



Perfiles Educativos

Universidad Nacional Autónoma de México

perfiles@servidor.unam.mx

ISSN (Versión impresa): 0185-2698

MÉXICO

2005

Frida Díaz Barriga Arceo

DESARROLLO DEL CURRÍCULO E INNOVACIÓN: MODELOS E INVESTIGACIÓN
EN LOS NOVENTA

Perfiles Educativos, tercera época, año/vol. XXVII, número 107

Universidad Nacional Autónoma de México

México, D.F., México

pp. 57-84

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal



Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>

tionarlo todo. ¿Es posible construir una educación superior que atienda las necesidades de su entorno sin renunciar a su esencia académica? ¿Es posible conciliar en la educación superior las demandas del ámbito laboral con la amplitud de demandas que plantea una sociedad en transición como la mexicana?

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1999), "La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo", México, ANUIES.
- ALTBACH, Philip (2001), *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*, Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- BARNETT, Ronald (2000), *Realizing the university in an age of supercomplexity*, Buckingham y Philadelphia, The Society for Research into Higher Education/ Open University Press.
- CASANOVA, Hugo (coord.) (2002), *Nuevas políticas de la educación superior*, Coruña, España, Netbiblo-Riseu, 2002.
- DE VRIES, Wietse (2000), "Silencios y ruidos: las políticas para la educación superior en México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX, núm. 2 (114), abr.-jun., pp. 23-46.
- DERRIDÁ, Jacques (2002), *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta.
- DIDOU, Sylvie (2002), "The establishment of a quality accreditation system in Mexico: Provisional results and questions", en: Uvalic Stamenka (ed.), *Globalization and the market in higher education*, París, UNESCO y AIU.
- GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era.
- GUMPORT, Patricia (2000), "Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives", en *Higher Education* 39, Países Bajos.
- KENT, Rollin y Wietse de Vries (1997), "Continuity or new directions in Mexican higher education", XX International Congress of the Latin American Studies Association, Guadalajara.
- MENDOZA, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México. De la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-UNAM.
- NEAVE, Guy (2000), *Educación superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Madrid, Gedisa.
- OECD (1997), "Reviews of national policies for education: Mexico, Higher Education", París, OECD.
- Poder Ejecutivo Federal (2001), Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, México, SPP.
- (1995), Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, México, SPP.
- (1989), Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, México, SPP.
- RICHARDSON, Richard y Rollin Kent (2002), "Government policies and higher education performance in the U.S. and Mexico: Report of a comparative study", mimeo., Nueva Jersey, AIHEPS.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Roberto (2002), "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, no. 14, pp. 133-154.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Roberto (coord.) (2002), *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, Coruña, España, Netbiblo-Riseu.
- Secretaría de Educación Pública (2001), Programa Nacional de Educación 2001-2006, SEP, México.
- (1996), Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, México, SEP.
- (1989), Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, México, SEP.
- SPORN, Barbara (1999) "Towards more adaptive universities: Trends of institutional reform in Europe", en *Higher Education in Europe*, vol. XXIV, núm. 1.
- UNESCO (1998), "World Conference on Higher Education Documents", <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/presentation.htm>
- VALENTI, Giovanna y Alejandro Mungaray (coords.) (2000), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES.

Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO*

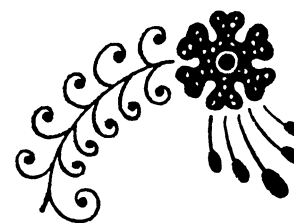
En este artículo se presenta una visión panorámica de las tendencias más recientes en los estudios y modelos relacionados con el desarrollo del currículo. Se toma como referente un estado de conocimiento de la producción generada en la década de los noventa en México, así como diversos ensayos y estudios efectuados en los ámbitos nacional e internacional. Se incluyen algunos de los modelos que pretendieron innovar el currículo desde diferentes perspectivas, como las que derivan de la lógica empresarial (diseño por competencias, planeación estratégica); la flexibilidad curricular; la visión psicopedagógica constructivista y los modelos experienciales de formación en la práctica; la incorporación de temas o ejes curriculares transversales como respuesta a la necesidad de fortalecer la dimensión ética del currículo, promover el desarrollo humano o instaurar una educación cívica y ambiental. Se encuentra una importante expansión y un interés creciente en el tema del desarrollo curricular, pero al mismo tiempo gran diversidad de significados en los modelos curriculares adoptados, así como desconocimiento de la forma en que se llevan a la práctica y de los cambios reales que eventualmente propician no sólo en el currículo sino en la enseñanza y en los actores de la educación.

In this article the author presents a panoramic vision of the most recent trends in the studies and models related to curriculum development. The point of reference is a state of knowledge of the bibliography produced during the nineties in Mexico, and several international essays and studies as well. The author also includes some of the models which intended to introduce innovations in the field of curriculum from different points of view, such as the ones derived from the business logic, the curriculum flexibility, the constructivist psychopedagogic way of thinking and the experiential models of training by practice, and finally the incorporation of cross curriculum subjects or topics. What can be observed is a relevant expansion and a growing interest in the subject of curriculum development, but also, at the same time, a great diversity of meanings within the adopted curriculum models and a clear ignorance of the ways in which those can be actually carried out in practice and the real changes that they eventually favor not only in the field of curriculum, but also within teaching and the education actors.

Currículo/ Desarrollo curricular/ Innovación/ Modelos curriculares/ Estado del arte
Curriculum/ Curriculum development/ Innovation/ Curriculum models/ State of the art

Recibido: 28 de octubre de 2004

Aprobado: 22 de febrero de 2005



* Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Es profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la UNAM, y pertenece al SNI. Sus líneas de investigación son la psicología instruccional y estrategias cognitivas; desarrollo y procesos de aprendizaje en educación media y superior; constructivismo y enseñanza de la historia; educación cívica y valores, y desarrollo y evaluación del

currículo. Entre sus publicaciones destacan: F. Díaz Barriga y G. Hernández (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 2a. ed. corregida y aumentada en 2002; "Main trends of curriculum research in Mexico", en: W.F. Pinar (ed.), (2003), *International handbook of curriculum research*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.

INTRODUCCIÓN

Este artículo no intenta ofrecer un recuento exhaustivo de los estudios realizados en relación con el currículo y su desarrollo, pero recupera los resultados del análisis de la producción generada sobre el tema en la década de los noventa (Díaz Barriga y Lugo, 2003), así como otros estudios y ensayos sobre el tema. Con base en dicha revisión, puede afirmarse que el desarrollo del currículo ha sido uno de los intereses prioritarios de las instituciones educativas nacionales. Particularmente, en los noventa se emprendieron importantes reformas curriculares que abarcaron prácticamente todos los niveles y modalidades del sistema educativo mexicano. Las instituciones educativas se dieron a la tarea de innovar el currículo y la enseñanza intentando definir un modelo educativo propio. De esta manera, la revisión de la situación que guarda el desarrollo del currículo es importante porque permite identificar los modelos que buscan introducir innovaciones educativas y ayuda a entender la problemática que enfrentan las instituciones educativas y sus actores en el complejo proceso de definir el currículo y llevarlo a la práctica.

Por otro lado, dichos procesos de reforma (y sus respectivos modelos de innovación) se caracterizaron por su estrecho vínculo con sendos programas de evaluación y financiamiento, así como con políticas educativas nacionales e internacionales, que en conjunto lograron influir el rumbo de la toma de decisiones en la educación en general, así como la definición del qué y el cómo del currículo y la enseñanza. No obstante, como veremos más adelante, aunque en los noventa se plantearon diversos modelos y propuestas curriculares, se investigó poco sobre sus diversos significados o su puesta en marcha y, en general, se desconoce cómo han sido llevados a la práctica y con qué resultados.

La caracterización del estado que guardan los estudios sobre el desarrollo del currículo que se ofrece en este trabajo gira en torno a los siguientes argumentos:

1. El campo de los estudios del currículo es uno de los más importantes en México en lo que atañe a la educación, no sólo por lo prolífico de su producción, sino porque el currículo continúa siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en los centros de enseñanza, el terreno donde se definen y debaten fines, contenidos y procesos, y a fin de cuentas, el espacio donde grupos y actores se disputan el poder en las instituciones.

2. Hay que reconocer la polisemia y diversidad de concepciones coexistentes hoy en día respecto a lo que puede entenderse como currículo e investigación curricular. En este sentido, al igual que en otras naciones (Pinar, 2003), no existe “una” ni menos aún “la mirada” a los estudios del currículo en singular, sino una diversidad de “miradas”. Por supuesto, éstas no son uniformes y entran con frecuencia en tensión o en franca contradicción.

LA PRODUCCIÓN CURRICULAR EN MÉXICO

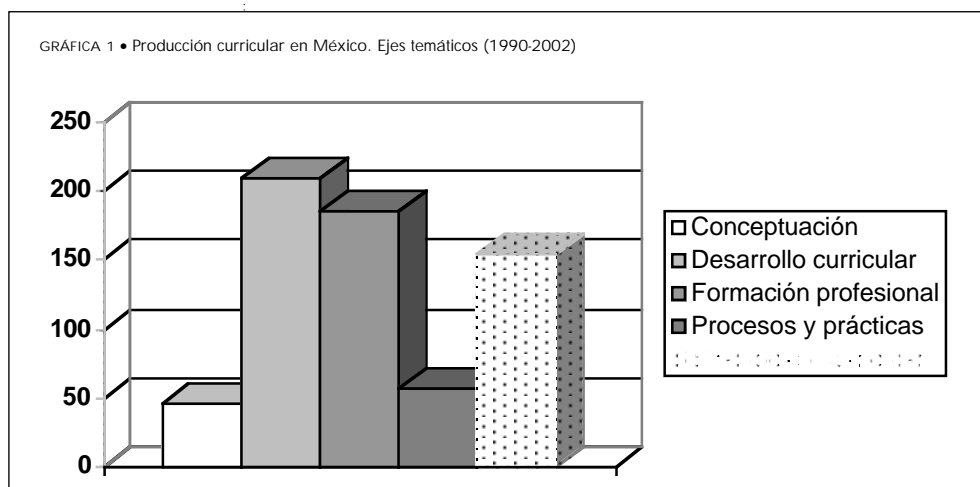
Si contrastamos la producción curricular recopilada en los dos estados de conocimiento coordinados por Ángel Díaz Barriga (1995; 2003), encontramos que en la década del noventa la producción curricular se triplicó respecto a la década del ochenta: 719 documentos producidos y publicados en el periodo 1990-2002, en comparación con 235 textos que se recuperaron entre 1982-1992. Pero de mayor interés resulta el análisis de la temática que aborda la producción escrita sobre el currículo. En el análisis de la producción curricular de los noventa se definieron los siguientes ejes temáticos:

- *Conceptuación de la esfera de lo curricular:* Cómo se concibe el currículo y conceptos afines desde diversos abordajes teóricos, disciplinares o epistemológicos (desde las teorías del conocimiento, la psicología, la sociología, entre otros). Incluye trabajos donde se proponen teorías o principios acerca del currículo, se hacen análisis que contrastan enfoques curriculares, se revisan cuestiones históricas, filosóficas, se discuten las visiones subyacentes de didáctica, aprendizaje, educación o sociedad referidas al currículo.
- *Desarrollo del currículo:* Trata de identificar las principales tendencias y modelos desde los cuales se orientó el diseño y operación de los proyectos curriculares en la década. Incluye cuestiones vinculadas con la planeación, la selección y organización de contenidos curriculares, la generación y puesta en marcha de propuestas innovadoras para la elaboración de planes y programas.
- *Procesos y prácticas curriculares:* Revisa la producción que da cuenta de la diversidad de procesos (afectivos, cognitivos, ideológicos, intersubjetivos, de interacción social o de construcción de identidades) que ocurren en el aula o en la institución educativa y se relacionan directamente con el currículo.
- *Currículo y formación profesional:* Recoge propuestas y estudios que abordan el análisis de las profesiones, el diseño del

currículo para la formación de los profesionales y las modalidades de formación desarrolladas.

- *Evaluación curricular*: Analiza los principales contrastes, continuidades y rupturas en materia de evaluación curricular, abarcando las principales propuestas de modelos o metodologías, así como las concepciones y las metaevaluaciones.

En orden decreciente, y tomando como base 652 documentos cuyo contenido se analizó en función de los campos temáticos anteriores, encontramos que 32% (209) corresponden al tema de desarrollo del currículo; 28.5%, a formación profesional (186); 23.7%, a evaluación curricular (155); mientras que 8.5% (56) son estudios sobre procesos y prácticas curriculares y sólo 7% (46) son trabajos que abordan el tema de la concepción o teorización del currículo (véase Gráfica 1).



Si tomamos en cuenta que una cuarta parte de los trabajos publicados en el periodo corresponde a la generación de propuestas y modelos curriculares (183 de 719 documentos incluidos en la base de datos generada, es decir 25%) y por otro lado, si sumamos los trabajos que abordan los temas tradicionalmente vinculados con las necesidades institucionales de definir el qué y el cómo del currículo (desarrollo del currículo, formación profesional y evaluación), ubicamos aquí casi 85% o tres cuartas partes de la producción curricular mexicana en los noventa.

Una primera conclusión que resulta de estos datos indica que la década pasada (así como también la antecedente, los ochenta) se caracterizó por un marcado interés en los estudios aplicados enfocados a la intervención educativa y a la generación de pro-

puestas, a la instrumentación y a la solución de problemas concretos, pasando a un segundo plano el interés básico de construcción conceptual del campo curricular, en su recuperación histórica o en la explicación de los procesos educativos, instruccionales o identitarios *per se*.

No obstante, aunque la afirmación anterior coincide con la corriente principal identificada en los estudios curriculares que analizamos (al menos en términos cuantitativos), eso no quiere decir que el campo del currículo se caracterice por un enfoque único o hegemónico que pueda comprender todos y cada uno de los objetos de estudio, problemáticas o situaciones que pueden ser de interés. Ya en el estado de conocimiento de la década de los ochenta, antes citado, identificamos diversas acepciones para el término currículo, las cuales en buena medida vuelven a aparecer o se resignifican en los noventa: *a)* planes y programas de estudio en su calidad de productos y estructuras curriculares formales; *b)* procesos de enseñanza-aprendizaje e instrucción; *c)* currículo oculto y vida cotidiana en el aula; *d)* formación de profesionales y función social de las profesiones; *e)* práctica social y educativa; *f)* problemas de selección, organización y distribución de contenidos curriculares; *g)* interpretación subjetiva de los actores involucrados en torno al currículo (A. Díaz Barriga *et al.*, 1995, p. 31).

Esta diversidad de concepciones ha contribuido no sólo a la polisemia del término, sino a desdibujar los límites de la investigación curricular en relación con otras áreas de la investigación educativa, como serían el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las didácticas específicas, los estudios sociológicos sobre las profesiones, la intersubjetividad, los procesos de interacción educativa o incluso los estudios de género y multiculturales, por sólo citar algunos. Lo anterior coincide con la idea de Pinar (2004, pp. 185-186) de que el significado del currículo no puede reducirse a sus connotaciones literales e institucionales, sino que es “un concepto altamente simbólico” y una “conversación extraordinariamente complicada”. Pero, al igual que este autor, se debe reconocer que la acepción imperante en las instituciones educativas y sobre todo entre la mayor parte de los profesores y autoridades, sigue remitiendo al contenido de los cursos o programas que imparten.

TENDENCIAS Y MODELOS EN EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO

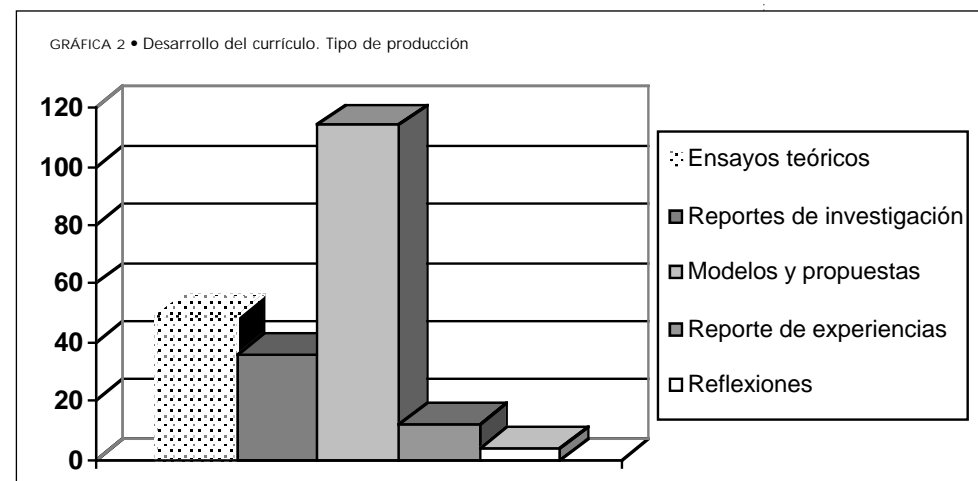
En la realización del estado de conocimiento para la década de los noventa adoptamos la denominación de Gimeno (1988)

desarrollo del currículo en vez de diseño del currículo, entendiendo que la segunda se encuentra subsumida en la primera, y que la noción de desarrollo abarca una multiplicidad de procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción. Así, el tema del desarrollo del currículo como campo de estudio no debería circunscribirse sólo a la actividad de diseño de modelos o propuestas curriculares, es decir, a la fase de planeación o proyección formal, sino a su puesta en acción. De esta manera, esperábamos que los estudios sobre desarrollo del currículo dieran cuenta no sólo del proyecto en sí, sino de la diversidad de procesos y acciones que ocurren en contextos educativos y culturas concretas, donde se realizan determinadas prácticas educativas e intervienen diversos actores.

En términos cuantitativos, en el tema de desarrollo del currículo (Díaz Barriga y Lugo, 2003) como ya vimos en la sección precedente, se lograron recuperar 209 publicaciones y documentos que abarcan el periodo 1990 a 2002. Respecto al tipo de publicación, estos 209 trabajos fueron clasificados en 9 libros compilados o coordinados (4.3%), 16 libros de autor (7.65%), 41 capítulos en libros (19.61%), 59 artículos de revista (28.22%), 23 tesis de posgrado (11%), 35 ponencias presentadas en memorias e informes (16.74%) y 26 documentos internos de diversas universidades e instancias vinculadas con la Secretaría de Educación Pública u otros organismos del sector educativo (12.44%). Así, vemos que la mayor parte de la producción del tema se publica en artículos en revistas, seguida de capítulos en libros.

Por otro lado, respecto al tipo de producción, 49 trabajos son ensayos con referentes teóricos (22.79%), 36 corresponden a reportes de investigación (16.74%), 114 a propuestas y modelos curriculares (53.02%), 12 son reportes de intervención o experiencias curriculares específicas (5.58%) y 4 ofrecen reflexiones sobre el tema (1.86%), con la salvedad de que algunos trabajos corresponden a dos tipos de producción (véase Gráfica 2). Aquí cabe destacar que más de la mitad son propuestas y modelos curriculares, lo que indica nuevamente el carácter prescriptivo y orientado a la intervención y la práctica que tiene este tema. También es importante mencionar que los reportes de investigación, en sentido estricto, suelen encontrarse principalmente en las tesis de posgrado y en menor medida en los artículos de revista. De manera similar, encontramos que gran parte de los trabajos relativos a las reformas curriculares más significativas de los noventa no ofrecen reportes de investigación, sino más bien

son documentos indicativos o reportes técnicos de carácter interno, en ocasiones muy extensos y de acceso restringido.



Respecto al nivel educativo que se aborda en dicha producción, encontramos que 18 trabajos (8.41%) se enfocan a la educación básica (principalmente primaria y en menor proporción secundaria), 17 abordan la educación media superior (7.94%), 152 el nivel superior (71.02%), 12 el posgrado (5.6%) y 15 abordan de manera general el sistema educativo sin estar dirigidos a un nivel específico (7%). Aquí también clasificamos algunos trabajos como pertenecientes a dos niveles (por ejemplo, tratan conjuntamente a la educación secundaria y el bachillerato, o a la licenciatura y el posgrado). El dato más relevante es que al menos 7 de cada 10 trabajos abordan el nivel superior, lo cual resulta por lo menos paradójico si consideramos la pirámide educativa del país, puesto que la población estudiantil en educación básica es inmensamente mayor que la que logra acceder a la educación universitaria. Caso contrario resulta el de los estudios del currículo en los medios anglosajón y europeo (al menos a partir de los autores que hemos revisado), donde al parecer el énfasis está puesto en las escuelas elementales y secundarias, no en la educación superior. No obstante, en nuestro medio, es en las instituciones de educación superior donde hay más condiciones y libertad para generar proyectos curriculares propios y para efectuar investigación sobre el currículo.

Es importante resaltar que con la instrumentación de las reformas curriculares en todo el sistema educativo, en los noventa el término innovación fue asociado al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y a la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas para la enseñanza. Desde la ópti-

ca de las administraciones educativas, pero también de muchos autores, la pretendida innovación tenía la intención de atender las demandas que debe afrontar la educación mexicana ante una sociedad crecientemente globalizada, la llamada sociedad del conocimiento.

Por lo anterior es que, en gran medida, los proyectos curriculares (sobre todo en el nivel superior) estuvieron enmarcados por políticas educativas que surgieron en el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional (principalmente el TLC con Canadá y Estados Unidos), la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones, o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización del sistema educativo nacional. Asimismo, tienen gran peso en la reorientación de los sistemas educativos y de sus proyectos curriculares una diversidad de pronunciamientos emanados de agencias internacionales como la UNESCO (véanse el Informe Delors de 1996, el documento base de la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998), el Banco Interamericano de Desarrollo (véase el documento La Educación Superior en América Latina y el Caribe del año 2000) y el Banco Mundial con una serie de documentos sobre las políticas de inversión en materia educativa, donde destaca el discurso de la calidad, equidad, liderazgo y eficiencia (San Martín, 2004).

En el ámbito nacional, se deja sentir la influencia en las reformas al currículo efectuadas en la década pasada de diversos programas de evaluación de la calidad educativa en educación superior, en particular la evaluación de programas académicos por pares mediante los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIESS), el Padrón Nacional de Posgrados del CONACYT, las evaluaciones de ingreso y egreso de los estudiantes conducidas por el CENEVAL y más recientemente el Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES). Lo que aquí resulta importante destacar es el vínculo creciente que se establece entre los resultados de dichos sistemas de evaluación y la posibilidad de acceder a fuentes de financiamiento y certificaciones, en la medida que la institución educativa reestructure sus programas y demuestre los niveles de desempeño pedidos. No obstante, aunque se han publicado diversos análisis críticos sobre los programas y organismos antes mencionados, no encontramos estudios que den cuenta de su repercusión en el campo del currículo en términos de los cambios reales que están generando en el mismo y en sus actores.

Por otro lado, en los noventa el tema del desarrollo del currículo estuvo fuertemente vinculado en los foros académicos e institucionales con la posibilidad de generar modelos educativos y curriculares innovadores situacionales, es decir, apropiados a las necesidades y características de la institución educativa en cuestión. En el análisis realizado por Díaz Barriga y Lugo (2003, p. 64) se plantea una definición de los términos modelo, propuesta y tendencia curricular:

- Por modelo curricular se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso, en el ámbito del currículo) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como un ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto.
- Una propuesta curricular se refiere a un plan, idea o proyecto curricular específico que contiene diversas recomendaciones e indicaciones y se ofrece para un fin, buscando un beneficio concreto. Una propuesta se presenta usualmente para ser sometida a análisis y decidir si es conveniente llevarla a cabo. Es sobre todo en el ámbito de la propuesta curricular concreta donde se plasma el carácter situado del modelo educativo o curricular elegido.
- Una tendencia remite a la dirección u orientación de un movimiento que cobra fuerza y predomina en un momento determinado; en nuestro caso, se trata de las tendencias en boga o predominantes en la década de los noventa en materia de desarrollo del currículo, en sus diferentes modalidades y niveles educativos.

De esta manera, en el análisis antes citado, se identificaron varios modelos en el campo del desarrollo del currículo que cristalizaron en distintas propuestas o proyectos curriculares, siendo los más relevantes los siguientes:¹

- El currículo por competencias.
- La flexibilidad curricular.

1. En el estudio de Díaz Barriga y Lugo (2003) se hace una mención explícita a los documentos clasificados en estas categorías, tomando como base los 209 escritos recuperados en el periodo. En este artículo se omiten por cuestiones de espacio y sólo se consideran algunos a manera de ilustración.

- Los enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional, o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del currículo.
- El currículo basado en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y socio-cultural.
- La formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de determinados dominios disciplinares.
- El diseño del currículo enfocado a la integración teoría-práctica y a la formación profesional mediante la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales.
- La enseñanza y el diseño de programas curriculares centrados en los enfoques de solución de problemas, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y en el análisis de casos, particularmente en disciplinas como matemáticas, medicina, arquitectura y física.
- La incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento al desarrollo de proyectos curriculares, en particular los denominados temas o ejes transversales del currículo. En este rubro destacan los trabajos publicados a lo largo de la década sobre currículo y educación ambiental, particularmente desde la perspectiva del desarrollo ecológico sustentable. Otras temáticas emergentes se relacionan con los derechos humanos en el currículo; la educación en valores, civismo y ética; educación y género; currículo y nuevas tecnologías, y en menor medida, currículo y multi o interculturalidad.
- La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al currículo y a la enseñanza.

Es importante resaltar, en cuanto a estos modelos, que no encontramos visiones o concepciones unificadoras relacionadas con estas supuestas innovaciones curriculares. En primer término, por el sentido tan distinto que se da a la innovación misma. En varias ocasiones innovación curricular se toma como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas preexistentes en una comunidad educativa dada. Por otro lado, muchas de las innovaciones llegaron con un enfoque vertical de implantación o incluso imposición de las autoridades

o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos). Sólo en algunos casos se entiende la innovación como la necesidad de un cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad educativa, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso.

Por otro lado, el discurso curricular que subyace en los distintos modelos de innovación proviene de diversos referentes disciplinares y teóricos. El discurso de modelos como educación basada en competencias, currículo flexible, calidad total, reingeniería educativa, planeación curricular estratégica, análisis institucional, etc., es más que nada una manifestación del pensamiento corporativo o empresarial que ganó gradualmente mucha presencia en la década pasada, pero que ya tenía adeptos desde por lo menos mediados de los setenta. Esta visión prioriza las ideas de eficiencia, calidad y excelencia en la formación de un capital humano altamente competente y competitivo, se encuentra asociada a modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional y a la búsqueda de la homologación entre planes de estudio de diversas instituciones, entidades e incluso países.

Lo anterior refleja una tendencia importante: el desarrollo del currículo universitario en los últimos veinte años deja progresivamente de responder al ideal de “la satisfacción de las necesidades sociales” que caracterizó fuertemente la formación de los profesionales en las universidades públicas en los setenta y todavía en la mitad de los ochenta. Concepción Barrón (1997) considera que la formación de los profesionales mexicanos a fines del siglo XX responde al proyecto del gobierno de la reconversión industrial, buscando la adaptación del aparato productivo nacional a las innovaciones tecnológicas. Así, en un contexto internacional incierto “sujeto al vértigo del cambio”, la tendencia es modernizar los programas de estudio en las universidades para adaptarlos a las necesidades de las empresas no sólo nacionales, sino más bien transnacionales. Esto abona el terreno para la entrada de modelos curriculares basados en la delimitación de competencias o estándares profesionales internacionales. Al respecto, en el análisis de Ángel Díaz Barriga (2003) se plantea que aún no hay claridad sobre qué significa exactamente el vocablo competencia, no obstante que se reconocen al menos cuatro tipos de competencias: técnica, metodológica, social y participativa, y que éstas han sido una manera de reestructurar la noción de destrezas laborales, combinando una formación teórica con conocimientos prácticos aplicables a trabajadores semicualificados o en la formación técnica y profesional de adultos.

En el análisis realizado de la producción curricular encontramos una dispersión de significados en lo que diferentes autores entienden por competencia, y habitualmente un peligroso reduccionismo. Una importante crítica al currículo por competencias es que en muchos casos se adopta una visión pragmática, reduccionista y técnica, que al parecer es la que está proliferando hoy en gran parte de los proyectos educativos y curriculares, donde la “competencia” queda reducida al dominio de un “saber hacer” procedimental y de corte técnico, como una vía que sólo permite definir registros de tareas o comportamientos discretos y fragmentados. Al parecer, uno de los principales problemas con el currículo por competencias ha sido pasar de la lógica de las competencias técnico-laborales a la definición de competencias académicas y sociofuncionales. En otros casos, la noción de competencia remite a una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, supuestamente integrales, pero que al momento de traducirse en programas concretos vuelve a privilegiar los primeros en detrimento de los dos últimos y no logra establecer su articulación.

Desde otra vertiente, Georgina Delgado (Delgado *et al.*, 2002), en una propuesta para el ámbito de la educación infantil, postula que para definir competencias básicas se requiere tener una visión clara del sentido y dirección del bienestar y calidad de vida que se pretende asegurar para todos los educandos, partiendo de los valores de equidad e inclusión educativas, y tomando como referente el peso del contexto socioeconómico, familiar y comunitario. Asimismo, se tiene que resaltar y respetar la diversidad existente en los procesos de adaptación social y construcción subjetiva de la identidad personal, que se traducen en la emergencia de las citadas competencias. De esta forma, la autora aboga por la definición de competencias sociofuncionales, acentuando una visión social y ecológica, con categorías como competencias personales y sociales; competencias de adaptación al medio físico y social; competencias comunicativas y de representación, que buscan lograr una visión más holista que permita abarcar diferentes ámbitos sin fragmentar o sesgar su importancia e interacciones. Aquí la perspectiva abordada es la de una educación para la vida, no la que establece como fin último el aprendizaje *per se* de los contenidos del “saber hacer” que integran las materias del currículo.

En el caso de la flexibilidad curricular, aunque pueden rastrear sus antecedentes en los setenta, ésta se impulsa fuertemente en el país a partir de la experiencia llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Baja California a principios de los

noventa. Es gradualmente que los especialistas en currículo se han visto en la necesidad de arribar a su delimitación conceptual y generar técnicas para su implantación. De esta manera, de acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2003, p. 50), la llamada formación flexible se incorpora como política educativa nacional en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, al mismo tiempo que forma parte de las recomendaciones de la OCDE para los estudios de licenciatura. Pero nuevamente encontramos diversos significados, por lo que no existe un modelo único de currículo flexible. En una revisión de la base de datos conformada para analizar las tendencias en el desarrollo curricular, identificamos al menos las siguientes acepciones de currículo flexible:

- Currículo abierto: el alumno puede elegir entre un amplio menú de cursos según sus intereses y posibilidades, construyendo un trayecto personalizado.
- Diversificación de la oferta educativa mediante una renovación continua de la estructura y/o contenidos del currículo, previniendo la obsolescencia del mismo.
- Trayecto flexible en la formación del alumno: no existe seriación en los cursos ni límites temporales rígidos, sino acumulación por créditos.
- Combinación de determinado porcentaje o proporción de obligatoriedad y opcionalidad entre los cursos curriculares, lo que permite que las instituciones definan sus “sellos curriculares” o introduzcan la lógica del área mayor o principal (*mayor*) y las áreas menores o secundarias (*menor*), propia de los planes de estudio de diversas instituciones estadounidenses.
- Revalidación de estudios con otras instituciones educativas, lo que permite una visión interdisciplinar en la formación y da apertura al tránsito interinstitucional del alumno, quien puede tomar cursos no sólo en su institución de origen, sino en otras, nacionales o internacionales.
- Amplio margen de libertad en la elección de contenidos y formas de enseñanza para el diseñador del currículo y para el enseñante, lo que implica una reducción sustancial o incluso la eliminación del currículo obligatorio o prescrito.

Lugo (2001) aporta una propuesta metodológica para el estudio comparativo de la flexibilidad curricular en diferentes instituciones educativas, pero concluye que aún se carece de referentes que permitan delimitar su impacto real, principalmente en el tipo de formación que propician. Algo similar

plantea Corvalán (1993) en relación con la enseñanza basada en competencias, respecto a la cual se han generado diagnósticos que dan cuenta del comportamiento de variables relativas a la cobertura, eficacia interna y externa, costos, algunos beneficios y una caracterización sociodemográfica de sus actores, pero no se reportan propiamente trabajos de investigación sobre políticas, programas y proyectos. En México, la situación anterior la ilustra el reporte de Ramsey, Carnoy y Woodbourne (2000) sobre el CONALEP, donde se ofrecen importantes datos estadísticos y opiniones de funcionarios, docentes, empresarios y alumnos, pero no se evalúan propiamente las competencias adquiridas por el alumnado ni cómo éstas se traducen o no en desempeños concretos en su ámbito de ejercicio profesional.

Por otra parte, en el recuento de los modelos innovadores cobra aún más fuerza una tendencia que habíamos ya caracterizado: la visión psicopedagógica en torno al currículo y su desarrollo (Díaz Barriga, 2003). Esta tendencia parte de una búsqueda de nuevas formas de organizar el currículo cuando los psicólogos y educadores hacen importantes críticas a los planes de estudio que sólo reflejan la estructura de la disciplina y se organizan deductivamente (p. ej. el currículo por asignaturas) pero que desconocen la estructura psicológica del conocimiento y la complejidad de los procesos del aprendizaje humano. Desde sus inicios esta tendencia se encuentra vinculada con el análisis de los contenidos y las experiencias de aprendizaje; algunos autores ubican sus orígenes en el pensamiento de los pedagogos de la escuela nueva europea y de la llamada educación progresista estadounidense encabezada por John Dewey. Una de sus premisas básicas es que el currículo debe reflejar la forma en que la persona aprende, por lo que es una tendencia curricular estrechamente vinculada con la psicología del aprendizaje, del desarrollo y de la instrucción.

En México, esta visión cobra fuerza desde por lo menos los años setenta gracias a la influencia del llamado “currículo de orientación cognitiva” inspirado en Piaget y sus seguidores, aunque también influyen las ideas de Jerome Bruner sobre el aprendizaje en espiral y por descubrimiento, así como David Ausubel con su teoría del aprendizaje significativo. Hernández (1998) afirma que en los ochenta las reformas en el currículo mexicano de los niveles inicial, preescolar, primaria y en los programas de educación especial se sustentaron fuertemente en los paradigmas psicogenético y cognitivo.

Ahora bien, desde mediados de los ochenta, pero con mayor énfasis en la década pasada, aparece la noción de metacurrículo

estrechamente ligada a los enfoques psicológicos antes mencionados. Se afirma que el currículo escolar y profesional debe atender explícitamente la formación de los estudiantes en estrategias de aprendizaje de alto nivel, así como desarrollar sus capacidades de pensamiento, la adquisición de actitudes y motivación favorables hacia el estudio y el conocimiento científico. Posteriormente, esta idea se extiende más allá del plano estrictamente intelectual, y se habla de la necesidad de promover también una gama amplia y flexible de estrategias de cooperación, autogestión del aprendizaje, comunicación, toma de decisiones, conducta creativa y solución de problemas (Díaz Barriga, 1994). Esto implica que una propuesta educativa que integre una perspectiva metacurricular estará orientada a fomentar el “aprender a aprender significativamente” y por consiguiente corresponderá a un enfoque de currículo centrado en el alumno, no sólo en la disciplina. Esta noción de currículo “centrado en el alumno” o “centrado en el aprendizaje” aparece como una constante en los modelos curriculares de la década de los noventa.

No obstante, a mediados de los noventa se arriba a una concepción emparentada o derivada de los planteamientos metacurriculares, pero todavía más amplia, que plantea la necesidad de trabajar desde la perspectiva del facultamiento, empoderamiento o fortalecimiento de las personas (en este caso del alumnado en los distintos niveles educativos) que atienda no sólo el aspecto intelectual o académico, sino el desarrollo humano y social de éstos en un sentido amplio. La idea es que el facultamiento puede promoverse desde el currículo, mediante programas institucionales o de proyectos y acciones de índole metacurricular, así como mediante la instauración de redes de apoyo y actuaciones concretas de los agentes educativos. Esta visión, cuyos fundamentos son muy diversos y abarcan no sólo el constructivismo sino las teorías críticas e incluso el humanismo, dan la pauta en nuestro país al surgimiento de programas de fortalecimiento, tutoría académica y educación para la vida en diversos contextos y modalidades (Saad, 2000). La posibilidad de apoyar al alumnado en su trayecto formativo mediante acciones de orientación y formación de habilidades para desenvolverse de manera exitosa en el currículo y la ulterior vida profesional, se está asociando hoy en día a la instauración de sistemas de tutoría académica, una tendencia reciente pero cada vez más extendida en las instituciones educativas de nivel superior y en el bachillerato.

De acuerdo con Fresán (2001), la tutoría académica es una alternativa para mejorar la calidad académica y la eficiencia de la educación superior, pues se orienta a atender problemas como la

reprobación y a prevenir la deserción del alumnado. El modelo desarrollado por la autora y otros colaboradores se sustenta en el principio de equidad educativa y plantea un seguimiento personalizado de la trayectoria académica del alumno, la atención a sus problemas escolares, el desarrollo de habilidades para el estudio, el trabajo y la convivencia social y escolar, así como la creación de una red de apoyos y servicios institucionales para la atención de los alumnos.

Por otra parte, también en los noventa asistimos a una visión ampliada de los postulados del constructivismo hacia una vertiente de corte sociocultural, encabezada por importantes autores anglosajones y españoles. Entre estos últimos, destaca por su impacto César Coll (1987; 1990) y el grupo de autores abocados al proceso de la reforma curricular española en la educación básica y media. Esta influencia se deja sentir no sólo en México, sino en diversos países latinoamericanos, principalmente en Chile, Brasil y Argentina, que en buena medida retoman sus postulados y modelo de organización del contenido curricular.

En México, la planeación y puesta en marcha de proyectos curriculares inspirados en el constructivismo (en sus diversas versiones) ha estado acompañada de diversos esfuerzos de investigación educativa y de algunas experiencias piloto, tanto de tipo curricular como relacionados con el estudio de procesos de desarrollo cognitivo y aprendizaje. Su calidad, difusión e impacto han sido muy variables, aunque es innegable el *corpus* de investigación y la diversidad de propuestas que han generado.

También podemos ubicar, dentro de una perspectiva de corte psicopedagógico, la tendencia que apunta al desarrollo curricular mediante modelos de aprendizaje experiencial y de formación a través de la práctica: aprendizaje situado en escenarios reales, aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP), en la metodología de proyectos, en el análisis de casos, o el aprendizaje mediante el servicio en la comunidad o “aprender sirviendo”, entre otros. Es obvio que estas innovaciones no aparecen propiamente en los noventa, sino que datan de varias décadas atrás, pero es en este periodo que se “resignifican” con el influjo de nuevas teorías educativas y cobran una presencia creciente. Con frecuencia, se intenta introducirlas sistemáticamente en las reformas al currículo, en algunos casos incorporándolas propiamente en la estructura curricular como aspecto sustantivo, en otros, como los métodos de enseñanza y aprendizaje ideales que acompañan a las propuestas curriculares. No obstante, debido a su finalidad y objetos de estudio, gran parte de estas investigaciones y propuestas se ubica más bien en el campo de las didácticas

específicas o en la investigación sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, no en estudios sobre desarrollo del currículo en su sentido amplio. Y en esta dirección es donde comienza a aparecer la indiferenciación o traslape entre los estudios del currículo con la investigación sobre la enseñanza o las didácticas específicas que ya ha sido mencionada en el medio anglosajón por Philip Jackson (1992).

Aquí también encontramos gran diversidad de planteamientos y referentes, pero varios puntos en común: la necesidad de una formación centrada en experiencias prácticas y en escenarios reales, así como la posibilidad de lograr el aprendizaje significativo, aplicar el conocimiento y solucionar problemas con relevancia disciplinar y social, el promover la adquisición de habilidades complejas, no sólo la adquisición de conocimiento declarativo.

A manera de ilustración, en la educación básica se reportaron estudios que replantean el diseño curricular de toda una asignatura desde el enfoque de solución de problemas, principalmente aplicados a la enseñanza de las matemáticas (Fillooy, 1995). De hecho, la reforma curricular en el nivel básico en el área de la enseñanza de las matemáticas, adoptó dicho enfoque de solución de problemas haciendo énfasis en el tipo de estructura, contenido y tratamiento didáctico. Al respecto, se efectuaron estudios cualitativos sobre el tema, en cuyas conclusiones se reconoce que, en la práctica, la reforma no se ha llevado a cabo, dada la gran distancia de procesos de resignificación de lo propuesto en los documentos de la SEP, la poca participación de los alumnos y una práctica docente donde convergen la tradición impregnada de actividades rutinarias y los intentos por el cambio (Mendoza, 2001). Se enfatiza en todos estos trabajos la necesidad de informar y formar a los docentes sobre este tipo de estrategias para su adecuada aplicación.

El programa Aprender Sirviendo llevado a cabo por Pacheco, Tullen y Seijo (2003) es la columna vertebral de un currículo basado en la formación de estudiantes universitarios de psicología mediante el servicio a comunidades desfavorecidas, el cual viene operando desde 1998. A diferencia de la mayor parte de los modelos curriculares revisados, en éste se ha hecho un reporte y seguimiento sistemático del modelo y de su aplicación. En la cita referida se incluyen 26 trabajos que van desde la descripción del modelo hasta su planeación, implementación y evaluación, destacando el reporte de los proyectos comunitarios realizados. De acuerdo con los autores, los programas aprender sirviendo (*service learning*) descansan en la teoría del aprendizaje

experiencial propuesta por John Dewey y en las ideas de Donald Schön de la formación de profesionales reflexivos. El balance del trabajo realizado en cinco años permite identificar los aciertos del proyecto concreto y derivar una serie de cambios curriculares e instruccionales a introducir para fortalecer la visión de enseñanza reflexiva adoptada.

Otra tendencia importante en el desarrollo del currículo en los noventa la constituye la integración de los ejes o temas transversales. De acuerdo con Palos (2000), los temas transversales plantean al currículo y la enseñanza cuestionamientos centrales, como manifestación de los problemas y conflictos más relevantes que enfrenta hoy en día nuestra sociedad. En dichos temas transversales se consideran valores, actitudes y comportamientos, tanto de los alumnos como del resto de colectivos pertenecientes a la sociedad contemporánea. En gran medida, son resultado de las presiones de una sociedad que plantea una creciente dificultad para acercarse a modelos de justicia, equidad, respeto a los derechos humanos y preservación del ambiente. También son el resultado de importantes cuestionamientos de fondo al qué, para qué y el cómo de una educación escolarizada que no ha sabido dar una formación apropiada a los niños y jóvenes en relación con dichos aspectos. Los temas transversales en el currículo cobraron especial relevancia en la década pasada tanto en el plano internacional como en el nacional y fueron objeto de importantes reformas curriculares en los diversos niveles del sistema educativo.

En los trabajos analizados por Díaz Barriga y Lugo (2003) se pone de manifiesto que esta tendencia surge de la necesidad de reforzar la dimensión ética del currículo, de atender al proceso de desarrollo humano integral de los educandos y de formar personas productivas, responsables y comprometidas con su entorno social. En algunas propuestas curriculares, al menos en el plano del discurso, el énfasis está puesto en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de los problemas sociales y políticos del país y del mundo.

Sin embargo, Latapí (1999) al revisar el contenido de la educación cívica y ética introducida en el currículo de la educación secundaria en el ciclo 2000-2001, encuentra que ésta carece de una filosofía definida y de una visión clara de la educación moral. Este autor considera que la temática se aborda desde la vertiente del “deber ser”, sin llegar a una contrastación con la realidad nacional que permita a los alumnos cuestionar las contradicciones y conflictos del sistema social. Desde nuestro punto de vista sería necesario que temáticas como las anteriores (edu-

cación cívica, derechos humanos, grupos vulnerables, equidad y justicia, etc.) se debatían abiertamente, ya que su incorporación al currículo requiere conducir al alumno a un análisis crítico de los planos micro y macroéticos, consolidando en éste una cultura política para la participación social, asunto poco explorado. Por consiguiente, para “transversalizar el currículo” no basta con incorporar estos temas en algunas o incluso en todas las asignaturas curriculares.

Como una consecuencia esperada, la introducción de los ejes o temas transversales planteó a la par el reto de introducir las respectivas innovaciones pedagógicas para una enseñanza apropiada de estos temas. En lo que toca al diseño de planes y programas, no sólo se cuestionó el concepto mismo de transversalidad, sino que se generaron importantes polémicas respecto a si dichos temas transversales (por ejemplo, educación en derechos humanos, sexualidad, prevención de adicciones, educación ambiental, ética y educación cívica, educación para el consumo, entre otros) deberían integrarse en planes y programas de estudio como materias o asignaturas con un espacio curricular propio y enseñarse mediante un enfoque de didáctica específica, o bien, deberían atravesar todas las asignaturas del currículo. Otra opción contemplada, la denominada “doble transversalidad”, planteaba la posibilidad de dar un espacio propio en forma de módulos o asignaturas y a la vez introducir o “impregnar” dichas temáticas a lo largo del plan de estudios completo.

UNA MIRADA AL PLANO INTERNACIONAL

Algunos autores consideran que la teorización sobre el currículo y su desarrollo en el medio anglosajón y europeo se encuentra actualmente restringida al problema del contenido de la instrucción y a su distribución en el aula escolar. De esta manera, si se pensaba que el sentido de la teorización e investigación sobre el currículo era plantear una visión de futuro y se relacionaba estrechamente con la formación humana de manera amplia, esto ha quedado relegado por lo que Hamilton (1999, p. 6) llama “la pregunta a corto plazo: ¿Qué deberían saber (los alumnos)? la cual vino a reemplazar a la pregunta estratégica del currículum: ¿En qué deberían convertirse?”. Philip Jackson en la edición del *Handbook of research on curriculum* que coordinó en 1992 coincide con el planteamiento anterior y afirma que la noción de currículo predominante en la mayor parte de los estudios se encuentra restringida a “la instalación o evaluación de materias o tópicos específicos dentro del currículo de una escuela en par-

ricular o un grupo de escuelas”. Asimismo, Jackson considera que ésta es la producción más voluminosa, detallada, técnica y dispar, si la comparamos con la producción curricular orientada a “la construcción de teorías o principios generales acerca del desarrollo del currículo o perspectivas amplias del currículo como un todo o de su estatus como campo de estudio” (Jackson, 1992, p. 3). En el caso de México, y sin dejar de reconocer lo prolífico de la producción y la diversificación y crecimiento de intereses y temas de estudio, consideramos que la corriente principal de los trabajos coincide con las observaciones de Hamilton y Jackson.

Cuestión aparte merece el tema de los académicos o estudiosos del currículo, ligados a las universidades y a los centros de investigación educativa mexicanos, cuya producción sí se acerca más a la idea de Pinar (2003, 2004) de una comprensión del currículo, cuando se busca entender sus referentes históricos, políticos, fenomenológicos o identitarios. Es en este nivel donde aparecieron en la década pasada ensayos críticos sobre tópicos como los siguientes: los dilemas que enfrenta el currículo ante la globalización en una economía subordinada como la nuestra; el problema de la educación ambiental; el papel de los medios masivos y las nuevas tecnologías; el problema de la diversidad y los conflictos en torno a la multiculturalidad o a la identidad en los proyectos curriculares; la crítica a las estrategias y políticas emanadas de los organismos internacionales que inciden en la educación y en el currículo, entre otros (véase el volumen coordinado por A. Díaz Barriga, 2003).

Otro referente de la situación internacional es el informe de Eurydice (2000), relativo a las reformas en el currículo y la enseñanza en las instituciones de educación superior europeas a partir de la década de los ochenta y hasta entrados los noventa. Las tendencias acotadas se documentaron a partir de publicaciones y amplias bases de datos de la Comunidad Europea. En primer término, se encuentra que la noción de lo que se entiende por currículo en la mayoría de los estudios y reformas reportados en la Comunidad Europea coincide con lo que hemos expuesto ya antes. Por currículo se entiende la estructura y contenido de los cursos o programas de estudios de educación superior y se suele relacionar con el tipo de certificaciones o diplomas que se otorgan. También en este caso el currículo se encuentra estrechamente ligado a la enseñanza, la cual cubre el enfoque pedagógico, los métodos de evaluación de los estudiantes, los procedimientos de entrenamiento y reclutamiento del profesorado y la evaluación de la calidad docente. Desde nuestro punto de

vista, algunas de las tendencias más sobresalientes en las reformas curriculares europeas que podrían tener puntos de coincidencia con lo sucedido en nuestro medio son las siguientes:

- La planeación de los cursos (carreras, planes curriculares) fue el objetivo principal de las reformas curriculares en el periodo evaluado.
- Se encontró mucha diversidad entre los países/estados y al interior de éstos, entre los sistemas y modalidades educativas.
- Los cursos tradicionales, teóricos, académicos, resultaron no ser ya apropiados, aunque al mismo tiempo no está claro que la enseñanza haya cambiado sustancialmente.
- Se buscó fortalecer los vínculos entre la educación superior y el mercado laboral.
- Se instauró la evaluación externa de alumnos y de la calidad de los programas.
- Se introduce o refuerza el currículo flexible, por créditos.
- Se introduce el entrenamiento práctico y la experiencia laboral como componentes centrales de los cursos de educación superior.
- Se incrementa el énfasis en las competencias pedagógicas de los profesores.
- En los niveles iniciales, todavía aparece una enseñanza basada en conferencias o cátedra magistral (el denominado *lecturing*) con grupos numerosos de alumnos.
- La forma de evaluación principal sigue siendo la sumativa y formal, mediante exámenes escritos.
- Se notó un incremento en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, aunque en muchos casos no queda claro cuál es su uso pedagógico.

También en el *Internacional handbook of curriculum research*, coordinado por Pinar (2003), se recopilan estudios sobre la situación curricular en 29 países y se hace un reconocimiento explícito al marcado carácter local y nacional de las concepciones y estudios curriculares. Ello permite comprender por qué Pinar afirma que lo que importa no es arribar a un proyecto común y unificado de desarrollo del currículo, ni a un “currículo internacional” si así puede denominarse, sino a un entendimiento del currículo desde una perspectiva de reconocimiento de la diversidad. De hecho, el punto central de coincidencia resulta ser la preocupación por una tendencia creciente en los sistemas educativos hacia la adopción irreflexiva de los productos y políticas culturales y económicas asociados al fenómeno de la llamada globalización. Al parecer, son muchas las naciones que enfrentan

la preponderancia de los enfoques racionales y tecnológicos del “pensamiento empresarial” o “visión corporativa”, sobre todo en el plano de las reformas y los proyectos educativos de gran alcance, y ésta es la visión que parece estar adoptándose en muchos sistemas educativos. Aun cuando no hay suficientes estudios al respecto, esta tendencia “global” parece estar influyendo poderosamente en la reestructuración de la función docente y conduciendo a la hegemonía de las evaluaciones estandarizadas y de los enfoques de rendición de cuentas, competencias y desempeño.

Por otra parte, la definición de competencias y el establecimiento de estándares profesionales representan problemáticas compartidas con otras naciones. A pesar del cúmulo de literatura y de los debates suscitados al respecto, no se ha alcanzado un modelo comprensivo que dé cuenta de los papeles y funciones de los profesionales en relación con la formación y el currículo universitario, sobre todo si se considera la complejidad e incertidumbre que caracterizan los diversos contextos sociales donde se desempeñan los profesionales. En aras de consolidar su unificación política y económica, la Comunidad Europea se planteó como objetivo promover la movilidad educativa y laboral, para lo cual en la década pasada se impulsaron importantes iniciativas encaminadas a desarrollar sistemas compartidos de reconocimiento de la calidad en la práctica de las profesiones, así como a armonizar los currículos en las universidades europeas para establecer sistemas de acreditación comunes. En el análisis que hace de las competencias del psicólogo europeo, Roe (2003) encuentra que existen diferencias sustanciales en los contextos ocupacionales donde operan, que esta profesión sólo existe en formas especializadas (no sería apropiado evaluar competencias profesionales “en general”) y que en los primeros cursos de la carrera no se adquieren propiamente competencias profesionales. Este autor plantea que existen varios momentos de transición en la formación de los profesionales que definen el nivel de competencia profesional posible: hasta después de cinco o más años de estudio académico aparecen las “competencias básicas”, sólo después de un año de trabajo o práctica supervisada en escenarios se adquieren las “competencias iniciales” y la adquisición de “competencias avanzadas” sólo es posible después de cuatro o cinco años de práctica independiente. Asimismo, plantea que la evidencia disponible, sobre la base de investigación empírica, es todavía insuficiente para bosquejar los perfiles de competencia del profesional de la psicología. En la discusión anterior aparece la preocupación de sólo modelar los currículos profesionales

definiendo competencias como resultado de un ejercicio teórico centrado en los contenidos de las disciplinas.

A su vez, Perrenoud (2004) al analizar el documento aprobado en Ginebra en 1996 respecto a las competencias del profesorado y a su repercusión en la formación inicial y continua de los profesionales de la enseñanza, reconoce que no existe un modo neutro de definir competencias, que ello supone opciones teóricas e ideológicas, y por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación de una profesión y de sus facetas. Por lo mismo, es importante la mayor representatividad posible de los sectores involucrados en la definición de competencias, aunque ello se traduzca en una cierta pérdida de coherencia. Por otro lado, para este autor cualquier noción de competencias “pasa de moda” porque las profesiones no son inmutables, sus prácticas cambian y el modo de concebirlas se transforma.

En otro orden de ideas y en un terreno más bien académico y con sustento en investigaciones realizadas en las aulas, durante la década pasada también cobra una creciente importancia en el plano internacional la emergencia de los enfoques curriculares posmodernos y posestructurales, y sobre todo de discursos que destacan la multiculturalidad, la problemática de género y racial en torno al currículo, así como la proliferación de varios abordajes al tema de la construcción de las identidades y, en un sentido amplio, de las vivencias educativas de los distintos actores. En el medio anglosajón, Pinar (1999) da cuenta de éste y otros discursos curriculares prevaletentes en las dos últimas décadas, mientras que en Brasil, Da Silva (1999) hace un análisis teórico de los enfoques posmodernos y posestructurales, y en México, Díaz Barriga (2003) da cuenta del surgimiento de esta tendencia, que caracteriza como estudios interpretativos centrados en la visión de los sujetos en el currículo, y posteriormente Torres (2003) da cuenta de diversos trabajos publicados en la década del noventa bajo el rubro de procesos y prácticas curriculares.

COMENTARIOS FINALES:

TENSIONES Y AGENDA PENDIENTE

Aunque encontramos gran diversidad de modelos y propuestas conceptuales y metodológicas que buscan innovar el currículo, al interior encontramos muy distintas formas de interpretar y llevar a la práctica los modelos de referencia. Asimismo, la mayor parte de los trabajos se orientan a hacer propuestas, argumentar o fundamentar los modelos, pero sólo en contadas ocasiones se ofrecen resultados, evaluaciones o información que permitan

determinar el éxito e impacto de lo planeado, o incluso que den cuenta de los mecanismos y condiciones bajo los cuales operan las innovaciones curriculares descritas (Díaz Barriga y Lugo, 2003). En este sentido, una tarea importante será emprender el seguimiento y evaluación de éstas. Asimismo, será importante dilucidar el sentido y significado real que dichos modelos y propuestas tienen para los actores. Por ejemplo, no sabemos los resultados de la capacitación a los profesores en los modelos de competencias ni la forma en que los llevan a la práctica en sus aulas, si es que acaso lo hacen. Tampoco conocemos si se dan casos de oposición, resistencia o boicot en los procesos de cambio curricular ni cuál es su repercusión.

En la década de los noventa decae notoriamente el diseño curricular por objetivos conductuales y aparece una nueva tendencia en el diseño y la toma de decisiones sobre el currículo, asociada a una visión de desarrollo de “modelos educativos” que intentaron ofrecer un carácter integral y opciones de aplicación generalizada, cuando menos en el nivel superior y medio superior. No obstante, queda pendiente un análisis de hasta qué punto los llamados “modelos” cubren los criterios que definen el concepto mismo de ideal o prototipo con sólidas bases conceptuales y metodológicas y con una clara estrategia de desarrollo curricular. En opinión de Santoyo (1996, p.7), más que modelos en sentido pleno, nos encontramos ante “una forma muy peculiar en que cada institución organiza sus programas de formación profesional”. En todo caso, la tendencia encontrada es que actualmente se elaboran proyectos situacionales o locales con un sello propio, que intentan ser pertinentes al contexto educativo de origen.

En relación con los enfoques teóricos y disciplinares que predominaron en la década, es innegable la influencia del constructivismo, en sus diversas vertientes y posibilidades de aplicación. También está pendiente promover más investigación que conduzca a analizar la manera en que sus planteamientos son resignificados por los actores y las posibilidades reales de traducirlos en cambios significativos no sólo en el currículo, sino en la enseñanza en las aulas.

Aparentemente en los noventa las instituciones educativas, sobre todo en el nivel superior, tuvieron mucha más autonomía para tomar decisiones en torno al currículo. No obstante, no conocemos a fondo si esto se concretó en la práctica, si estuvo sujeto a procesos de negociación y asignación presupuestal, qué tensiones enfrentó y si finalmente el diseño del currículo está siendo dirigido por las políticas y lineamientos que fijan deter-

minados organismos nacionales e internacionales. Hay que poner en claro si las instancias encargadas de la evaluación se han convertido gradualmente en el gran “diseñador” del currículo, al delimitar mediante sus sistemas e instrumentos de evaluación, o de sus políticas de asignación discrecional de recursos, cuáles son los contenidos básicos a enseñar o los modelos educativos a instaurar. De manera similar, ante el impulso a los sistemas de evaluación, acreditación y certificación de programas y aprendizajes por competencias, avizoramos en esta nueva década una presencia creciente en la toma de decisiones referente al desarrollo del currículo de colegios y asociaciones profesionales, organismos gubernamentales y no gubernamentales, consejos empresariales y asociaciones civiles muy diversas (Valle, 2003). Esto implica que la tarea de desarrollar el currículo ha dejado de estar en manos de los grupos académicos en sentido estricto, y muestra apertura a otro tipo de actores, con preocupaciones e intereses distintos. No obstante, desconocemos aún el impacto real que esto pueda tener.

No obstante que el discurso de la globalización prolifera hoy en día en este campo, los estudios curriculares que se efectúan en México tienen a la vez un carácter local y nacional, tal como ocurre en otras naciones (Pinar, 2003). Así, al mismo tiempo que se habla de la necesidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento y de entrar en una dinámica de “internacionalización”, encontramos en los autores que incursionan en el tema del desarrollo curricular una fuerte preocupación por asuntos como la inequidad en la calidad y oferta educativa; la masificación de la enseñanza; las acusadas deficiencias en la formación de los alumnos; la obsolescencia y rigidez de los planes curriculares y de los modelos de enseñanza; la incapacidad de las instituciones educativas de dar respuesta a las demandas de un mercado laboral incierto y deprimido; las deficiencias o la falta de profesionalización de los docentes, o el desconocimiento de las prácticas educativas reales que ocurren en las aulas mexicanas como resultado de las reformas curriculares. No obstante, las respuestas que se ofrecen a dichos problemas desde los estudios curriculares y particularmente desde las propuestas de desarrollo curricular son muy diversas, no sólo porque parten de paradigmas distintos, sino por el papel social y los intereses de sus autores, por la lectura que hacen del contexto educativo y su adscripción o rechazo a las políticas educativas imperantes.

En síntesis, entre las tensiones principales que podemos identificar, resultado de la dinámica social y económica de las

dos décadas anteriores, se encuentran lo que podríamos denominar la configuración de agendas separadas o divergentes entre los académicos o estudiosos del currículo, interesados en la deliberación teórica, la historización y comprensión de los procesos curriculares en un plano más bien local o casuístico, *versus* los intereses manifiestos por las administraciones a cargo de las instituciones educativas, centrados en la búsqueda de respuestas eficientes y a corto plazo a los problemas prácticos que se enfrentan en las instituciones educativas, de cuya efectividad dependen cada vez más sus posibilidades de obtener financiamiento y lograr la acreditación de sus programas. Esto también guarda relación con otra tensión importante, que se da entre los intereses y miradas local, nacional y global a los asuntos curriculares. Es por esto que otra actividad importante en el corto plazo entre los estudiosos del currículo debe ser una discusión crítica sustentada en evidencia respecto a los escenarios, problemas y políticas regionales, nacionales e internacionales que marcan las restricciones y posibilidades a la investigación y a las reformas curriculares.

REFERENCIAS

- BARRÓN, C. (1997), "Perspectivas de la formación de profesionales para el siglo XXI", en A. de Alba (coord.), *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, 2ª. ed., México, CESU-UNAM.
- COLL, C. (1990), "Un marco psicológico para el currículum escolar", en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- (1987), *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia.
- CORVALÁN, O. (1993), "La enseñanza basada en competencias", Estudio núm. 3, CIDE, recuperado en <http://mail.udlap.mx/~ciedd/RIIC/>
- DA SILVA, T. (1999), *Documentos de identidade. Uma introdução as teorias do currículo*, Belo Horizonte, Brasil, Autentica Editora.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2003), "Conceptualización de la esfera de lo curricular", en A. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, vol. 5), cap. 1, pp. 33-61.
- (2001), "Currículo. Una mirada sobre su desarrollo y sus retos", conferencia magistral, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE, Universidad de Colima.
- DÍAZ BARRIGA, A. (coord.) (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, vol. 5).
- DÍAZ BARRIGA, A., C. Barrón, J. Carlos, F. Díaz Barriga *et al.* (1995), "La investigación en el campo del currículo 1982-1992", en A. Díaz Barriga (coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/Dirección General de Educación Superior de la SEP (La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa), pp. 23-172.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003), "Main trends of curriculum research in Mexico", en W. F. Pinar (ed.), *International handbook of curriculum research*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, cap. 25, pp. 457-469.

- (1994), "La formación en aspectos metacurriculares en alumnos de educación media superior", en *Perfiles Educativos*, núm. 65, pp. 17-23.
- DÍAZ BARRIGA, F. y Lugo, E. (2003), "Desarrollo del currículo", en A. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, vol. 5), cap. 2, pp. 63-123.
- Eurydice Studies (2000), *Two decades on reform of higher education in Europe: 1980 onwards* [cap. 5, "Curriculum and teaching"], Bruselas, Eurydice (The Information Network on Education in Europe).
- FILLOY, E. (1995), "Diseño y desarrollo curricular para la enseñanza de las matemáticas", en *Perfiles Educativos*, núm. 68, pp. 26-28.
- FRESÁN, M. (coord.) (2001), Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, México, ANUIES.
- GARCÍA, B., Delgado, G. y otros. (2002), "Establecimiento de competencias básicas de la educación en la primera infancia", México, UNESCO-UNICEF (Documentos de trabajo sobre el desarrollo de la primera infancia en México).
- GIMENO, S. (1988), *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- HAMILTON, D. (1999), "La paradoja pedagógica", en *Propuesta Educativa*, año 10, núm. 20, junio, pp. 6-13.
- HERNÁNDEZ, G. (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- JACKSON, P. (ed.) (1992), *Handbook of research on curriculum*, Nueva York, McMillan.
- LATAPI, P. (1999), "La formación moral en los actuales planes y programas de primaria y secundaria. La nueva asignatura de Educación Cívica y Ética", en *La moral regresa a la escuela*, México, CESU/Plaza y Valdés, pp. 69-93.
- LUGO, E. (2001), "Sistemas curriculares flexibles: avances de un estudio comparativo", en *Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE/Universidad de Colima.
- MENDOZA, M. (2001), "La reforma curricular y el uso de problemas en la enseñanza de matemáticas", en *Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE/Universidad de Colima.
- PACHECO, D., M. Tullen y J.C. Seijo (2003), *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral universitaria*, México, Editorial Progreso.
- PALOS, J. (coord.) (2000), *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*, Barcelona, Horsori (Cuadernos de Educación núm. 31).
- PERRENOUD, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- PINAR, W. (2004), *What is curriculum theory?*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- (1999), *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of ICT*, Nueva York, Peter Lang.
- PINAR, W. (ed.) (2003), *International handbook of curriculum research*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- RAMSEY, G., M. Carnoy y G. Woodburne (2000), "Learning to work. A review of the Colegio Nacional de Profesional Técnica and the Sistema de Universidades Tecnológicas of Mexico", mimeo.
- ROE, R. (2003), "¿Qué hace competente a un psicólogo?", en *Papeles del Psicólogo*, diciembre, núm. 86, 14 p.p., ISSN 211-7851.
- SAAD, E. (2000), "Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual", tesis de Maestría en Psicología Educativa, UNAM.
- SAN MARTÍN, V. (2004), "La formación en competencias: El desafío de la Educación Superior en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, recuperado en <http://mail.udlap.mx/~ciedd/RIIC/>
- SANTOYO, S.R. (1996), "Recomendaciones de la ANUIES en el diseño curricular", México, ANUIES, Memorias del Encuentro de Modelos Curriculares de las Instituciones de Educación Superior, Región Centro-Sur de ANUIES, pp. 7-16.
- TORRES, R. M. (2003), "Procesos y prácticas curriculares", en A. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano

de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, vol. 5), cap. 4, pp. 165-206.

VALLE, A. (2003), "La organización gremial profesional en México", en E. Chehaybar y R. Amador (coords.), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México, CESU (Pensamiento Universitario núm. 93), pp. 178-205.

La comprensión y la composición del discurso escrito

desde el paradigma histórico-cultural

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS*

Se presenta una caracterización conceptual de los procesos de comprensión y composición de discurso escrito siguiendo los escritos de Vigotsky y algunos de sus continuadores. Desde esta perspectiva teórica, se considera que ambos procesos comparten varias dimensiones: tienen un origen social, son actividades de construcción social de significados, son dialógicos, intertextuales y autorregulados por el habla interna, de modo que se abren nuevas posibilidades para su estudio e investigación, así como para la discusión en torno al problema de las relaciones estructurales y funcionales entre la lectura y la composición escrita.

The author offers in this article a conceptual characterization of the understanding and writing processes of the written discourse according to ideas of Vigotsky and some of his followers. From this theoretical point of view, he considers that both processes share several dimensions: both have a social origin, they are social construction activities, and they also are dialogic, intertextual and autoregulated by the internal speech. This offers new possibilities for their study and research, and also for the discussion about this subject centred around the problem of structural and functional relations between reading and written wording.

Teoría histórico-cultural/ Comprensión de textos/ Composición de textos/ Vigotsky/ Constructivismo
Historic and cultural theory/ Text understanding/ Text writing/ Vigotsky/ Constructivism

Recibido: 29 de noviembre de 2004

Aprobado: 22 de febrero de 2005



* Maestro en Psicología Educativa y doctorante por la Facultad de Psicología de la UNAM. Docente e investigador de la Facultad de Psicología, Coordinación de Psicología Educativa, División de Estudios Profesionales, Facultad de Psicología, UNAM. gehero@yahoo.com.