

Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación

Frida Díaz-Barriga Arceo

Resumen

Este artículo aborda la necesidad de profundizar en el estudio de las principales innovaciones curriculares vinculadas a los procesos de reforma curricular emprendidos en las dos últimas décadas en México. Se afirma que la pretensión de impulsar procesos de innovación curricular como motor de transformación educativa por medio de la prescripción de una serie de modelos con gran potencial educativo, puede dar sentido y dirección a los propósitos inherentes a reformas que intentan la transformación del currículo y la enseñanza. No obstante, sigue proliferando un enfoque centralizado y de implantación de “arriba hacia abajo” sin que se logre articular una dinámica de cambio sistémico. Asimismo, se carece de información suficiente respecto de los procesos y condiciones que permiten o impiden la concreción de tales innovaciones curriculares en la diversidad de contextos en donde se ha pretendido su implantación. Se concluye que no se ha logrado plantear estrategias de participación apropiadas que involucren significativamente a los actores del cambio y les permitan transformar creencias y prácticas educativas.

Palabras clave: reformas curriculares, cambio sistémico, innovación curricular, México.

Reforma curricular e mudança sistêmica: uma articulação ausente mas necessária a inovação

Resumo

Este artigo aborda a necessidade de aprofundar no estudo das principais inovações curriculares vinculadas aos processos de reforma curricular empreendidos nas duas últimas décadas no México. Afirma-se que a pretensão de impulsionar processos de inovação curricular como motor da transformação na educação por meio da prescrição de uma série de modelos com grande potencial educativo, pode dar sentido e direção aos propósitos inerentes às reformas que tentam a transformação do currículo e do ensino. Não entanto, continua crescendo um enfoque centralizado e de implantação de “cima para baixo” sem que se consiga articular uma dinâmica de mudança sistêmica. Do mesmo modo, carece-se de informação suficiente em relação aos processos e condições que permitem ou impedem a concreção de tais inovações curriculares na diversidade de contextos nos quais se pretendeu a sua implantação. Conclui-se que não foi possível expor estratégias de participação apropriadas que envolvam significativamente aos atores da mudança e que lhes permitam transformar as suas crenças e práticas educativas.

Palavras chave: currículo, reforma curricular, inovação educativa, mudança sistêmica, México.

Frida Díaz-Barriga Arceo

Doctora en Pedagogía. Profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional autónoma de México (UNAM). Temas de investigación: currículo, diseño educativo, formación docente, tecnologías en educación.

fdba@unam.mx



Curricular reforms and systematic change: an absent but needed articulation to the innovation

Abstract

This article covers the need to study in depth the main curricular innovations linked to the curricular reform processes undertaken in Mexico in the last two decades. It states that the wish to drive curricular innovation processes as a motor of educational transformation via the prescription of a series of models with great educational potential, can give sense and direction to the purposes inherent to reforms that try to transform the curriculum and teaching. However, a centralized focus and "top-down" implementation is still widely spread without achieving to articulate a dynamic systemic change. Likewise, it lacks sufficient information with regard to the processes and conditions that enable or hinder the realization of said curricular innovations in the diversity of contexts where they want to be implemented. The article concludes that it has not been achieved to set out appropriate participation strategies that significantly involve the players of change and allow to transform beliefs and educational practices.

Key words: curriculum, curricular reforms, educational innovation, systemic change, Mexico.

Recepción: 19/2/12. **Aprobación:** 3/4/12.



Introducción

El campo del currículo en nuestro país se ha caracterizado, por lo menos desde la década de los ochenta, por un marcado interés instrumental, dada la prevalencia de estudios y proyectos aplicados, enfocados en la intervención y la generación de propuestas curriculares y modelos educativos, así como en la instrumentación y evaluación de éstos. En ese sentido, y por lo menos tomando en cuenta el contenido de la producción curricular analizada, en los estados de conocimiento realizados sobre el tema se ha concluido que se ubica en un segundo plano el interés básico de la construcción conceptual del campo curricular, el trabajo de investigación en torno a su recuperación histórica o a la explicación de los procesos educativos, instruccionales o identitarios vinculados con el currículo, cuestiones que básicamente se circunscriben al trabajo realizado en determinados círculos de investigadores educativos (A. Díaz-Barriga *et al.*, 1995; 2003).

Así, la acepción imperante en las instituciones educativas, y sobre todo entre los profesores y autoridades, sigue restringiendo el asunto del diseño del currículo al planteamiento, organización y estructuración del contenido de los cursos o programas puntuales que se imparten, así como a la confección de modelos educativos e institucionales propios. Si bien es cierto que se ha avanzado en reconocer la distinción entre el diseño del currículo como la fase de planeación o proyección formal, con el desarrollo curricular en sí mismo, tomando en consideración su puesta en acción en el seno de las instituciones educativas, con todo el dinamismo que ello implica, no se ha logrado articular ambos momentos y menos aún entender su carácter sistémico, como veremos más adelante.

En los proyectos de reforma curricular de largo alcance emprendidos desde los años noventa, no sólo en México sino en otros países, sobresale el interés por introducir en el currículo una serie de

modelos curriculares innovadores. Desde la óptica de las administraciones educativas, pero también de muchos autores, la tan anhelada innovación tenía la intención de atender las demandas que debía afrontar la educación mexicana ante una sociedad compleja y crecientemente globalizada, la llamada sociedad del conocimiento. La incorporación de determinados modelos innovadores procedía no sólo de la aparente necesidad de cambio en las instituciones educativas a nivel nacional o local, sino que venía precedida de tendencias internacionales en materia de reforma educativa y se veía impulsada por políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales, no sólo del sector educativo, sino del ámbito económico-empresarial, y en franca dependencia de propuestas orientadas a la evaluación de la calidad, la certificación y acreditación o la evaluación ligada al financiamiento de la educación.

En cuanto a la diversidad de modelos innovadores identificados en los noventa (currículo por competencias, flexibilidad curricular, currículo centrado en el aprendizaje del alumno, ejes transversales en el currículo, tutorías, introducción de tecnologías informáticas, entre otros), no encontramos visiones o concepciones unificadoras relacionadas con estas supuestas innovaciones curriculares. Aun cuando los estudios que analizaban a fondo el concepto mismo de innovación no daban cuenta de la realidad curricular en su traslado a las instituciones educativas, se encontró que se entendía de muchas maneras a la innovación misma. En incontables ocasiones innovación curricular se tomaba 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, y más bien pasaban por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada. Sólo en algunos casos se entendía 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 (Díaz-Barriga y Lugo, 2003).

Hay que reconocer que la lógica del currículo centralizado y diseñado en un enfoque de “arriba hacia abajo” y “de afuera hacia adentro”, que ha proliferado en nuestro sistema educativo desde los setenta, sigue presente en las instituciones educativas, por lo que muchas de las innovaciones emergieron con un enfoque vertical de implantación o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores, profesores y alumnos. Esto ha provocado una serie de tensiones, entre ellas, la pretensión de impulsar procesos de innovación curricular como motor de transformación educativa a través de la prescripción de una serie de modelos con un gran potencial educativo, que pueden dar sentido a los propósitos inherentes a una reforma curricular que intenta la transformación del currículo y la enseñanza, pero en torno a los cuales en los contextos reales se carece de información respecto a los procesos y condiciones que permiten o impiden la concreción de tales innovaciones. Diversos especialistas¹ han planteado como uno de los puntos centrales de la agenda pendiente, tanto en la investigación como en la intervención del currículo en México, la necesidad de profundizar en el estudio de las principales innovaciones curriculares vinculadas a los procesos de reforma curricular. La comprensión de los orígenes y fundamentos de todos y cada uno de los modelos innovadores; el estudio *in situ* de los procesos conducentes a su diseño y desarrollo en

el seno de instituciones educativas concretas; el sentido que otorgan a las diversas innovaciones los profesores y los estudiantes; las representaciones y prácticas socioculturales y educativas que permiten o impiden su puesta en marcha en determinadas comunidades escolares; las condiciones de la propia institución, sus políticas y procesos de gestión; los mecanismos de formación y apoyo a la labor de los docentes, por sólo anotar algunas, son cuestiones que han sido mencionadas reiteradamente como factores que explican la complejidad y multidimensionalidad del cambio educativo requerido en los procesos de reforma curricular.

En atención a lo antes expuesto, en este artículo se habla de la necesidad imperiosa de entender los procesos de reforma curricular como mecanismos complejos que implican un cambio sistémico en las instituciones educativas y se afirma que, sin dicha articulación, difícilmente se logra la concreción de la innovación en los procesos y prácticas educativos.

El concepto de innovación y su incorporación en la dinámica de las reformas curriculares

El punto de partida para establecer el vínculo entre las reformas curriculares y la necesidad de innovación, lo plantea de la siguiente manera Torres (2003: 2): “la educación que se imparte a través del sistema escolar requiere cambios profundos e integrales en todos los órdenes, no más de lo mismo ni simple mejoría de lo existente”. Así, según la autora, el agotamiento del sistema escolar que se pretende mejorar y sus innumerables problemas, han impulsado, no como factor único pero

¹ En el texto editado en 2011 por William F. Pinar, titulado *Curriculum studies in Mexico*, autores como Ángel Díaz-Barriga, Alicia de Alba, Alfredo Furlán, José María Garduño, Raquel Glazman, Concepción Barrón y Frida Díaz-Barriga, en sus respectivas contribuciones a la obra, coinciden con Pinar en la emergencia de un campo de estudios del currículo cosmopolita, dadas las condiciones de interdependencia en torno al mismo, pero al mismo tiempo hablan de la existencia de distintos significados y discursos que provocan contradicciones y tensiones importantes. Tal es el caso de las preocupaciones respecto a los temas del desarrollo e innovación curricular, que pueden interpretarse tanto en la dirección de una ruptura con el *status quo* en aras de una transformación a fondo de la educación, o bien, caer en dinámicas burocráticas que en realidad impiden dicha transformación.



sí determinante, importantes procesos de reforma educativa y curricular. Por reforma se entiende a los procesos gubernamentales e institucionales asumidos por los ministerios o secretarías de educación y enfocados a mejorar la enseñanza pública, aunque hay que reconocer que no toda reforma ha propiciado cambios educativos significativos. Para propiciar el cambio educativo, Torres afirma que se requiere incorporar la innovación como dimensión inherente al sistema mismo, y poner en el centro la dimensión curricular-pedagógica, para replantear de fondo el qué, cómo y para qué se enseña, aprende y evalúa, abarcando de manera amplia los procesos formativos y de gestión. En este punto resalta la importancia de plantear modelos educativos innovadores y establecer premisas y condiciones para lograr los cambios requeridos.

Para entender el sentido de innovación en la lógica de los modelos curriculares, hay que precisar que un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en el contexto de una institución dada es complejo y, por definición, está multideterminado, por lo cual implica no sólo la tarea de “implantación” del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa en su conjunto (Díaz-Barriga y Lugo, 2003).

Las instituciones mexicanas, tanto en el nivel básico como en el superior, dan prioridad al tema de la innovación educativa, pero la interpretan de muy distintas maneras, y la expresión de los modelos educativos en sus proyectos concretos también es divergente. Así, modelos considerados innovadores —como serían la flexibilización del currículo, la educación por competencias, la enseñanza basada en problemas y casos, la metodología de proyectos, las tutorías académicas, el currículo para aprender, entre otros—, van a ser

replanteados de manera significativa de cara a las necesidades, ideario, intereses y visión de las instituciones. Esto en sí mismo resulta adecuado si se plantea desde la necesidad de situar el conocimiento y las propuestas en contexto, pero desafortunadamente, lo que ha imperado es una visión del cambio pretendido que consiste en la incorporación de las novedades educativas del momento, sin una revisión a fondo de sus orígenes y sustentos, sin una verdadera comprensión de sus principios educativos y de la forma en que requieren concretarse en propuestas educativas viables y válidas en función de las condiciones y necesidades de espacios educativos y aprendizajes concretos.

También se ha apuntado que se suele responsabilizar al docente del éxito de la implantación de los modelos educativos innovadores, cuestión que por una parte puede interpretarse como un reconocimiento a la importancia de la tarea docente, al papel protagónico que requiere asumir en la mediación del encuentro del estudiante con el conocimiento, en su potencial como agente educativo. Sin embargo, esta labor de artífice principal del cambio educativo, que parte de dejar en las manos del docente, a título personal, la tarea de concretar el cambio didáctico en el aula, ha devenido en una carencia de acompañamiento y formación, en un traslado más bien mecánico de las innovaciones y, sin condiciones apropiadas de soporte e infraestructura, a espacios de enseñanza que en sí mismos no han cambiado y que se resisten a aceptar el cambio (Díaz-Barriga, 2010a).

Es ampliamente conocida la acepción del término innovación como “un proceso de destrucción creadora” (UNESCO, 2005: 62), pero la adopción poco crítica de esta premisa impide recuperar el valor del conocimiento acumulado así como armonizar la cultura de la innovación con una visión de cambio educativo en un plazo razonable y con la convicción de que se requieren cambios sistémicos. La innovación no puede



interpretarse sólo como producción de nuevos conocimientos, al margen del contexto, de la cultura y de las necesidades humanas. Por el contrario, “la innovación necesita que se creen nuevas necesidades en la sociedad, ya que ésta tiene que convencerse de que las ventajas que puede obtener de la innovación son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación” (*ibid.*). En el discurso de la UNESCO, una invención para convertirse en innovación debe responder a una demanda sensible de la sociedad y encontrar personas que la valoren e impulsen; por ello, una invención puede desembocar en una innovación en una sociedad determinada, pero no en otra. Y sobre todo, para los fines que nos ocupan en este artículo, la innovación exige tiempo para desarrollarse y ciertas condiciones para rendir los beneficios esperados, aunque también es cierto que puede beneficiar sólo a unos pocos, en detrimento de los otros. Por esto es que “no se trata sólo de fomentar y/o replicar experiencias innovadoras, sino sobre todo de desarrollar la capacidad para innovar, aprovechar y gestionar eficazmente la innovación” (Torres, 2003: 7), de tal manera que la capacidad para innovar y abrirse al cambio es un cualidad que debe desarrollarse en los actores del cambio (estudiantes, profesores, administradores, investigadores, comunidad educativa, etcétera).

De acuerdo con Lugo (2008), la innovación se ubica en el discurso central de los procesos reformistas en las universidades latinoamericanas que plantean nuevas funciones y la necesidad de revisiones y ajustes en estructuras, procesos y normativas, pero sobre todo, en el desempeño de sus actores y en la forma de vinculación con la sociedad. Esta autora identifica una serie de ejes, a partir de los cuales se justifica el discurso que plantea la necesidad de la innovación educativa, particularmente en el contexto de la educación superior y en el ámbito del currículo:

- El desarrollo científico y cultural, la necesidad de replantear la visión imperante sobre el conocimiento, el desarrollo humano, la solución de problemas y la interdisciplina, que avalan la necesidad de una perspectiva holística y de aprendizaje complejo, bajo una postura de sustentabilidad.
- Globalización, desarrollo económico y mundo del trabajo, destacando su influencia en la educación y la emergencia de la formación por competencias.
- Nuevas pedagogías y posturas en torno al aprendizaje, como cuestionamiento a los modelos rígidos y tradicionales y desde la visión de educación permanente, para la vida y a lo largo de la vida, afinada en comunidades de aprendizaje.
- Políticas educativas nacionales e internacionales, vinculadas sobre todo con financiamiento, evaluación y formación docente.

El discurso de la innovación, aun cuando es coincidente en algunas tesis que se desprenden de los ejes antes mencionados, se expresa de muy diversas formas en función de contextos y modelos educativos concretos, y puede traducirse en niveles de involucramiento o convencimiento de parte de los actores educativos que pueden conducir a los cambios o innovaciones, pero también, siguiendo a Lugo, a “ejercicios desgastantes, poco creíbles y nada fructíferos, que frenan el desarrollo académico-administrativo al centrarse en elementos que tienden a burocratizar y limitar el cambio e impiden avanzar hacia una verdadera renovación” (2008: 74).

Así, el discurso de la innovación en la institución educativa ofrece argumentos en torno a la realidad social del mundo cambiante, incierto y complejo en que vivimos, y por ello se afirma con contundencia que el conocimiento, y por ende los modelos educativos, caducan continuamente, de



ahí la necesidad de una reinención constante. Sin embargo, el problema es que el proceso innovador cada vez más frecuente, episódico e incierto, parece iniciar como un conjunto vacío donde se desconoce el valor del saber acumulado y se cae en el riesgo de no saber diferenciar lo efímero de lo permanente, lo superfluo o poco sustentado de lo que tiene un sustento sólido en materia educativa. En un orden de ideas similar, Ángel Díaz-Barriga (2005; 2006; 2008) cuestiona la noción misma de innovación, que con frecuencia esconde un disfraz de cambio y no alternativas en realidad novedosas, con las consecuentes tensiones y desconcierto para los profesores. Respecto a temas como competencias, aprendizaje colaborativo o uso de nuevas tecnologías, afirma que “en México pareciera que estamos enfermos por la compulsión a innovar” (2008: 23), cuando al revisar las pretendidas innovaciones que se ofrecen como “lo nuevo”, “lo que no estaba”, aparecen elementos propios de propuestas didácticas clásicas que incluso datan de algunos siglos atrás. Un problema tal vez mayor reside en que no se logra “sedimentar” una supuesta innovación cuando en la dinámica de los ciclos políticos y los vaivenes sexenales, dicha innovación ha sido sustituida por otra, con lo que no logra pasar a la realidad del aula y se queda, en el mejor de los casos, en el plano declarativo. Y la pregunta fundamental para este autor reside en la innovación en el trabajo real del docente, es decir, ¿de todo esto, el docente qué puede hacer?

Dado que “la innovación en la historia se reconoce vinculada a la investigación para el desarrollo tecnológico, condicionada en gran medida al desarrollo de la economía” (Martínez, Toledo y Román, 2009: 2), el discurso de la innovación surge de la presión por traducir los postulados de la nueva economía de mercado a estrategias de formación en las instituciones educativas, sobre todo en el nivel superior. En este caso, nuestras universidades no responden al modelo de

“universidad empresarial innovadora”, y más bien, según estos autores, se ha avanzado en una orientación desmedida hacia las habilidades técnico-instrumentales, en detrimento de una formación general y sólida.

Una cuestión poco explícita cuando se habla del tema de la innovación curricular, se relaciona con el sentido último de la misma, más allá de la transformación del currículo concreto y de las prácticas educativas de la comunidad. Al respecto Pinar (2003), en un análisis de la situación curricular en 29 países en distintos puntos del orbe, manifiesta 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. Para este autor, el sentido último de las reformas curriculares no debiese ser arribar a un proyecto común y unificador de desarrollo del currículo, ni a un “currículo internacional”, si así puede denominarse (siempre modelado desde una mirada hegemónica), sino a un *entendimiento* del currículo desde una perspectiva de reconocimiento de la diversidad.

Cierto que uno de los factores clave en el proceso innovador, el más referido en la literatura y el discurso político y mediático de la transformación educativa, es el asunto del profesor y su formación.



Sin embargo, en las experiencias de formación de profesores para llevar a cabo las innovaciones educativas prescritas en el currículo, reiteramos que éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al *corpus* de investigación educativa que las avala en términos de sus alcances y restricciones (Díaz-Barriga, 2010a). De esta manera, en experiencias de corta duración y menor impacto y alcance, los docentes reciben versiones “anémicas” de los modelos de innovación que se supone deben implantar en las aulas, en el sentido de que no se propicia la construcción de marcos explicativos, miradas críticas e históricas en torno a los mismos.

Importantes estudiosos del tema del cambio educativo (Carneiro, 2006; Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2006) previenen respecto a la proliferación de un abordaje utilitario o tecnócrata, carente de compromisos éticos, lo que está conduciendo a la estandarización y merma en la profesionalización de la labor docente, así como a una pérdida de prioridades educativas y a la adopción poco reflexiva de modas importadas. El mismo Perrenoud (2004) considera que al docente no le resulta fácil hoy en día discernir entre propuestas educativas serias y fundamentadas, en comparación a modas efímeras apoyadas por estrategias de mercado.

Otro aspecto importante al que suele apelarse para caracterizar el tema de la innovación, se relaciona con la flexibilidad como término clave para avanzar en los procesos de innovación curricular, abarcando tiempos, espacios, tareas, relaciones de trabajo, para aprender nuevas habilidades. Por ello las instituciones educativas tendrán que adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas, y “sobre todo en los países en desarrollo es

urgente establecer nuevos modelos universitarios más adaptados a las necesidades y susceptibles de propiciar sinergias disciplinarias y geográficas” (Medina, 2008: 41). Para esta autora, una de las principales implicaciones de lo anterior en el tema del diseño curricular consiste en que hay que redefinir el currículo tradicional y replantear los lugares donde tiene lugar el aprendizaje para crear “ambientes de aprendizaje que sean flexibles, estimulantes y motivadores, y que superen las limitaciones de currículos estandarizados, división por materias, limitados tiempos y rígidas pedagogías” (Medina, 2008: 44).

Innovación de las estructuras curriculares y tensiones en torno a los modelos innovadores

El tema de la innovación en nuestro contexto ha transcurrido por distintas vertientes, no siempre articuladas, principalmente en la dirección de la innovación de las estructuras curriculares y en la incorporación de los modelos innovadores en las mismas y, en segundo plano, en la previsión de los cambios requeridos para la instauración y puesta en práctica de las innovaciones, sobre todo considerando a los actores y las condiciones de las instituciones concretas.

Con relación a la innovación en el tema de los modelos mismos, su estructura y organización, también habría que cuestionar si la estrategia ha sido la transformación de las estructuras curriculares o la inclusión en una lógica de “implante” o agregado de elementos innovadores. Una revisión de los mapas curriculares generados en las últimas reformas del currículo en nuestro sistema educativo, nos enfrenta a que no se ha dejado de lado la lógica que privilegia los tópicos o categorías estructurales de las disciplinas científicas como principal elemento que articula y da sentido a los mapas o mallas curriculares. No podemos negar que la estructura y organización curricular en



prácticamente todos los niveles educativos sigue siendo fuertemente disciplinar, ya sea que se opte por asignaturas o por áreas de conocimiento o incluso cuando se afirma que se trata de módulos de aprendizaje.²

Esta situación plantea una serie de problemas en relación con la demanda por una formación multi e interdisciplinar y con la exigencia de replantear la epistemología del conocimiento que se enseña en las escuelas, por no decir que entra en tensión con los presupuestos del llamado aprendizaje complejo o del tipo de saberes requeridos en la sociedad del conocimiento. Y a pesar de que en la última década se habla de la proliferación del currículo por competencias o por lo menos del fomento de las capacidades cognitivas y habilidades específicas de dominio, la realidad es que la lógica imperante en el diseño del currículo sigue siendo la mirada positivista que conduce al recorte unidisciplinar y a su estructuración en asignaturas más bien insulares. O en todo caso, encontramos una suerte de híbrido entre este tipo de estructuración y la incorporación o superposición de elementos del llamado currículo para aprender centrado en el alumno y de determinados núcleos o ejes transversales. Pero, hay que entender que no se ha logrado superar del todo al currículo enciclopedista, tan denostado en el discurso educativo de la innovación debido a que se encuentra sobrecargado de contenidos factuales (Díaz-Barriga, 2010b). Cuando los diseñadores curriculares o los docentes mismos enfrentan las tareas de selección, caracterización y organización de los contenidos curriculares y por ende la delimitación de los aprendizajes esperados y su evaluación, existe la tentación que menciona César Coll (2006) de “no renunciar a nada”.

En el caso de la integración en el currículo de

cuestiones como la apropiación de las técnicas de información y documentación (TIC) con fines educativos, el aprendizaje de valores ciudadanos y éticos, la adquisición de habilidades para aprender a aprender, para comunicarse y construir el conocimiento en colaboración, entre otros, algunos autores postulan que ello no debe conducir a conformar asignaturas o áreas diferenciadas, sino que es necesario darles un tratamiento de contenidos o ejes transversales. Esto implica que la inclusión de este tipo de saberes y de las competencias asociadas a los mismos, debería atravesar todo el currículo y estar presente de manera pertinente e integrada (*infusionada* o *embedida*, como también se suele decir) en los contenidos curriculares disciplinares, en estrecha relación con el fomento de las capacidades cognitivas de alto nivel y en vínculo estrecho con situaciones concretas en las cuales deben dinamizarse e integrarse todos estos aprendizajes. Pero esta opción conlleva a otro problema, el peligro de que, en aras de la supuesta integración en todos los espacios curriculares, lo que suceda es que terminen “diluyéndose”, quedando al margen o como un implícito que no logra su concreción y que no se enseña o fomenta de manera deliberada.

De esta manera y a pesar de su innegable relevancia, los contenidos transversales han corrido con poca fortuna de cara a su potencialidad, en el sentido de que no se trabajan de manera sistemática, sino más bien esporádica o superpuesta, y se van dejando de lado en la enseñanza. Coll (2006) considera que tanto los objetivos como los contenidos transversales constituyen una propuesta muy novedosa, pero difícil de llevar a la práctica sin cambiar la actual organización disciplinar del currículo escolar. Y dado que no sería ni posible ni conveniente plantear dichos contenidos como

² Al respecto, el lector podrá analizar el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica propuesto por la Secretaría de Educación Pública de México, en lo que concierne al currículo de preescolar, primaria y secundaria, en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>.



asignaturas adicionales al currículo, de por sí ya sobrecargado, una opción más pertinente a su juicio sería que el currículo deje de plantearse en términos disciplinares y se trabaje realmente en términos de competencias y ámbitos de alfabetización. Esto implica un cambio de fondo, pues no se trata solamente de definir, por ejemplo, qué competencias de búsqueda de información deben fomentarse en la clase de Español de determinado grado o en la de Biología, sino concebir la estructura y organización misma del currículo de manera muy distinta a la actual. Y resulta claro que estos cambios también implican repensar las metodologías didácticas, las formas de evaluación, replantear escenarios y tiempos, etcétera.

Por otro lado, el currículo por competencias entra en conflicto con la estructura unidisciplinar y jerárquica de los contenidos, pues su expresión requiere miradas multi e interdisciplinares enfocadas a dinamizar el conocimiento en torno a situaciones problema de relevancia social y científica. Al respecto Denyer y otros (2007), afirman que en la educación por competencias, en su sentido amplio, cambia la lógica habitual de la transposición didáctica, que debería dar la pauta al diseño mismo del currículo. El punto de partida consiste en ubicarse en las demandas del medio social y en las necesidades de formación del educando, para proceder a la identificación y análisis de las situaciones sociales, ámbitos de problemática o tareas complejas que hay que aprender a enfrentar. Es decir, el foco y punto de partida no pueden ser los contenidos disciplinares ni los temas derivados de éstos, sino las situaciones problema en torno a las cuales se va a integrar y dinamizar el conocimiento, y sólo en función de ello se decide qué conocimientos son los más pertinentes de enseñar en relación con las prácticas socioculturales, profesionales, de la vida diaria, personales, etcétera, que se han identificado como prioritarias en un determinado tramo

formativo. Por ello es que los objetivos de la formación en un modelo por competencias no se describen en términos de contenidos disciplinares, sino en términos de las situaciones problema, actividades y tareas complejas que el estudiante enfrentará. No obstante, lo anterior de ninguna manera quiere decir que los contenidos pueden obviarse o dejan de ser importantes; quiere decir que su relevancia y procedencia se redimensiona.

Por todo lo antes expuesto, Monereo y Pozo (2008) afirman que hoy en día se cuestionan de fondo los sustentos epistemológicos del currículo tradicional, expositivo y memorístico. Por una parte, se cuestiona el mencionado recorte positivista de las disciplinas y, al mismo tiempo la separación de la teoría y la práctica, así como la “cultura erudita” que sustenta dicho currículo. Estos autores consideran que en la cultura erudita, base del currículo tradicional, resultaban incuestionables la verdad, la certidumbre, la veracidad, la autoridad o la credibilidad de los contenidos, sobre todo porque se planteaban como saberes de orden científico. Por el contrario, en el contexto de la sociedad del conocimiento, se considera que el conocimiento es relativo, inabarcable e inagotable, sujeto al devenir del cambio continuo, con una buena dosis de incertidumbre y conflicto de valores. He aquí que avizoramos un cambio importante en la epistemología del conocimiento que da sustento al currículo de la sociedad del conocimiento y la posmodernidad, cuestión que ha sido poco analizada, pero que en la práctica enfrenta a diseñadores curriculares, profesores y estudiantes, a diversas contradicciones. Consideramos, asimismo, que no se ha entendido que esta necesidad de cambio en la epistemología del conocimiento y su traslado al currículo y la enseñanza, constituyen uno de los factores que más confusión está generando en los diseñadores de programas curriculares, por no decir en los profesores y estudiantes, acostumbrados al trabajo



escolar que sigue la lógica de “los temas” de la disciplina por estudiar.³

Por ello, para enseñar competencias (y para formar a los docentes en competencias con la meta de que transformen las prácticas en el aula), a nuestro juicio no basta con elaborar referencias de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes (o a los docentes en formación/servicio) a las tareas que se espera que resuelvan, las cuales se articulan en relación con problemáticas complejas, reales. Se requiere asimismo que los educandos adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o autorregulación. Como ya se ha dicho, los programas y propósitos de formación desde la mirada de una educación por competencias, no se derivan en términos de conocimientos estáticos o declarativos, sino en términos de actividades generativas y tareas-problema que la persona en formación deberá enfrentar para solucionar un ámbito de problema o crear conocimiento innovador.

Consideramos que en nuestro medio actualmente se da una situación similar a la reportada por Mulder, Weigel y Collins (2007), quienes analizaron el uso del concepto competencia en la educación y en particular en la formación profesional técnica en Inglaterra, Francia, Alemania y los Países Bajos. Estos autores encuentran que existen importantes dificultades para establecer una definición coherente y de uso común del concepto competencia, que no es sencillo desarrollar

estándares apropiados respecto a las mismas y que falta literatura académica sobre el impacto de este modelo educativo. También encontraron la carencia de una relación uno a uno entre competencia y desempeño, la idea errónea de que el concepto de competencia va en contra del conocimiento y decreta su valor. Asimismo, reportan dificultades importantes en el diseño de principios educativos basados en competencias en los planos del currículo y la enseñanza, así como problemas para la evaluación del aprendizaje de competencias. Las incidencias encontradas abarcan no sólo al modelo de competencias en sí mismo, sino a los cambios que implica, destacando la falta de información e instrucción de los profesores, la necesidad de ajustes en la organización de los centros educativos y la variación en las trayectorias de aprendizaje, que han hecho difícil la programación educativa pues no corresponde a los procedimientos ni procesos antes instituidos. La conclusión principal apunta a que se han obviado los cambios en el rol del profesor y del estudiante, y que es esencial que se preste atención estructural al desarrollo de competencias en los mismos profesores y directores de los centros educativos. Y aún más importante, se encuentra que existe una sobredependencia en la estandarización de competencias, mientras que el potencial de este tipo de modelo reside en las posibilidades del contexto donde se desarrollen.

La innovación en la práctica de currículo y la necesidad de cambios sistémicos

En los procesos de reforma curricular, a pesar de que se habla de proyectos participativos, la realidad es que la elección u orquestación de las

³ No obstante, hay que reconocer que los cuestionamientos anteriores no son nuevos en nuestro país, ya en los años setenta la búsqueda de otras formas de pensar el currículo universitario y de proponer otra epistemología del conocimiento dieron origen a experiencias que en su momento resultaron muy innovadoras (el modelo de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, el plan Medicina A-36, el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades, entre otros) y que en su proceso de concreción han aportado también elementos para la comprensión de lo que implica un cambio de mentalidades y prácticas en un momento y contexto histórico-social definido.



innovaciones que se introducen en el currículo procede, en primera instancia, del mandato de la autoridad educativa (estrategia “de arriba hacia abajo” y de “afuera hacia adentro”) y la autoría de orden intelectual de los modelos de cambio proviene de los expertos en contenido o de los diseñadores curriculares y asesores, por lo que en muchos casos se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos).

Si analizamos los proyectos curriculares sello de la década, las grandes reformas curriculares siguen estando centralizadas, no obstante, cada vez son más los esfuerzos por integrar esquemas de participación de los miembros de las comunidades educativas, aun cuando estamos lejos del llamado currículo participativo, promulgado hace varias décadas por Schwab (1970). Por ello, en el tema de las reformas curriculares y sus esfuerzos innovadores, son menos los reportes de cambio educativo afincado en una estrategia “de abajo hacia arriba”, en donde la comunidad educativa, sus docentes principalmente, sean los autores de los modelos o impulsores del cambio; más bien, no son este tipo de formas de organización de la actividad tendiente a la innovación las que caracterizan los grandes movimientos de reforma curricular, pues éstos siguen siendo altamente centralizados y verticales. Ello no impide que, al mismo tiempo, se encuentre una participación creciente de las comunidades educativas en proyectos con sello propio que tratan de innovar los espacios de enseñanza o dotar de sentido a las demandas y exigencias que se les plantean desde los documentos curriculares que norman los cambios esperados. Es decir, ambas estrategias, de *arriba a abajo* y de *abajo a arriba*, pueden incluso complementarse y cuando se enfrentan reformas de tal magnitud, como las que ocurren al generarse e implantarse un nuevo currículo en nivel

nacional, su conjunción pertinente propicia que las experiencias innovadoras se hagan realidad y subsistan a través del tiempo.

Por todo lo antes expuesto, consideramos que es necesario un pensamiento o mirada sistémica en los procesos educativos que tienen como propósito la innovación, pues sólo así es posible comprender su complejidad. De otra forma resulta difícil entender los aspectos e incidencias clave, las relaciones entre elementos y agentes, las situaciones disfuncionales, pero sobre todo los puntos a partir de los cuales se puede lograr una transformación de fondo. Es decir, la premisa es que requerimos cambiar nuestras visiones fragmentarias y sesgadas para intentar construir enfoques explicativos y para la intervención que se basen en miradas de conjunto y que necesariamente resulten holísticas, sociales y ecológico-humanas.

Cuando se habla de cambio sistémico se está pensando en impulsar procesos que incidan en cambios estructurales que tengan un impacto en todo un sistema, pues la meta última es la transformación del sistema en su globalidad para beneficio de los individuos y grupos involucrados. Si bien es cierto que en el origen del enfoque de sistemas éste se ubicaba en la biología, la cibernética y la ciencia cognitiva, hoy en día la noción de cambio sistémico incursiona en otros ámbitos de índole psicosocial, sociológico y organizacional, con claras derivaciones al ámbito de la educación. De acuerdo con Meadows (1999), un pequeño cambio puede dar lugar a una transformación agregada sobre toda la composición del sistema; se ha encontrado que una de las mejores estrategias para propiciar los cambios consiste en trabajar en redes, con la participación de grupos impulsores que logren generar nuevas estructuras políticas, sociales o económicas, sobre la base de cambios sensibles en la mentalidad y prácticas sociales de las personas.

En esta lógica, Michael Fullan (2002), el reconocido sociólogo canadiense, ha estudiado la dinámica



del cambio educativo y afirma que los cambios educativos, en aras de su concreción, tienen que ser *sistémicos*, es decir, abarcar no sólo las estructuras formales, sino a los actores, a los procesos académicos y administrativos, e incidir en nuevas formas de relación, pensamiento y participación.

Es decir, el proceso de cambio que conduce a la innovación es un proceso sociocultural complejo, que lleva tiempo. Hall y Hord (2001), por su parte, encuentran que el cambio educativo en su cualidad de proceso complejo toma un mínimo de tres a cinco años y en el caso de innovaciones a gran escala, como las reformas curriculares de gran alcance, puede tomar aún más, situación en la que coincide Fullan cuando afirma que tomará entre cinco y diez años encontrar mejoras sustantivas en los aspectos identificados como problemáticos. La cuestión clave parece ser que la institución educativa no va a cambiar mientras los individuos dentro de ella no cambien, por lo que aspectos como la cultura de la organización educativa pueden resultar tanto el mayor obstáculo como el mayor facilitador de éste. Es decir, proponer buenas ideas y directrices para el cambio (teorizar y formular modelos educativos innovadores) es un primer factor y muy importante, pero más lo es el factor de posibilidad de concreción en determinados contextos (el cambio de mentalidades, prácticas socioculturales y educativas, formas de gestión y participación, asunción de nuevos roles o identidades, entre otros).

Lo anterior ha llevado a Fullan a plantear la llamada regla del cambio educativo o regla del 25/75, donde se responsabiliza al primer factor de un 25% del cambio mientras que al segundo de un 75%. Podemos decir que dicha regla nos conduce a reinterpretar una distinción clásica en temas curriculares: el asunto del diseño *versus* el desarrollo o implementación del currículo. Fullan propone en este sentido tres fases amplias, interdependientes y nunca lineales en torno al proceso de cambio:

- Iniciación o adopción del cambio, que integra la toma de decisión por adoptar determinados cambios y permite derivar modelos y directrices.
- Implementación, usualmente en los primeros dos o tres años de llevar a la práctica las innovaciones en los contextos de referencia, cuando se intenta instaurar las ideas o reformas previstas.
- Continuación o institucionalización, que se refiere a la eventual posibilidad de que el cambio forme parte del sistema educativo en curso.

Por lo antes expuesto, puede entenderse que uno de los problemas que enfrentan las estrategias de innovación adoptadas en los procesos de reforma curricular, consiste en que se enfocan a las innovaciones en sí mismas, en lo que se pretende lograr con ellas, sin abordar la comprensión de la cultura, estrategias, normas, roles, prácticas, etcétera, y en la manera en que la institución educativa reaccionará ante las demandas de la innovación.

Lo anterior conduce a situaciones de todos conocidas: la resistencia al cambio, la inoperancia u obsolescencia de la legislación educativa de cara a las innovaciones requeridas, el desfase, contradicción o conflicto en las tareas docentes y en los aspectos laborales y académico-administrativos, la falta de previsión de los recursos e infraestructura requerida para el cambio, entre otros. Rautenberg (2009) parte de un supuesto ya aceptado algunas décadas atrás: “el cambio curricular es más que un armado técnico”, debido a que en su cualidad de proyecto social debe conceptuarse y analizarse desde la mirada de la micropolítica institucional. El cambio en las estructuras curriculares constituye una acción de “intervención perturbadora” debido a que moviliza imaginarios, espacios de poder, formas de participación y posición en la institución. Aun cuando se suele hablar del papel



de los docentes en dichos procesos, casi siempre se hace desde una mirada unificadora, como si prácticamente todos ellos asumieran la misma posición ante el proceso de cambio. Por el contrario, esta autora identifica por lo menos cuatro posturas: los docentes que forman parte del grupo de “expertos” y que integran el grupo proactivo del cambio; el colectivo que no se incorpora al trabajo pero que tampoco resiste el cambio; el colectivo que manifiesta resistencia y se articula para bloquear dicho cambio y, finalmente, el colectivo que tiene cierta disposición para la reforma curricular pero que sólo la admite a partir de la visión de su propio proyecto e intereses.

En función de una serie de eventos marcados por las relaciones de poder y en relación con determinadas tareas (atribuidas, asumidas o aplazadas), el proyecto curricular podrá avanzar o verse obstaculizado. Sólo mediante la deliberación se logrará articular a los distintos discursos y percepciones del mundo que representan estos grupos, puesto que el desconcierto, la desinformación, la dispersión o el trabajo anárquico pueden ser frecuentes. Sobre todo cuando se vive como amenaza la posibilidad de que desaparezca la asignatura o los temas que se vienen impartiendo, el proceso de rediseño o innovación curricular generará en la comunidad ansiedad y resistencia al cambio.

En un plan de estudios en proceso de revisión puede recaer toda suerte de sospechas, desde aquella en que el nuevo plan es evidencia de la privatización de la educación pública, hasta que el nuevo currículo degrada y/o desvía el proceso educativo para convertirlo en botín de la tecnocracia actual. Así que el primer sospechoso es el proyecto neoliberal y los que participan en su defensa e impulso (Rautenberg, 2009: 31).

A su vez, Clark (2000) realiza un análisis de las universidades y su capacidad para el cambio,

en función del potencial humano creativo y productor de conocimiento que poseen, así como de su potencial para renovarse a sí mismas. Propone que una transformación real hacia el ideal de la universidad innovadora sólo ocurre si hay agentes que proponen iniciativas de organización e innovación (la idea de liderazgo que también comparte Fullan) y que, a través de determinadas acciones, logran que la comunidad educativa experimente cambios dinámicos, trascendentes, tanto en sus estructuras como en sus procesos formativos, pudiendo ajustarse a las demandas externas, pero al mismo tiempo, ajustándose a sus necesidades y generando opciones propias. Es decir, se requiere una dirección apropiada, una comunidad académica estimulada, la apropiación de una cultura innovadora en el seno de la institución y, por supuesto, condiciones de operación y financiamiento diversificado.

Las comunidades educativas tienen que experimentar el facultamiento o empoderamiento de sus integrantes y la posibilidad de acceder a opciones de elección y participación en torno a las innovaciones y, de preferencia, experimentar estructuras de “gobierno y gestión colaborativa”, aunque si existe liderazgo y reconocimiento en las autoridades educativas, estos factores resultarán facilitadores del cambio buscado.

Otro factor que añade tensión a los procesos de innovación educativa reside en la compulsión existente en las instancias educativas centrales por estandarizar el currículo y por disponer de dispositivos de evaluación que permitan el control y normalización de agentes y procesos. En esta dinámica, el currículo centralizado y las evaluaciones en gran escala juegan un importante papel, pero la reacción de la comunidad educativa no siempre es favorable a estos esfuerzos. Ya antes se mencionaron las conclusiones sobre este asunto particular en el estudio de Mulder, Weigel y Collins (2007), que apuntan en contra de la



pretensión de estandarizar o uniformar procesos y resultados. Aun cuando se argumenta que detrás de la idea de estandarizar contenidos y prácticas educativas —y por ende, sus resultados— subyace el deseo legítimo de asegurar determinados niveles de calidad educativa para todos los involucrados, su traducción en la práctica no ha dado los frutos esperados. Andy Hargreaves (entrevistado por Romero, 2008: 65) encuentra que las reformas curriculares por lo general han optado por la estandarización en detrimento de la creatividad, la flexibilidad, el sentido de comunidad y la escuela democrática e inclusiva; en sus propias palabras:

Porque la estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. La estandarización significa uniformidad en el currículo, un currículo enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas.

Un último factor que comentaremos en relación con los procesos de cambio educativo y sus condicionantes, reside en lo que Fullan (2001; 2002) describe como el requerimiento de presión y soporte. Las comunidades que buscan el cambio educativo necesitan presión, en el sentido de plantear expectativas, metas y responsabilidades, pero al mismo tiempo, requieren de soporte, infraestructura humana, material y tecnológica que faciliten la implantación de las innovaciones. Si existe presión sin soporte, la comunidad reaccionará con resistencia o alienación, pero si se da soporte sin presión por el cambio, éste se irá a la deriva o se desgastará de manera que no habrá concreción

posible. Es decir, es necesario un balance apropiado entre presión y soporte.

Conclusiones

La revisión de dinámicas, agentes y factores asociados al proceso innovador en las estructuras y prácticas curriculares requiere ser ampliada desde una mirada de cambio sistémico en las instituciones educativas, para así poder arribar a una interpretación amplia del estado que guarda la investigación e intervención curricular en años recientes. Y más aún, para arribar a propuestas de diseño y desarrollo curricular, de formación de agentes educativos y de transformación de procesos de gestión educativa soportados por modelos y políticas educativas acordes con la realidad y necesidades de transformación educativa en nuestro contexto. Reiteramos, ante todo, la necesidad de entender los procesos de reforma curricular como procesos de cambio sistémico en sentido amplio, más allá de la conformación del modelo y proyecto institucional y de su ubicación en la responsabilidad del docente en aras de su concreción.

A lo largo de esta exposición hemos afirmado que el diseño de las estructuras curriculares enfrenta hoy en día importantes tensiones que impiden la innovación, siendo una de las principales que no ha logrado desprenderse de la lógica del diseño unidisciplinar por asignaturas —que se centra en la enseñanza de “temas” y privilegia abundantes contenidos declarativos, los cuales aparecen como estáticos e inmanentes— pero que, al mismo tiempo, ha intentado incorporar una epistemología del conocimiento divergente, focalizada en afrontar problemas abiertos en condiciones de incertidumbre. He aquí una de las tareas más desafiantes que tendremos que encarar en el corto plazo, la transformación de la lógica con la que se han venido diseñando lo que hoy denominamos malla curricular, que tampoco ha podido desprenderse de las bases positivistas y de



su peculiar mirada a la epistemología del conocimiento, cuyo predominio a partir de la segunda mitad del siglo XX no hemos podido superar en aras del tan anhelado pensamiento complejo.

Asimismo, hemos planteado que sigue imperando la lógica del currículo centralizado y enfocado en la estandarización, en oposición al supuesto de que el currículo participativo, que concita la autoría y participación de los actores de las comunidades educativas interesadas, es el que conduce a procesos de innovación más ajustados a las necesidades, intereses y demandas de dichas comunidades y por ende logra un mayor consenso y aceptación. No obstante, sin dejar de reconocer que hemos entrado en una etapa en la que el currículo responde a imperativos de carácter internacional, y dada la complejidad de los procesos y la singularidad de las comunidades educativas, cuestión que entra en tensión con las demandas globales, no se trata de seguir recetas simplistas y genéricas, como tampoco es posible la adopción de respuestas exclusivamente locales.

Pinar (2011: 254) afirma que desde los años setenta, pero más aún hoy en día, el currículo evidencia “un presente complejo y un futuro incierto”. Y es desde una perspectiva de complejidad, incertidumbre y diversidad, que habría que interpretar el amplio *corpus* de estudios y modelos curriculares que se han producido en la última década sobre el tema de la innovación curricular. Dicha producción, cada día más amplia y divergente en lo que se refiere a encuadres teóricos, metodologías, actores y niveles abordados, tiene como común denominador la expresión de las restricciones y facilidades que las comunidades educativas están experimentando en su intento

por cambiar el currículo, en lo que atañe a sus estructuras formales y a las prácticas educativas que le son propias. Por ello hemos afirmado en este escrito que sólo a través de la articulación entre lo que sabemos de los procesos de innovación y su puesta en práctica, del análisis de lo que sucede en las comunidades educativas, será posible repensar, en un ir y venir, el sentido del diseño y desarrollo de los modelos curriculares y el dinamismo que se piensa imprimir a los procesos de reforma educativa.

La investigación educativa sobre las innovaciones curriculares recientes arrojará luz a la problemática aquí expresada en la medida en que pueda incidir en la comprensión de algunas cuestiones relacionadas con la dinámica de participación de los principales actores (profesores, estudiantes, autoridades, expertos), en la eventual concreción o rechazo a los modelos innovadores de cara a las facilidades y restricciones enfrentadas en contextos educativos específicos. Asimismo, se requiere ahondar en la explicación de los eventos históricos, sociales, culturales y políticos relacionados con las experiencias innovadoras, para entender sus puntos de conflicto y contradicción, pero también aquellos que han sido motor de cambio. Aun cuando existe un *corpus* teórico y de investigación tanto nacional como internacional al que se suele apelar como fundamento de los modelos innovadores desde la mirada del experto y de los equipos de diseño curricular e instruccional, habrá que indagar la manera en que dichos principios teórico-metodológicos son entendidos y resignificados en su traslado a las aulas, sin desconocer los incidentes más significativos que ocurren durante su implantación. ■



Referências

- Carneiro, R. (2006), "Sentidos, currículo y docentes", en *Revista PRELAC*, núm. 2, pp. 40-53.
- Clark, B. R. (2000), *Creando universidades transformadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, México, Porrúa/UNAM.
- Coll, C. (2006), "Cada vez que ha habido cambio curricular, ha sido como resultado de un debate ideológico y no del análisis de las evaluaciones. Entrevista a César Coll", en *Docencia*, núm. 29, agosto, pp. 30-39.
- Denyer, M., J. Furnémont, R. Poulain y G. Vanloubbeeck (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, A. (2008), "Temas de debate en la innovación educativa", en E. Lugo (comp.), *Reformas Universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente*, México, UAEM/ANUIES, pp. 23-38.
- Díaz-Barriga, A. (2006), "El enfoque de las competencias en la educación profesor de educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en *Perfiles Educativos*, núm. 111, vol. XXVIII, pp. 7-36.
- Díaz-Barriga, A. (2005), "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos", en *Perfiles Educativos*, núm. 108, vol. XXVII, pp. 9-30.
- Díaz-Barriga, A. (coord.) (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Col. 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, SEP (Col. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa), pp. 23-172.
- Díaz-Barriga, F. (2010a), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Universia/IISUE, vol. I, núm. 1, pp. 37-57, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>.
- Díaz-Barriga, F. (2010b), "Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación", en *Pensamiento Iberoamericano*, edición especial "Presente y futuro de la educación Iberoamericana", núm. 7, segunda época, pp. 127-149.
- Díaz-Barriga, F. y E. Lugo (2003), "Desarrollo del currículo", en A. Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (Col. La Investigación Educativa en México 1992-2002), vol. 5, cap. 2, pp. 63-123, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fullan, M. (2002), "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje", en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), pp. 1-14, <http://www.mie.uson.mx/PDF/Fullan.pdf>.
- Fullan, M. (2001), *The new meaning of educational change* (3a. ed.). Nueva York, Teachers College Press.
- Hall, G. E., y S. M. Hord (2001), *Implementing change: patterns, principles and potholes*, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A. y D. Fink (2006), "Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo", en *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 43-58.
- Lugo, E. (2008), "Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio", en E. Lugo (comp.), *Reformas universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente*, México, UAEM/ANUIES, pp. 67-88.
- Medina, L. (2008), "Innovación curricular y formación docente: La visión de la ANUIES", en E. Lugo (comp.), *Reformas universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente*, México, UAEM/ANUIES, pp. 39-52.



- Martínez, L., D. Toledo y R. D. Román (2009), "El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería", Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, septiembre, México.
- Meadows, D. H. (1999), *Leverage points: Places to intervene in a system*, Publicaciones electrónicas de The Sustainability Institute, 21 pp., en http://www.sustainer.org/pubs/Leverage_Points.pdf
- Monereo, C. y J. I. Pozo (2008), "El alumno en entornos virtuales. Condiciones, perfiles y competencias", en C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la Educación Virtual*, cap. 4, pp. 110-131, Madrid, Morata.
- Mulder, M., T. Weigel y K. Collins (2007), "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis", en *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (1), pp. 67-88.
- Perrenoud, Ph. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Pinar, W. (ed.) (2011), *Curriculum studies in Mexico*, Nueva York, Palgrave-McMillan.
- Pinar, W. (ed.) (2003), *International handbook of curriculum research*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Rautenberg, E. (2009), "El cambio curricular es más que sólo un armado técnico", en M. R. Plazola y E. Rautenberg (coords.), *Sujetos y procesos del cambio curricular*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 17-41.
- Romero, C. (2008), "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves", en *Propuesta Educativa*, núm. 27, junio, pp. 63-69.
- Schwab, J.J. (1970), *The practical: a language for curriculum*, Washington, D. C., National Education Association.
- Torres, R. M. (2003), "Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores", documento en línea consultado en <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Sistemaescolarycambioeducativo.pdf>
- UNESCO (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en http://www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio_unesco.pdf

Cómo citar este artículo:

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2012), "Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. III, núm. 7, pp. 23-40, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229> [consulta: fecha de última consulta].