humano integral.

Palabras clave: quehacer docente; docente; currículo; racionalidad práctica del currículo.

Abstract

The current times deserve the transformation in education and teaching; therefore, it is important to look at our work as teachers to reflect on how much we are contributing to the formation of an integral human being and to the construction of a better world. The purpose of this essay is to reflect on the teaching task from the point of view of the practical rationality of the curriculum, understanding it as the ideal way to strengthen curricular proposals aimed at understanding the environment and its subjects, encouraging consensus and the practice of values oriented to dialogue and the construction of significant knowledge. The teaching task is conceived as a space for actions and strategies oriented from the values and culture of the teacher, which is connected in turn with the curriculum as a cultural construction that can enable us to have contextualized, reflective, relevant and training-oriented educational spaces of a whole human being.

Keywords: teaching task; teacher; curriculum; practical rationality of the curriculum.

¹ Lcdo. En Administración. MSc. en Planificación de la Educación. Docente de la Facultad de Ciencias Administrativas y jefe del Departamento de Organización y Métodos de la Universidad Yacambú (UNY). Venezuela. Carlos.lazaro@uny.edu.ve - clcarloslazaro@gmail.com

Introducción

La educación es un proceso social que tiene impacto directo en el desarrollo integral de las naciones; en épocas actuales, donde se destacan grandes procesos globalizadores que promueven intercambios económicos a partir de la fluidez y flexibilidad en los procesos de producción, distribución y consumo, se hacen evidentes nuevos estímulos y posibilidades para las sociedades y las culturas diversas en el mundo, representando un desafío para la educación.

Partiendo de lo anterior, comprendo la educación como un hecho y proceso en construcción, el cual está sujeto a diversos actores como educadores y educandos, así como otros que ejercen influencias sobre ellos; en efecto, la educación es un proceso que precisa (o propicia) la comprensión del otro y del entorno, facilita el diálogo, la comunicación y la interacción en el marco de un recorrido cuyo fin es la construcción de conocimientos relevantes para afrontar la vida y la incertidumbre y complejidad que ésta conlleva.

En ese contexto, el quehacer docente representa una dimensión importante dentro del desarrollo curricular, en donde se expresan esas concepciones que tenemos sobre la educación y el currículo, las cuales, en el marco del ejercicio de la docencia, nos permite operativizar la educación impregnándole nuestra valoración del mundo circundante, así, presento este ensayo cuyo propósito es reflexionar en relación con el quehacer docente desde una visión curricular práctica, entendiendo al currículo como una construcción cultural, una vía donde el docente juega un papel mediador para, partiendo de la configuración que éste le da, desarrollar procesos de enseñanza orientados a la formación de un determinado ser humano y ciudadano.

Este ensayo asume las miradas al currículo que desarrolla la curriculista Grundy (1994); sin embargo, me detengo particularmente en la posición de la racionalidad práctica del currículo como una vía para comprender nuestro mundo de la vida, ese en donde convivimos y experimentamos, de tal manera de dibujar un sendero del quehacer docente para coadyuvar al fortalecimiento de mejores prácticas educativas orientadas por la comprensión y el diálogo mutuo para la formación integral de los ciudadanos.

Este ensayo, aborda la temática del quehacer docente desde la racionalidad del currículo práctico en donde, en un primer momento, cavilo sobre el currículo y su conceptualización, luego sobre el docente y su quehacer para, por último, generar algunas reflexiones finales en torno al quehacer docente en el contexto de currícula informados por la racionalidad práctica, en aras de contribuir al estudio de la teoría curricular y de mejores prácticas docentes orientadas a una

educación de calidad que brinde formación integral, humana y pertinente para el ser humano (Lázaro y Alvarado, 2021).

Desarrollo

La conceptualización del currículo

Brindar un concepto de currículo puede resultar en un proceso complejo, esto porque existen varias acepciones del mismo, definirlo de una manera general podría ofrecer un vacío para los que estudian el currículo desde cierta concepción curricular específica. Para estudiar un concepto de currículo, es necesario recorrer qué dicen los teóricos y expertos, y de ello tomar los elementos para nuestra propia construcción.

Históricamente se ha comprendido el currículo de distintas maneras, y su estudio se ha hecho desde diversas perspectivas, la palabra currículo tiene su origen en vocablo latín “*curro*” cuyo significado es “carrera”, en el siglo XVI los religiosos jesuitas consideraron al currículo como un sistema de estudios, lo que hizo que el término asimilara ambas acepciones, el currículo como una totalidad (la carrera) y como un recorrido o secuencia de estudios. Definir el currículo hoy conlleva reflexionar sobre elementos más amplios y profundos.

Conceptualizar el currículo necesariamente obliga a recorrer un camino que le confiere distintas concepciones; por ejemplo, Pérez (2010) nos plantea que desde los contenidos de enseñanza, el currículo se concibe como una lista de materias y asignaturas orientadas a delimitar y conformar los contenidos de aprendizaje para los estudiantes; de allí, para esta perspectiva lo fundamental es la transmisión de conocimiento como un fin de la escuela; desde la visión del currículo como un plan, éste se convierte en una guía de la actividad escolar, no es más que un plan de aprendizaje, cuya funcionalidad radica en estandarizar la actividad de la escuela. Por otro lado, el currículo entendido como experiencia, hace énfasis en lo que en realidad se hace en la escuela, es decir, las experiencias de los estudiantes frente a su realidad educativa.

Por otro lado, desde la visión sistémica, se ve el currículo como un conjunto de elementos constituyentes, provistos de relaciones y determinados por metas propias, comprendiendo este sistema como un proceso lineal; mientras que, desde la visión del currículo como disciplina, el currículo no solo es un proceso activo y dinámico, sino también, constituye una reflexión sobre sí mismo.

En otro orden de ideas, Posner (2000), menciona sobre la enseñanza que ésta es “intencional, obedece a un plan, tiene unas metas claras y se rige por ciertos principios y conceptos

que los maestros estudian” (p. 23), sin embargo, afirma también el autor que el currículo no está representado del todo por un plan de estudio, o una distribución de materias o asignaturas, ni tampoco grados, intensidades o niveles que norman la enseñanza, sino más bien está representado en la concreción de una teoría pedagógica de manera efectiva, asegurando el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época, y comunidad de la que hacen parte.

En esa misma dirección, Grundy (1994), plantea que el currículo “no es un concepto, sino una construcción cultural” (p. 19), resaltando la conexión entre el currículo y la cultura como expresión del contexto social, económico y político en donde se desarrolla la educación; así pues, el currículo no es un mero concepto en sí, sino más bien, está ligado al desarrollo de la sociedad, responde a los intereses de ésta y al de un sistema determinado, por ello tiene un vínculo cultural intrínseco; en efecto, la autora divide dos enfoques para ver el currículo; el conceptual, en donde el currículo se convertiría en un plan o guía para la actividad educativa; y por otro lado, el cultural, que trasciende de planes y programas para considerar las experiencias, relaciones entre los individuos y todo aquello inmerso dentro y fuera del fenómeno educativo.

Partiendo de allí, Grundy (Ob. Cit.) desarrolla, desde las racionalidades o intereses planteados por Habermas, los intereses del currículo técnico, práctico y emancipador, según la autora, éstos operan en las diferentes modalidades curriculares, en los enfoques y en los conceptos que pueden darse sobre el currículo. Conceptualizar el currículo, sería pues un proceso neutro (y nada es neutro) si no se realiza a la luz de la revisión de estos enfoques.

Derivado de allí, comprendo al currículo como una construcción cultural orientada a fortalecer los propósitos educativos, es un proceso que intenta explicitar un conjunto de principios y características de propuestas educativas, pudiendo ser reflexionado por los actores educativos considerando su funcionalidad en el marco del escenario o contexto en donde se desarrolla (Stenhouse, 1984). De igual modo, si pensamos que la educación es un hecho y proceso social, es desde allí de donde deberían surgir las propuestas curriculares; en efecto, Lázaro y Alvarado (2021) plantean que el proceso curricular se recrea a partir de la sistematización desde fenómenos “emergentes del contexto... que integran los acervos culturales, tecnológicos e históricos de una nación, los cuales dibujan un sendero pedagógico para educar a sus nuevas generaciones promoviendo con ello su progreso continuo y oportuno en el tiempo” (p. 3).

Así mismo, aparte de Stenhouse, otros curriculistas como Carr y Kemmis (1988), y Sacristán (2010), proponen que el currículo se construye sobre la base de lo que acontece en la realidad del aula, la escuela y la sociedad, por ende, son los docentes quienes están llamados a asumir la construcción curricular como una actividad que permite coordinar lo emergente en el contexto con los componentes y elementos curriculares vinculandos a los diversos actores sociales participantes en el hecho educativo.

Lo anterior conlleva a una necesaria reflexión que implica no solo asumir nuevos conceptos de la educación sino también del currículo y su desarrollo, tal como lo mencionó Schwab (1969), cuando planteaba la necesidad de hacer renacer el campo del currículo, guiado por “una renovada capacidad de contribuir a la calidad de la educación... sólo si las energías que en él se han puesto se apartan en su mayor parte de los objetivos teóricos, para orientarse hacia la práctica” (p. 4)

En ese sentido, puedo resaltar el hecho de que como educadores requerimos de nuevas perspectivas facilitadoras de la comprensión del entorno, así como también, que nos inviten a trabajar desde la realidad y por la realidad; en efecto, los cambios trascendentales de la educación devienen desde el mismo docente, quien con su quehacer es capaz de crear nuevas posibilidades para los estudiantes. En esa misma dirección, Díaz-Barriga (2002), plantea la necesidad de procesos formativos que conlleven tolerar la diversidad y formar para la convivencia y la paz, al respecto, plantea que se precisa de “una educación que recupere la dimensión valoral como estructurante de lo humano, tolerancia, respeto...y capacidad de estar bien con los demás y consigo mismo son los retos de una educación del futuro.” (p. 163)

Partiendo de lo anterior, la mirada del currículo que asumo se dibuja desde una perspectiva práctica, que nos pueda permitir construir procesos educativos orientados por un quehacer docente desde esta racionalidad, en donde, los aprendizajes se hacen significativos para docentes y estudiantes, se construyen a partir del conocimiento del propio entorno y de sus sujetos, lo que lo hace contextualizado y pertinente, por lo tanto, es capaz de comprender las necesidades y problemas presentes.

¿Qué es el Docente?

La educación como hecho y proceso social está ligada a los sujetos que la hacen posible, así, los estudiantes, docentes, directivos y quienes prestan servicios de mantenimiento en la institución permiten cada uno desde sus tareas y roles concretizarla en aras del logro de sus propósitos. En ese sentido, particularmente en el caso del docente, tenemos que éste desempeña

un rol esencial dentro de los procesos formativos, es él quien educa a través de la práctica de sus capacidades y competencias pedagógicas, didácticas y curriculares.

Partiendo de allí, es evidente que el profesor tiene la labor de intervenir en el fenómeno educativo desde una posición integral, de acuerdo con Robalino (2005, p. 11), éste es capaz de construir y fortalecer diversas relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos, el acceso y la calidad educativa, de allí su ardua tarea de interpretar la realidad desde diferentes visiones teóricas para así asumir el papel de facilitador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es aquí en donde el docente desde su ejercicio podrá contextualizar el proceso educativo y hacerlo más significativo al educando.

Lo anteriormente expuesto, destaca el compromiso del docente con su profesión y la labor de enseñar, en cuyo marco aprende y comprende el entorno a partir de sus valores personales producto de su interacción con el otro, misma que ocurre no solo en su contexto personal de familia y amistades, sino también con sus compañeros y profesores que le enseñaron pedagogía (Guzmán, 2017; p. 48); a partir de allí, el docente desempeñará su profesión incluso considerando los cambios del contexto derivados de la realización de su labor, Castillo (2021) lo profundiza mencionando que el docente “en este encuentro con su entorno social... debe reajustar sus preceptos y principios de acuerdo con los compendios laborales y sociales que le son solicitados por el patrono” (p. 5).

De acuerdo con lo expuesto, se entiende a la docencia como un proceso que, comprendido desde la enseñanza, está permeado de la interacción del docente en sí, de los educandos y el objeto de conocimiento. Por ello, a la luz de caducas concepciones y teorías educativas, pedagógicas y curriculares, se promovía la suposición de que el docente tiene la obligación de transmitir sus saberes al alumno mediante diversos recursos, creando un proceso educativo unilateral y mecánico que no conlleva al verdadero aprendizaje y a la reflexión sobre la realidad.

Por otro lado, hoy se hace necesario un quehacer docente enfocado desde otras perspectivas, en la actualidad la mirada a la docencia debe hacerse no solo desde los contextos globalizadores y sus demandas, sino también, desde la complejidad y la incertidumbre que les caracteriza, por lo que, ante esa realidad, la práctica de ser docente es una construcción colectiva, permeada por diversos factores que están presentes o emergen en el contexto social y educativo (Pérez–Ruíz, 2018; p. 2).

Lo anterior, evoca a un docente que debe reconocer su necesidad de adaptarse a los diversos escenarios educativos, asumiendo un desempeño que va más allá de la actividad en las aulas; al respecto, Romero, Rodríguez y Romero (2013, p. 35) plantean que la labor de los profesores es cada vez más compleja, ardua y desafiante, lo que conllevará a asumir al docente, la educación y el currículo desde una perspectiva global, dinámica y emergente, acorde a lo que demanda la sociedad del conocimiento, las nuevas formas de aprender y enseñar, de gestionar los centros educativos, y con ello transformar la cultura en torno a ella.

Ahora bien, ¿qué es el docente visto a partir del currículo?, pues, es en definitiva un sujeto que, desde sus conocimientos, valores, percepciones y experiencias, dinamiza la educación en sí a través del currículo; éste se convierte en un constructor de currículo, papel que cumple cuando asume acciones encaminadas a articular aquellos fundamentos, elementos y dimensiones curriculares, brindando procesos formativos coherentes, pertinentes y comprensibles por los estudiantes (Alvarado y Villarreal, 2019; p. 13).

Por tal motivo, esa característica del docente como un constructor de currículo se hace cada vez más relevante, implica estar en constante movimiento dialógico con el entorno y con sus actores, reflexionando sobre la comunidad educativa, los estudiantes, sus familias, cultura, ideologías, entre otras dimensiones que están presentes en ese escenario social en donde se desarrolla el currículo y la educación; en efecto, Stenhouse (Ob. Cit, p. 226) planteaba que es en el desarrollo curricular donde se expresan esos vínculos con el contexto y los actores sociales educativos, sus intereses y peculiaridades, asumiendo que el docente es un profesional que, de acuerdo a sus capacidades y a la reflexión que éste pueda hacer del contexto, orientará procesos educativos mediante currículos adecuados.

Ahora bien, si consideramos al docente como un constructor del currículo, podemos decir que éste es parte importante de él; en efecto, Bolaños y Molina (2007; p. 39) plantean que el currículo está constituido por una serie de elementos que interactúan entre sí, y a su vez, que estos elementos dependerán de la concepción y visión que se tenga del mismo. De allí que el docente se presenta como un *elemento generador del currículo*, debido a que es responsable directo de crear experiencias y vivencias de aprendizaje para los estudiantes, aportando a la consecución de currículos centrados en los aprendizajes en donde el estudiante es un actor principal.

Aunado a lo anterior, se entiende que, desde esta visión, tal como lo plantean Bolaños y Molina (Ob. Cit.), el currículo es una dinámica generada y generadora; generada a partir de los

acervos, experiencias y prácticas de la comunidad educativa, incluyendo al docente como un sujeto activo, y generadora ya que, a partir de su puesta en ejecución, se concreta el propósito formativo.

Y es que, el hecho de que los factores sociales propios de los actores educativos, en especial los del docente (valores, creencias, actitudes y aptitudes) influyan en los procesos de ejecución curricular denota también el rol del docente como analista, observador e investigador de su entorno para poder operativizar mejor el proceso educativo; en efecto, estos autores plantean que “el docente debe ser capaz de extraer del medio social elementos que le permitan incorporar al currículo expresiones de la cultura cotidiana, para integrar así adecuadamente la escuela y la comunidad” (Bolaños y Molina, Ob. Cit. p.42).

De los planteamientos anteriores, se puede inferir que el papel o rol del docente se transforma a partir de cómo éste ejecuta los procesos curriculares, por ello, comprendo que el docente desde sus propias concepciones y percepciones operativiza el currículo y es parte activa de él. En esa misma dirección, Sacristán (2007), también menciona, desde esta visión del currículo, el docente es un elemento de primer orden en la concreción del proceso curricular, en ese sentido plantea que “al reconocer al curriculum como algo que configura una práctica... el curriculum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca” (p. 196).

Así, es posible resaltar que el currículo es entonces un proceso en donde confluyen diversas visiones, prácticas distintas que se derivan de aquellos aspectos que cada docente, desde sus saberes y haceres, impregnan a su manera de hacer docencia, confiriendo al docente el rol de generador del currículo desde la perspectiva del currículo como una construcción cultural; así pues, el docente es capaz desde su subjetividad de intervenir en dicho proceso a partir de su propia percepción psicológica y política, lo que le lleva a ejercer un rol mediador entre el currículo establecido y sus estudiantes, interpretando propuestas curriculares con todo lo que ellas conllevan y condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos (Grundy, Ob. Cit. p. 68; Sacristán; Ob. Cit. p. 197).

En ese sentido, se tiene que el docente tiene un papel principal dentro de la mediación, la cual es concebida como su capacidad de articular los objetivos y propósitos de la formación con el contexto de tal manera que los estudiantes puedan comprenderlo significativamente, esto es modelar los contenidos para brindar experiencias de aprendizajes adecuadas a los estudiantes, convirtiéndolo en un elemento curricular generador, un sujeto activo capaz de construir currículo,

lo que implica que éste pueda moldearlo para brindar educación pertinente y a su vez, fortalecer los aprendizajes significativos, la educación integral y la comprensión y mediación entre los actores educativos y sus contextos.

El quehacer docente desde la racionalidad práctica del currículo.

Comprender el quehacer docente, implica reflexionar sobre las acciones y estrategias que orientan cómo el profesor moldea y construye el currículo; en ese sentido, es el docente a través de su acción moldeadora de éste quien lo operativiza; en efecto, de acuerdo a Sacristán (2007), el currículo se sintetiza en el accionar y quehacer docente ya que “es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos morales vertebran lo que es la acción pedagógica” (p. 125).

Ahora bien, de acuerdo con Pogré (2006), la práctica docente es una cuestión compleja y aborda una relación social; en ese sentido, esta autora plantea que la práctica docente es el resultado de la coordinación de las funciones del docente, el estudiante y los conocimientos, lo cual, según la autora, “desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos determina el valor y el lugar de cada uno de los otros” (p. 94). En efecto, puedo observar allí que el docente, en ese proceso de relación que hace con el conocimiento y sus estudiantes, ejecuta una práctica la cual va orientada desde sus visiones y aspiraciones, en donde su papel frente al estudiante y al propio conocimiento va guiado por esas posiciones ontológicas, epistemológicas, políticas, sociales y culturales, que le llevan a accionar de una u otra forma, y es en ese accionar en donde cada sujeto de la educación actúa también de acuerdo al papel que percibe del ambiente educativo.

Así mismo, si comprendemos que el docente es un elemento curricular generador, constructor y modelador debido a que es un portador de cultura (Bolaños y Molina, Ob. Cit.), tendremos que en el ejercicio de ese rol dentro del currículo, su hacer será influenciado por su contexto, en consecuencia, las concepciones, perspectivas, enfoques y teorías que practican los profesores, sus maneras de razonar, su cultura, experiencia profesional y formación académica tendrán un papel importante en cómo desarrollarán educación.

En esa misma dirección, Álvarez y Jiménez (2021), manifiestan que los docentes, a través de su accionar son capaces de “orientar las propuestas curriculares para dar respuestas a las necesidades de formación de los estudiantes y así significar su práctica” (p. 1); en ese sentido, se comprende que el docente desarrolla sus quehaceres en torno a su rol de orientador del aprendizaje,

tales acciones se ven reflejadas en cómo él desarrolla el currículo, y además de ello, se fortalece la idea del docente modelador del currículo al expresar que éste lo orienta de acuerdo a la relación que encuentra entre lo que percibe del contexto educativo y lo que ha aprendido en su formación profesional.

En ese sentido, si asumimos que el docente educa y acciona a partir de sus concepciones, cultura y de su cosmovisión del mundo y la de su contexto educativo, nos permite también inferir que esta acción no siempre será la misma, aun cuando se pretenda delinearla desde el currículo prescrito o desde el nivel macrocurricular; en efecto, si cada docente le impregna sus propias concepciones y características a su práctica de la docencia, esto conlleva a que se hace presente en dicha práctica la posición que el docente fija con respecto a su visión del mundo, aun cuando a veces éstos no lo perciban, pero de igual forma actúan en consecuencia de ello.

Los párrafos anteriores pueden sintetizarse en los planteamientos de Grundy (Ob. Cit.), cuando expresa que “hemos de buscar el currículo en las personas inmersas en la educación... pensar en el currículo es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones” (p. 21), de allí que para el currículo como construcción cultural, especialmente para el currículo desde la racionalidad práctica, las relaciones entre los sujetos educativos, sus valores y experiencias dentro de sus contextos, representan la fuente que da insumos para los diversos procesos curriculares, brindando una armonía para propuestas curriculares contextualizadas y significativas para la comprensión del entorno por parte de estos mismos actores de la educación.

Profundizando, de acuerdo con Grundy (Ob. Cit.) y a Martínez Bonafé (1989), podemos vincular los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1982) con aquellas maneras en que los docentes actuamos, conocemos y comprendemos desde la mirada de tres (3) grandes visiones o racionalidades: la técnica, práctica y emancipadora. En ese sentido, para el presente ensayo es importante enmarcar en ellas el quehacer docente, comprendiendo que éstas se expresan en esas maneras de concebir y ejecutar su trabajo por el educador. Esto es importante debido a que significar el quehacer docente parte precisamente de interpretar el rol de este frente al hecho educativo a la luz de los intereses constitutivos del conocimiento.

Así mismo, también es importante reflexionar sobre cómo el docente fija su posición y a su vez, contextualiza su quehacer con respecto a las necesidades de su entorno educativo; por ello, se destaca ese papel del docente como investigador frente a su propia realidad, incluso, a su propia

práctica, dado que debe reflexionar sobre el qué hace y cómo lo hace a la luz de los escenarios educativos en donde tiene presencia; en efecto, para hacer, construir, modelar, generar y desarrollar el currículo se precisa de convertirse en un profesor investigador en y para el contexto educativo, lo que a su vez conllevará a asumir la innovación para mejorar desde diversas dimensiones la educación (Alvarado, 2020).

Así, se tiene que este quehacer del docente amerita que quienes cumplimos con este papel de educadores, tengamos como una de nuestras habilidades la de aprender a ver más allá de los acontecimientos que suceden en el aula, ser investigadores dentro de nuestro propio quehacer para tributar al objetivo de formar ciudadanos que sepan desenvolverse en sociedad actual y responder de manera adecuada a los desafíos de la época de la globalización.

Partiendo de lo anterior, considero entonces que el quehacer docente es ese conjunto de acciones realizadas por el profesor en el ejercicio de su rol, afectando así su proceder educativo, pedagógico y curricular; estos quehaceres, están ligados de manera indiscutible a la práctica docente, la cual se desarrolla a partir de las relaciones que éste realiza con el conocimiento y los estudiantes, también involucra sus valores socioculturales expresados en creencias, haceres, saberes y comportamientos en relación a la educación.

En cuanto a la racionalidad desde la que miro como investigador y curriculista al quehacer docente, destaco el interés o la racionalidad práctica como guía para el estudio de ésta. Partiendo de allí, lo concibo como un proceso de autorreflexión en donde el docente significa sus acciones y estrategias para educar, y de esta manera, apoyar y fomentar más y mejores procesos educativos contextualizados, empáticos, flexibles y de calidad, lo que implica el desarrollo de esa capacidad investigativa que tenemos los profesores dentro de nuestros espacios formativos (y muchas veces fuera de éstos), para comprender los escenarios presentes y futuros en pro de mediar de manera correcta entre los conocimientos y los sujetos que participan en el proceso de educar.

En esa dirección, de acuerdo con Grundy (Ob. Cit.), se puede afirmar que el interés práctico apunta a la comprensión más que al control (Habermas, 1990), siendo esta comprensión alejada de la técnica, es decir, no se trata de comprender las situaciones u objetos para predecirlos, tampoco para reglamentarlos; sino más bien, este interés se orienta a una comprensión del entorno o contexto para que así podamos interactuar con él. Desde esta perspectiva, se destaca la acción subjetiva, lo que implica la reflexión sobre como el hombre se construye cuando está, es y confluye con los otros, de ello, Grundy afirma lo siguiente “el interés práctico se basa en la necesidad

fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir” (p. 30).

Así mismo, la autora plantea que desde una visión práctica del quehacer docente, a diferencia de una visión técnica, los conocimientos no se construyen de una manera deductiva ni tampoco se considera esencial el éxito de las operaciones para la construcción de las experiencias, en su lugar, esa construcción nace de la comprensión de sus significados mas no de observaciones, y para comprender dichos significados se parte desde la práctica antes que la teoría, siendo esta el espacio para la construcción del conocimiento con significado a partir de procesos de investigación, reflexión y experimentación, a los fines de develar lo que se acontece en el mundo de la vida y cómo podemos los sujetos educativos dialogar entre nosotros y el contexto.

De igual manera, también se considera al contexto como un espacio educativo lleno de acervos culturales, es el escenario de desarrollo y convivencia de la sociedad por lo tanto puede influenciar los procesos formativos, por lo que se hace esencial conocer y comprender ese contexto para hacer una educación con pertinencia, de allí la importancia de resaltar el papel del docente como investigador de su contexto y de su propia práctica educativa para encausar los procesos de formación hacia sus propósitos, de una manera pertinente y orientada a la creación de conocimientos significativos.

De lo anterior expuesto, también es posible plantear que si los conocimientos son significativos para los estudiantes y docentes, es principalmente por la característica de la educación como un proceso que emerge del contexto y va de la mano de éste, de allí que el quehacer docente parte de procesos reflexivos, a través del diálogo, consenso y comprensión, para fomentar acciones y estrategias que posibilitan nuevas propuestas pedagógicas y curriculares contextualizadas a escenarios locales o globales, incluso a la necesidad del desarrollo científico.

Por otro lado, el quehacer docente visto desde el interés práctico requiere estar permeado de elementos que fomenten en los estudiantes la indagación creativa e innovadora sobre su situación, promoviendo el desarrollo de su propia persona según sus visiones y convicciones, desarrollando competencias para enfrentar los retos y cambios sin dejar de lado su papel como ser social que pertenece a una comunidad a la que puede aportar como persona y profesional.

Finalmente, es importante mencionar que para Stenhouse (Ob. Cit.), el docente ejecuta propuestas curriculares en su quehacer, lo que fortalece la visión de éste como constructor y modelador del currículo; en ese escenario, la perspectiva del quehacer docente desde la práctica

posibilita el desarrollo del currículo desde una posición de construcción cultural, siendo un proceso que se vivencia en y desde la práctica educativa, brindando un espacio abierto al diálogo y la reflexión, que se aleja de lo mecanicista y que expresa su pertinencia para responder a los intereses de los sujetos que se educan, son así estos espacios los que ofrecen propuestas de currícula que serán desarrolladas, gestionadas y valoradas desde el escenario educativo a la luz de los educandos.

Reflexiones finales

Cada vez es más pertinente para quienes ejercemos el rol docente comprendernos y comprender al otro para poder mejorar nuestro quehacer, anteriormente, encontrábamos de manera masiva viejas prácticas académicas basadas en lo que hoy representan caducas concepciones y teorías educativas, pedagógicas y curriculares, mismas que otorgaban al docente un papel central en la formación, olvidándose del estudiante, y creando un proceso educativo unilateral y mecánico que no conlleva al verdadero aprendizaje y a la reflexión sobre la realidad, frente a eso la alternativa debemos avanzar hacia nuevas maneras y modelos educativos, hoy la realidad exige una educación diferente, impregnada de mayor dinamismo y reciprocidad, todo esto desde la visión de la educación como proceso y hecho social.

Dado lo anterior, es importante comprender que toda práctica educativa supone posicionarse en un concepto del hombre y del mundo. Las prácticas educativas y el currículo es un conjunto de ellas, hacer educación no es un proceso aislado del mundo ni de la sociedad, no es una cosa neutra sin intencionalidad, la educación tiene un carácter e intención, por lo que el currículo como campo educativo tiene también lo tiene, y el quehacer docente no escapa de ello. De allí, es preciso que, si queremos cambiar viejas prácticas educativas, comprendamos en primer lugar desde cual mirada ubicamos la educación y así, las acciones y estrategias que implican llevarla a cabo, por ello, el docente debe convertirse en un investigador de su propia práctica y quehacer a la luz de estas teorías educativas.

Así mismo, considero pertinente fomentar y fortalecer escenarios educativos abiertos, flexibles y dispuestos para los aprendizajes significativos, en los que el currículo no solo se limite a los planes y programas sino que también tome en cuenta las experiencias y las relaciones entre los individuos, los métodos y las cuestiones que rodean el fenómeno educativo en donde éste se concreta; este cavilar en el marco de los nuevos escenarios para construir currícula conllevarán también a pensar en un nuevo docente, alejado de ser una fuente de conocimientos, para pasar a ser un facilitador y mediador de un proceso educativo constructivo.

Por otro lado, para fortalecer un quehacer docente desde una racionalidad curricular práctica, debemos fomentar la creación de conocimientos significativos a través de experiencias variadas y ricas para el diálogo y el consenso, lo importante no es deducir para crear conocimientos, se precisa más bien dejar claro que la construcción de éstos nace de la comprensión de sus significados más que de las propias observaciones, privilegiando la práctica antes que la teoría en aras de fomentar el conocimiento significativo, de allí que debemos fortalecer la actividad investigativa, creativa, reflexiva y la experimentación en nuestros estudiantes, a los fines de develar lo que se acontece en el mundo de la vida y cómo podemos los sujetos educativos dialogar entre nosotros y el contexto.

Lo expuesto, a su vez fortalece lo que algunos curriculistas citados en este trabajo también han planteado, como docentes, para mejorar nuestro quehacer, debemos comprender que el currículo se construye sobre la base de lo que acontece en la realidad del aula, la escuela y la sociedad, por ende, son los docentes los llamados a asumir la construcción curricular como una actividad que permite coordinar lo que emerge en el contexto con los componentes y elementos curriculares vinculando a los diversos actores sociales que participan en el hecho educativo.

En ese contexto, se precisa que los docentes consideremos nuestra intervención en la práctica educativa desde una posición que nos demanda sentido, reflexión, imaginación y creatividad para satisfacer las necesidades de aprendizaje, considerándonos como un elemento importante en la educación, desempeñamos un papel activador y mediador para el desarrollo del proceso de enseñar y aprender, en donde recae la tarea honorable de formar, mediar, orientar, y guiar a los estudiantes desde una perspectiva activa, apoyándonos en valores a los fines de propiciar el entendimiento entre el mundo y los estudiantes a los que estamos formando.

De igual modo, es necesario destacar el papel del docente como innovador del currículo. Para un quehacer docente informado desde la racionalidad práctica del currículo, se precisa de docentes que se conviertan en investigadores; y es que, si el docente es un elemento activo, generador y constructor del currículo debe propiciar la innovación curricular, por lo que se amerita su capacidad de investigar sobre sí mismo y su práctica, aprovechando los escenarios que ofrece la educación para la puesta en práctica de acciones y estrategias novedosas orientadas a la mejora de las propuestas curriculares.

En cuanto al contexto actual, en el cual permea la globalización, el desarrollo tecnológico y las demandas de una sociedad global de la información, se hace evidente que en estos escenarios

se amerita de mayor pericia en la actividad docente, mayor compromiso social y a su vez, capacidad de diálogo para asumir los contextos educativos actuales, llenos de incertidumbre y complejidad, de allí que debamos trascender de lo que hemos aprendido para ahora comprender la época de nuestros estudiantes y las necesidades de éstos.

Finalmente, es preciso asumarnos como sujetos activos, generadores del currículo, comprender que son nuestras realidades, experiencias, valores, conocimientos y acervos, los que de alguna manera aportan o configuran nuestro quehacer, y que a la vez, éste afecta los propósitos educativos para mal o bien; sin embargo, desde una racionalidad práctica del currículo, debemos orientarnos fielmente a construir mejores experiencias educativas que impliquen al estudiante como el protagonista de la formación, a la vez que propiciamos espacios para el aprendizaje significativo y pertinente de acuerdo a sus necesidades y a los propósitos educativos.

Referencias

- Alvarado, N. (2020). Quehacer Docente desde la óptica de los intereses constitutivos del conocimiento, *Red De Investigación Educativa*, 12(2), 46-55.
<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/2809/1756>
- Alvarado, N. y Villarreal, M. (2019). Construcciones curriculares emergentes de los docentes en su práctica pedagógica. *Revista EDUCARE – UPEL-IPB*. 23(1), 4–26.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.9>
- Álvarez, M; y Jiménez, J. (2021). Resignificación del Curriculum desde la Práctica Pedagógica en el contexto de la Educación Superior, *Red De Investigación Educativa*, 13(2), 52 – 64.
<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3322/2065>
- Bolaños, G. y Molina, Z (2007). *Introducción al currículo*. San José, Costa Rica: UNED.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza, la investigación acción en la formación del Profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Castillo, L. (2021). Procesos Reflexivos Significantes del Profesional de la Docencia en Tiempos de Pandemia. *Red De Investigación Educativa*, 14(1), 51 - 61.
<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3585/2273>
- Díaz – Barriga, A. (2002). *Currículo: una mirada sobre su desarrollo y sus retos*. Ciudad de México, México: Pomar.
- Grundy, S. (1994). *Producto o Praxis del Currículo*. Madrid, España: Editorial Morata.

- Guzmán, E. (2017). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. *Apunts. Educación física y deportes*. 1(119) 118. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/291503>.
- Lázaro, C. y Alvarado, N. (2021). Currículo como Construcción Cultural: visiones emergentes en escenarios inciertos. *Red De Investigación Educativa*, 13(2), 38 - 51. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3306>
- Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Pérez – Ruíz, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000300402&script=sci_abstract&tlng=es
- Pérez. M. (2010). *Teorías sobre el Currículo*. Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Pogré, P. (2006). Currículo y Docentes. *Revista Prelac*, 3(1), 92 – 103. URL: <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/DISENOCURRICULARMAESTRIA15/DEJUNIO/document/1.- Curriculum/curriculum libro varios temas.pdf#page=92>
- Posner, G. (2000). *Análisis del currículo*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Robalino, M (2005). ¿Actor o protagonista?, dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista PRELAC*, 1(1), 7 – 24. URL: unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_b96ca844-5e51-4920-b8c3-7f155d625f2f?i=144666spa.pdf&to=24&from=7
- Romero, J; Rodríguez, E; y Romero, Y. (2013). El trabajo docente, una mirada para la reflexión. *Perspectivas Docentes*, 51(1), 35 – 38. URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349290.pdf>
- Sacristán, J. (2010). *Saberes e Incertidumbres sobre el Currículo*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Sacristán, J. (2007). *El Currículo, una reflexión sobre la práctica*. 9na edición. Madrid, España: Editorial Morata.

Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. Madrid, España:
Ediciones Akal.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y Desarrollo del Curriculum. Madrid: Morata.

UNESCO (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo.