

Educación Agenda Educativa

Ángel Díaz Barriga
**Currículum:
entre utopía y realidad**

Amorrortu editores



Ángel Díaz Barriga
Currículum: entre utopía y realidad

En esta obra se analiza una de las temáticas que signan el campo del currículum: su articulación con los planes de estudios institucionales. Es una labor que se encara tomando como referencia varios elementos del debate curricular actual, en particular el papel de la perspectiva tecnicista global, que postula la formación unidimensional del ser humano, reivindicando las tareas productivas por sobre otras visiones, como es el caso de las propuestas de flexibilización y formación en competencias.

En estas páginas, el autor retoma elementos que potencian el debate curricular desde la perspectiva del currículum como práctica social y los enfoques de este como expresión de políticas culturales, y fundamentalmente continúa con una línea de investigación abierta en la década de 1980, para construir articulaciones entre la didáctica y el currículum, articulaciones en las cuales el pensamiento didáctico enriquece la perspectiva curricular.

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA, doctor en Pedagogía e investigador de la UNAM desde 1975, es conocido por sus propuestas innovadoras y sus innumerables trabajos en relación con la didáctica, el currículum y la evaluación educativa. Ha recibido con frecuencia invitaciones para realizar intercambios académicos con docentes de Iberoamérica. La Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Argentina) reconoció su trayectoria otorgándole el doctorado Honoris Causa en 2008.

ISBN 978-950-518-849-9



9 789505 188499

Diseño: Mario Eskenazi

Colección *Agenda educativa*
Currículum: entre utopía y realidad, Ángel Díaz Barriga
© Ángel Díaz Barriga, 2014

© Todos los derechos de la edición en castellano reservados por
Ammortu editores S.A., Paraguay 1225, 7º piso - C1057AAS Buenos Aires
Ammortu editores España S.L., C/López de Hoyos 15, 3º izquierda - 28006
Madrid

www.ammortueditores.com

La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada por cualquier medio mecánico, electrónico o informático, incluyendo fotocopia, grabación, digitalización o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información, no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

Queda hecho el depósito que previene la ley n° 11.723

Industria argentina. Made in Argentina

ISBN 978-950-518-849-9

Díaz Barriga, Ángel
Currículum: entre utopía y realidad. - 1ª ed. - Buenos Aires :
Ammortu, 2015.
224 p. ; 23x14 cm.- (Agenda educativa)
ISBN 978-950-518-849-9
1. Educación. I. Título.
CDD 370

Impreso en los Talleres Gráficos Color Efe, Paso 192, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, en abril de 2015.

Tirada de esta edición: 1.500 ejemplares.

Índice general

- 11 Introducción
- 15 1. Currículo: tensiones conceptuales y prácticas
- 16 Currículo: problema conceptual o dimensión disciplinaria
- 18 Origen de la disciplina: dos vertientes irreconciliables
- 22 Mundialización del campo del currículo: tensión creciente de miradas

- 30 2. Fundamentos de la elaboración o el rediseño de un plan de estudios
- 34 Retos de la reforma de los planes de estudio, en el contexto de las políticas de calidad para la educación
- 40 Tareas de investigación: elemento central en la construcción de un plan
- 46 Definición de las investigaciones para la conformación de un plan de estudios
- 49 Diferentes tipos de investigaciones o estudios
- 50 *Estudios sobre el contexto social*
- 52 *Estudios sobre la profesión y el mercado ocupacional*
- 55 *Investigaciones sobre otros planes de estudios similares*
- 55 *Estudios sobre los contenidos*
- 60 *Investigaciones sobre los estudiantes*
- 61 *Estudios sobre los docentes*
- 62 *Estudios sobre la infraestructura y los costos*
- 63 Etapas para el desarrollo de un diseño curricular

65	<i>Definición de la orientación central de un plan de estudios</i>
66	<i>Campos profesionales y campos disciplinarios como ejes de formación</i>
69	<i>Conocimientos básicos a desarrollar en el plan de estudios</i>
69	<i>Sentido de la metodología</i>
70	<i>Orientación general del plan de estudios</i>
71	<i>Determinación del perfil del egresado y de los objetivos generales. Señalamiento de las habilidades y las competencias del plan</i>
74	3. Debate sobre la estructura del plan de estudios y la organización del contenido
74	<i>Asignaturas versus integración de contenido</i>
76	<i>La flexibilidad curricular</i>
80	<i>Currículo integral</i>
85	<i>La flexibilización profesional y su impacto en los planes de estudio: el currículo flexible</i>
87	<i>Flexibilidad laboral y flexibilidad profesional</i>
94	<i>Flexibilización: una estrategia en la renovación de los planes de estudio</i>
95	<i>Modelos curriculares de la flexibilización</i>
98	<i>Articulación educación-empleo: un desafío</i>
101	4. Modelos curriculares y modelos de análisis curricular
103	<i>Análisis genéricos de la orientación global del plan</i>
106	<i>Análisis particular de contenidos</i>
110	<i>Comparaciones entre los planes de estudio</i>
113	5. Enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?
114	<i>Temas estructurales fundamentales de este enfoque en el ámbito pedagógico</i>
115	<i>Ausencia de una perspectiva genealógica del concepto</i>

- 117 *Limitaciones de su empleo en el campo del currículo*
- 120 *Ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta*
- 122 *Aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas*
- 124 Enfoque de competencias en el campo de la educación y del currículo
- 127 *Competencias genéricas*
- 130 *Competencias disciplinares y transversales*
- 135 *Etapas de las competencias en la formación profesional*
- 136 Dos alternativas en la construcción de planes de estudios, basadas en el enfoque de competencias desde la perspectiva de la formación profesional
- 140 Algunas conclusiones sobre las competencias
- 144 6. Educación en valores: avatares del currículum formal, del currículum oculto y de los temas transversales
- 145 Los valores en la historia del pensamiento educativo y el reto actual para la educación
- 150 Formación de valores, dinámica de los afectos
- 152 Tratamiento de los valores en el debate curricular
- 152 *Discusiones en relación con el currículo oculto*
- 153 *Perspectivas de los constructivistas*
- 156 *Temas transversales: ¿una alternativa en la selección curricular de valores?*
- 159 Enseñanza de valores en un contexto esquizoide
- 161 7. Servicio social y currículo: el debate a través del caso mexicano
- 162 Sentido originario del servicio social
- 164 Algunas reflexiones sobre la situación actual
- 167 Nuevas definiciones para el servicio social

169	8. Diversidad cultural y currículum: ¿es factible una articulación?
172	Tensiones del currículum ante el tema de la diversidad
178	Desencuentros
181	9. Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación: aproximaciones y desencuentros
183	Evaluación curricular: sus puntos de partida
186	Supuestos en la evaluación curricular y en la evaluación y acreditación de programas educativos
189	<i>Evaluación de todo el plan de estudios o sólo de una parte de él</i>
191	<i>Concepción de la evaluación como una actividad técnica o como una investigación en el ámbito de las ciencias sociales</i>
192	<i>Finalidad de la evaluación: tomar decisiones u ofrecer elementos de comprensibilidad del fenómeno educativo</i>
193	Estrategias metodológicas para la evaluación curricular y para la evaluación y acreditación de programas educativos
201	Evaluación de programas con fines de acreditación
206	Recuperar la perspectiva de investigación
209	Anexos
215	Bibliografía

Introducción

La elaboración de planes de estudio constituye la proyección de una utopía educativa, a través de la cual se pretende ofrecer algún elemento de concreción a un proyecto institucional que aspira a impulsar la formación integral de un grupo de estudiantes. Se trata de una especie de presentación en sociedad de una institución educativa. Cuando los padres de familia, en la educación básica, o los estudiantes, en la superior, solicitan información sobre el trabajo escolar, las instituciones suelen ofrecer un plan de estudios para brindar una idea sobre la manera en que conciben su proyecto educativo y sobre las prácticas concretas que se desarrollarán en el salón de clases.

El plan de estudios no es sólo un elemento obligatorio para las instituciones educativas, por medio del cual estas cumplen las normativas del sistema educativo y se las autoriza a funcionar. En este sentido, todas las instituciones cuentan con planes formalmente aprobados. Sin embargo, el plan de estudios cumple una función mucho más relevante, pues constituye una expresión de la manera en que la institución concibe su tarea de formación, en que ha decidido abordar los contenidos de las distintas asignaturas o unidades didácticas, como también el trabajo pedagógico y didáctico que llevará a cabo. Es una invitación a participar en estas actividades en calidad de padres de familia, de profesores o de estudiantes. Una invitación, no una camisa de fuerza que impida realizar todas las adecuaciones que sean necesarias.

Después de más de cuarenta años de la elaboración del texto sobre la vida escolar de Philip Jackson, y a más de un siglo de que John Dewey formulara su ensayo fundacional, perdura todavía un conflicto que tiende a descalificar lo que recientemente se denomina el «currículo formal». Un grupo de investigadores ha mostrado fehacientemente el

valor, la importancia y el sentido vital del «currículo real», que se despliega en acciones cotidianas, en interacciones entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre todos los miembros de la institución escolar (incluyendo sus directivos) y entre los medios de comunicación y los integrantes de la escuela. Interacciones que son decisivas porque afectan la formación y el aprendizaje de todos, porque en un descuido llevan a confundir «aprendizaje» con «aprendizaje escolar», reduciendo el valor y el significado del primero.

No se puede negar la relevancia de este conjunto de señalamientos; no se puede negar el valor de una cierta crítica a lo formal y lo normativo que pueden contener la acción curricular y las propuestas didácticas, pero no se puede aceptar el error de cancelar —como acontece en el medio mexicano— el valor de la didáctica, para eliminar alguno de sus sentidos normativos. Las instituciones educativas requieren de saberes que proceden tanto de la didáctica como del currículo. Instituciones, padres de familia, profesores y estudiantes necesitan de las orientaciones de formación que provienen del campo del currículo, y de los beneficios de pensar la didáctica en el plano del aprendizaje.

Tal es el sentido de este libro: pensar, desde el campo del currículo y de la didáctica, la problemática de los planes de estudio y los retos de su elaboración. No se trabajará con una metodología conformada por una serie de pasos a seguir, ya que —parafraseando a Célestin Freinet (1993)— sería una metodología cerrada, que pronto mostraría su incapacidad para dar cuenta de las particularidades que tiene cada tarea de elaboración de un plan de estudios. Lo que se reúne en este trabajo es una serie de planteamientos eminentemente pedagógicos que procuran reivindicar el principal sentido que tiene la tarea de construcción de un plan de estudios: la formación de estudiantes. Una formación que sabemos que es más que mero entrenamiento o capacitación para obtener buenos resultados en exámenes nacionales, que es más que la adaptación a conductas socialmente aceptadas o deseables, que va mucho más allá de los contenidos formales que integran cada asignatura o unidad didáctica.

¿Tiene sentido reflexionar acerca de la formación en la era de la globalización, de la revolución tecnológica, del

surgimiento de múltiples neologismos que se emplean en el campo de la educación, para tratar de darle un sentido innovador a esta tarea? Hoy, que tenemos en el pensamiento cuantitativo una nueva expresión del fisicalismo en las ciencias sociales; hoy, que calidad de la educación equivale a obtener determinado puntaje en una prueba nacional o internacional, o alcanzar determinado lugar en una clasificación imaginaria de escuelas, como si fuera una liga deportiva; o contar con determinado número de programas acreditados (eufemismo para referirse a los planes de estudio de formación profesional), ¿tiene sentido retornar a viejos conceptos de las ciencias humanas y de la pedagogía, como el de «formación»?

Ciertamente, es difícil, en este contexto, frente a esa cantidad de indicadores, tratar de mostrar que dejan a un lado lo sustantivo del acto educativo. Y seguramente son esos viejos conceptos los que permiten volver a reconocer lo que se pretende con la educación: formar a un ser humano, a un ciudadano, a un sujeto social y, en el caso de la educación superior, a un profesional. Una tarea que da sentido a más de veinticinco millones de profesionales que en todo el planeta han optado por una profesión que aspira sencillamente a eso, aunque autoridades educativas y expertos investigadores en educación lo hayan olvidado.

Estas páginas son el resultado de más de treinta años de estar cerca de los problemas conceptuales de la educación —desde los enfoques enunciados— y, al mismo tiempo, cerca de lo que acontece en las instituciones, con los responsables de la elaboración de planes de estudio, con un sinnúmero de docentes que, desde su experiencia particular y sus cuestionamientos locales, han permitido enriquecer nuestro bagaje cultural educativo, y cerca de las inquietudes, los señalamientos y las inconformidades de los estudiantes. Esta obra debe mucho a todos ellos; debe tanto, que en ocasiones resulta imposible discernir dónde surge el pensamiento propio y dónde la reflexión es, sencillamente, el resultado de la elaboración de una pequeña idea expresada en un seminario, un taller o un curso, que anidó hasta expresarse aquí.

Uno de los propósitos de este libro es mostrar la responsabilidad intelectual y ética de quienes asumen la tarea de conducir la elaboración de un plan de estudios. A

través de él, buscamos ofrecer mecanismos de viabilidad para un proyecto educativo, aunando los intereses de la institución con los que tiene la planta académica. Se trata de convocar a pensar en una utopía para la educación y, al mismo tiempo, de proporcionar elementos concretos que la posibiliten. Buscamos atender a una serie de requerimientos institucionales y, a la vez, a una serie de exigencias de la formación. Se trata de combinar la necesidad de fomentar un conjunto de aprendizajes básicos con el desarrollo de una serie de habilidades y competencias que permitan formar al sujeto social, al ciudadano, al ser humano libre y responsable, y también, en su caso, al profesional. El gran reto de quienes asumen esta tarea consiste en cómo lograr que esta utopía sea compartida, en primer lugar, por el conjunto de docentes; cómo establecer un proyecto en que los diversos integrantes de la comunidad académica se sientan identificados; cómo concebir una cultura escolar diferente de la anterior, que invite a cada uno a trabajar para su formación, y no para el desarrollo de aprendizajes escolares (Meirieu, 2004). Se trata de mostrar que no sólo se promueve un plan formal que será normativamente aprobado, sino un proyecto educativo, en el que todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar tengan la posibilidad de expresarse, de establecer su propia utopía y de realizar sus construcciones y experiencias personales. Visto así, nuestro reto es enorme.

Los nueve capítulos del libro abordan diversos temas, desde el sentido originario de la problemática curricular, en su construcción a principios del siglo XX, hasta los problemas que se enfrentan institucionalmente en la tarea de responder a las demandas del proceso de formación. Muchas veces remitiremos nuestro análisis al caso mexicano, el medio que nos es propio y sobre el que hemos estudiado todas estas cuestiones con más profundidad.

Este libro no agota todos los temas: pretende ser un alto en el camino para poner en blanco sobre negro un conjunto de ideas que queremos someter a discusión.

1. Currículo: tensiones conceptuales y prácticas

El campo del currículo forma parte de los saberes educativos que tuvieron un amplio debate a fines del siglo pasado. Se trata de una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense, con el objeto de atender a la educación de las personas en la era industrial.

En esta disciplina se desenvuelve un grupo de académicos con la finalidad de promover el desarrollo conceptual y práctico de aquella; sin embargo, sus diversas perspectivas analíticas han evolucionado de una manera tan dinámica que la han tornado impredecible, por la multiplicidad de temáticas que son objeto de discusión. De alguna forma, se percibe que el campo del currículo está atravesado por un conjunto de tensiones entre las necesidades institucionales que le dieron origen y las distintas perspectivas de investigadores y académicos.

El objeto de este capítulo es dilucidar alguna de las tensiones que experimenta el campo del currículo tomando como referencia la conformación de dos vertientes en su génesis, a principios del siglo XX, y atendiendo a la evolución que tales vertientes tuvieron cuando esta disciplina se internacionalizó, en el último tercio del siglo pasado. Indudablemente, un efecto de tal internacionalización fue el enriquecimiento de las perspectivas de su análisis, lo cual, si bien ha permitido que la disciplina curricular tenga un discurso propio, al mismo tiempo ha generado nuevas tensiones en el campo, al producir una especie de ecuación entre pensamiento crítico y pensamiento ininteligible, entre crítica e incapacidad, para atender a las particularidades de los procesos educativos, una reivindicación del sujeto de la educación en la que se desconoce todo esfuerzo institucional. El resultado de la tensión es una suerte de ignorancia mutua entre ambas perspectivas. Un vec-

tor que orienta este ensayo consiste en analizar cuál es la razón que subyace en la tensión, y no sólo preguntarse por los efectos que ha tenido en el campo, sino también acerca de las posibilidades de hallar puntos de articulación entre estas dos perspectivas que han estado en conflicto desde su origen.

Currículo: problema conceptual o dimensión disciplinaria

El campo del currículo se ha desarrollado en tal multiplicidad de tendencias que, cuando hacemos referencia a esta noción, necesariamente debemos clarificar en qué sentido se emplea el término. Conviene empezar por distinguir el término «currículum» de la expresión «disciplina curricular». El primero es objeto de una infinidad de adjetivaciones y, por supuesto, de una enormidad de significados. En algún momento dijimos que el concepto está en proceso de disolución como resultado de la polisemia que lo acompaña. Antonio Bolívar (1999, pág. 27) lo ha calificado como «un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser». De esta manera, observamos la permanente necesidad de dotar a aquel término de un adjetivo que ayude a su conceptualización, y en algunos casos ello ha logrado, efectivamente, enriquecer un matiz significativo y relevante en la construcción de significados; por ejemplo: oculto, formal, vivido, procesal. De alguna forma, todos estos adjetivos permiten comprender un sentido de lo curricular que rebasa a quienes pretenden «definirlo».

A este respecto, el vocablo «currículo» adquiere una característica que lo asemeja a otros construidos en la teoría educativa del siglo XX: «evaluación» y «planificación», que sólo adquieren precisión a través de adjetivos. Aprendizaje, docentes, investigadores, programas, instituciones y sistema, en el caso de la evaluación; y planeación del curso, del trabajo institucional o del sistema educativo, en el caso de la planificación. También las formas metodológicas son adjetivadas: evaluación sistémica, formativa, su-

mativa, o bien planificación estratégica, técnica, por objetivos. De igual modo se da en el ámbito de lo curricular: la perspectiva tradicionalista, la crítica, la integral.

Llama la atención que la teoría educativa del siglo XX, en su propia conformación, haya permitido el desarrollo de una estructura conceptual que podría caracterizarse como «posmoderna». Si bien dificulta la pretensión —quizás originaria— de tener una versión clara y acabada sobre un saber, para abrir el desarrollo de varias disciplinas (currículo, evaluación y planificación), señala la posibilidad de entender la realidad educativa en un proceso complejo y con puntos de vista singulares. En esta perspectiva, los conceptos de «currículo», «evaluación» y «planificación» están sujetos a una tensión: la de su racionalidad originaria (eficientista, conductual, gerencialista) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, «único» e «irrepetible» de un acto educativo que reclama ser interpretado.

Sin embargo, en el caso del término «currículum», por la multiplicidad de significados, muchos de ellos asignados por sus adjetivos, se puede producir una especie de *ausencia de significado*, esto es, adjetivaciones que a fin de cuentas expresan un vaciamiento que no logran explicar, ni atender a un problema en la práctica, aceptando un compromiso entre la formulación conceptual y la realidad educativa.

He aquí, tal vez, la riqueza sobre la que no se ha reflexionado suficientemente en el ámbito de esa teoría educativa, lo cual explicaría también la dificultad de lograr una conceptualización que genere consenso entre los especialistas del tema.

Las ventajas y desventajas que implica la conceptualización del término «currículo» no pueden extenderse a su conformación disciplinaria. La existencia de una amplia literatura; la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar; la selección, organización y distribución de contenidos en determinadas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas y discontinuidades que sobrevienen en cada grupo escolar; las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como entre los aprendizajes valorativos no intencionados, demandan reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de

dar cuenta de ella. Esta disciplina es lo que denominamos «campo del currículo».

No distinguir entre concepto y disciplina puede derivar en que los problemas observados en la delimitación del concepto pongan en entredicho el desarrollo de la disciplina, cuando el campo del currículo es una expresión de la teoría educativa que caracterizó al siglo XX, que fue elaborada desde las necesidades de la sociedad originadas por la industrialización y retomadas por el sector educativo: una teoría educativa —en términos más cercanos a Dewey— para la formación en una sociedad industrial-democrática.

Aquí podemos identificar, pues, una primera tensión en el campo curricular, donde concepto y disciplina aparecen confrontados y en dinámicas epistémicas diferentes.

Origen de la disciplina: dos vertientes irreconciliables

La disciplina del currículum surgió a principios del siglo XX, como resultado de nuevos aspectos en la dinámica social. Se destacaba, en el ámbito educativo, el establecimiento de las legislaciones nacionales que regularon la educación y conformaron el sistema educativo de nuestros días; en el ámbito de la producción, el surgimiento de la sociedad industrial alrededor de la máquina, la producción en serie y la aparición de los monopolios; y en el mundo de las ideas, los desarrollos de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el avance del pragmatismo.

En ese contexto, el sistema educativo requería de una disciplina que analizara los problemas de la enseñanza desde una óptica institucional. Recordemos que la didáctica del siglo XVII había surgido como una disciplina abocada al estudio de la enseñanza en una dimensión individual: el maestro y sus alumnos.

De hecho, en los trabajos de Amós Comenio, Juan Bautista de La Salle y Johann Pestalozzi¹ se observa con clari-

¹ *Didáctica Magna*, de Amós Comenio, fue escrita en 1657; la primera edición impresa de *La guía de las escuelas cristianas*, de Juan Bautista

dad esta perspectiva, cuyo horizonte se halla inscripto en los cursos escolares: primero, segundo y tercer grado, por ejemplo. Pero la escuela aún no se consideraba parte de un sistema educativo o social. Sólo después de la Revolución Francesa se decretarían las leyes que impondrían la obligatoriedad de la enseñanza primaria como una responsabilidad estatal.² El resultado de esas leyes fue el establecimiento del sistema educativo.

En este contexto se requirió de una disciplina que permitiera visualizar la dimensión institucional de la educación intencionada, esto es, del sistema educativo. La selección y la organización de contenidos dejaron de ser paulatinamente un problema individual del docente o de una congregación religiosa, como lo había sido, por ejemplo, a fines del siglo XVI, en las escuelas de los jesuitas, quienes presentaron el ideario educativo de sus internados y establecieron con claridad su proyecto pedagógico, así como los principales contenidos que debían atenderse en sus diversas escuelas, a través de la *Ratio Studiorum* (Gil, 1992), cuya primera edición fue redactada por el padre Aquaviva, en 1594.

La aparición del campo del currículo,³ a principios del siglo XX, cubrió la necesidad de atender a los problemas

de La Salle, data de 1720, y *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, de Johann Pestalozzi, se publicó en 1801.

² En su estudio sobre la historia de la educación pública, Lorenzo Luzzi (1964, pág. 74) analiza las diversas leyes que en este sentido se conocieron en Francia en el siglo XIX, y concluye: «Las grandes reformas que necesitaba la educación pública sólo se realizaron después de la derrota francesa en la guerra franco-prusiana de 1870 y con la proclamación de la Tercera República (. . .) entonces, Francia recurre a la educación como su principal instrumento. (. . .) Después del nombramiento de Jules Ferry, en 1879, como ministro de Instrucción empieza la verdadera reorganización de la educación pública francesa. (. . .) Entre 1880 y 1883 se establecieron una serie de leyes que transformaron la estructura de la enseñanza francesa y que tanto influyeron en la del resto de Europa y en la de Hispanoamérica».

³ Es necesario diferenciar el surgimiento del vocablo «currículum» del surgimiento del campo del currículum. En el primer caso, la palabra permitió designar un plan de formación, una carrera de vida. En el segundo, podemos identificar el surgimiento de una disciplina en el campo de las ciencias de la educación que permitió atender a los problemas de la enseñanza en la era industrial, de cara a la conformación de los sistemas educativos.

que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar. A su vez, estuvo signada por la industrialización de esos años.

El ámbito curricular nació con dos tendencias,⁴ que a fines del siglo XX mostraron sorprendentes desarrollos. Una⁵ de ellas fue la vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante. En este contexto, el filósofo y educador del denominado Movimiento Progresista de la Educación, John Dewey, publicó el libro *The child and the curriculum* (1902), donde propuso una perspectiva centrada en el alumno y realizó importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje.⁶ La otra desplegó una visión más cercana a las instituciones, es decir, a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamentaran la elección de los temas de enseñanza. La propuesta fue formulada por un ingeniero, profesor de administración, Franklin Bobbitt, quien presentó en 1918 su primer libro, *The curriculum* (1918), y años más tarde, *How to make the curriculum* (1924).⁷ Esta perspectiva tomaría fuerza con el trabajo de Werrett Charters, *Curriculum construction* (1924).

Independientemente de la evolución de este debate en Estados Unidos, a fines de los años veinte y principios de los treinta se reúnen académicos de ambas posturas para intentar un acercamiento, que se expresará en la conocida *Declaración del Comité de la National Society for the Study of Education*.⁸ Este documento conjunto —seguido de

⁴ Este aspecto ha sido documentado en los trabajos de Ángel Díaz Barriga (1995b) y Alfredo Furlán (1996).

⁵ Preferimos emplear los términos «una» y «otra» —y no «la primera» y «la segunda»— para no dar lugar a la idea de preponderancia de una de las posturas. Ambas perspectivas responden a una tendencia, y no sólo se desarrollarán de diversas formas en el siglo, sino que se manifestarán en conflicto y tensión.

⁶ Ciertamente, una teoría de la experiencia en el aprendizaje será desarrollada con mayor amplitud por el propio Dewey, casi veinte años más tarde.

⁷ En los años cuarenta elabora un tercer libro, que se titula *The curriculum of modern education*.

⁸ Esta declaración fue traducida por Luzuriaga, en 1944, con el título «El nuevo programa escolar». El comité estaba integrado, entre otros, por William Bagley, Bobbitt, Frederick Bonser, William Kilpatrick, Harold Rugg, Charters, George Counts, Charles Judd, Stuart Courtis, Er-

diversos ensayos que clarificaban la postura individual de varios de los miembros del comité— constituyó la primera tentativa seria de lograr una conciliación entre las dos visiones que caracterizaban al campo curricular: la iniciada por Dewey, centrada en la experiencia del escolar, y la desarrollada por Bobbitt —y luego Charters—, orientada a la definición formal de los contenidos a enseñar. Sin embargo, la *Declaración*, al privilegiar una propuesta específica sobre la elaboración de programas escolares, no constituiría la síntesis (quizás imposible) de ambas tendencias. Su efecto en la comunidad académica y en el trabajo institucional fue doble. Por una parte, permitió generalizar una forma de elaborar los programas escolares y algunas ideas sobre nuevas normas pedagógicas (por ejemplo, la necesidad de contar con exámenes estandarizados para el sistema escolar). Por otro lado, pospuso la discusión acerca de las dos escuelas de la teoría curricular, desplazando la problemática de la experiencia, que sólo asomaría con fuerza hacia fines de la década del sesenta.

Posteriormente, al concluir la Segunda Guerra Mundial, y en cumplimiento de un acuerdo⁹ en una acalorada sesión sobre aspectos curriculares, Ralph Tyler redacta *Principios básicos de la elaboración del currículo* (1949/1971),¹⁰ texto con el cual pretende saldar las discusiones planteadas en el campo, aunque, a la vez, generaliza una visión de lo curricular equiparándolo con los planes y programas de estudio. En opinión de Landon Beyer y Daniel Liston (2001, págs. 44-9), el libro de Tyler constituye un intento por superar las visiones anteriores, que vinculaban al currículo «con las prerrogativas del capitalismo», incor-

nest Horn, Frederick Kelly y George Works. En todo caso, la declaración fue un intento de superar la reacción antiprogramática que se había generado en la Escuela Nueva (Kilpatrick *et al.*, 1944).

⁹ Hilda Taba efectúa esta afirmación en la introducción de su libro *Elaboración del currículo* (1974), al reconocer que Tyler y ella acordaron, en esa sesión, elaborar un documento que saldara los temas que se habían abierto.

¹⁰ Su primera edición en inglés data de 1949, su traducción al castellano fue un tanto tardía (1970), pero su impacto en América Latina ha sido tan relevante que, mientras los historiadores de la educación estadounidenses consideran a Tyler un especialista en medición (Lawrence Cremin), e incluso el padre de la evaluación (Daniel Stufflebeam), en América Latina es un referente obligado en el campo del currículo.

porando una perspectiva social que buscaba promover el «bienestar humano en una visión de educación para la democracia, a pesar del modelo lineal/racional que subyace a todo su planteamiento».

Lo cierto es que la visión establecida por Tyler, que prevaleció en el campo durante casi dos décadas, se internacionalizó en los años setenta, conformando una generación de modelos pedagógicos que influyeron en las reformas educativas de ese período en América Latina e impactaron de diversa forma en el debate pedagógico europeo. Al concluir la década del setenta, tal como se pudo observar en la literatura, el campo del currículo no sólo desplazaba a la didáctica en cierto sentido, sino que tenía presencia mundial. Por otra parte, Beyer y Liston (2001, pág. 50) sostienen que los intentos por establecer «una alternativa al modelo establecido por Tyler» no fueron fructíferos.

Mundialización del campo del currículo: tensión creciente de miradas

La internacionalización de la disciplina del currículo, que tuvo lugar inicialmente desde la perspectiva de planes y programas, dejó de ser objeto de debate en el seno de la comunidad académica de Estados Unidos, para recibir aportaciones y desarrollos de todo el mundo. Ciertamente, por la dinámica que tiene la comunidad académica en los países del Primer Mundo, estos intercambios fueron muy fructíferos entre los grupos de intelectuales que podían comunicarse en inglés; tal fue el caso de autores británicos, australianos y estadounidenses.

Sin embargo, esto no implicó que en el mundo de habla hispana no se produjeran desarrollos importantes y significativos. En México, por ejemplo, hubo aportaciones a conceptos como «diagnóstico de necesidades» (Taba, 1974) o «fuentes y filtros» para el diseño curricular, al establecer conceptos como «marco de referencia de un plan de estudios», «análisis de la práctica profesional», «objeto de transformación» (Díaz Barriga, 1997), y se generó una significativa experiencia en relación con el llamado «sistema modular». Por su parte, en España, Miguel Ángel Zabalza

(1988) propuso, en la década del ochenta, el concepto de «desarrollo curricular» frente al de «diseño curricular» (*curriculum design*).

Así, la perspectiva de planes y programas se enriqueció y conformó un ámbito de debate. En definitiva, se estaba enfocando una de las cuestiones centrales que dieron origen a la teoría curricular: atender a las necesidades institucionales del sistema educativo. Esto es, concebir la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad, y no como un aspecto que correspondiera ser dilucidado por una escuela en particular o, menos aún, por un profesor específico. A la larga se impuso un cambio radical en las condiciones del desempeño docente: mientras que en la etapa educativa anterior el profesor era el responsable de pensar tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza, en la etapa curricular actual el profesor se responsabiliza de conocer y dominar los contenidos establecidos y, en algunos casos, de revisar y seleccionar las actividades de enseñanza que los especialistas recomiendan.¹¹

De igual manera, con la generalización de esta perspectiva curricular se atendió a uno de los núcleos de esta teoría: la educación del ser humano en la era industrial. En este sentido, la concepción curricular puede ser vista como una parte de la teoría educativa que responde a las necesidades generadas por la industrialización. Los conceptos de «eficiencia» y de «construcción del empleo», como categorías que orientan los fines educativos, reemplazaron las finalidades que la visión humanista de la educación había conformado en la filosofía kantiana de principios del siglo XIX. De esta manera, la noción de educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana, «dotar al hombre de la mayor perfección posible», lograr esa dimensión integral —«de qué sirve que aprenda aritmética, si pierde el placer por lo estético», se preguntará Friederick Herbart (1983)— es reemplazada por la de «educar al ciu-

¹¹ En el caso mexicano, es muy interesante observar este cambio de comportamiento en los docentes de primaria. Su pregunta actual no es la del maestro-artesano: «¿Qué y cómo voy a enseñar?», sino «¿Qué me toca enseñar —según el programa— y qué actividades puedo hacer de las que me recomienda el libro del maestro?». Un cambio de la era industrial sobre el cual convendrá detenerse con mayor detalle.

dadano», «educar para la democracia» y «educar para el empleo»; esto es, educar para resolver los problemas de la sociedad. Desde otra perspectiva, puede afirmarse que esta es la diferencia fundamental entre los exámenes académicos que se proponen en el sector educativo y la prueba de habilidades y destrezas para la vida que ha desarrollado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Por otra parte, no se debe perder de vista el hecho de que en ese proceso de internacionalización del campo del currículo, hacia fines de la década del sesenta, se recuperó vigorosamente la otra línea olvidada en el debate: la formulación del concepto de «currículo oculto», de Jackson (1968), que restablecía la llamada «perspectiva de la experiencia», articulando en un plan de estudios una serie de aprendizajes no explícitos, que no son intencionados pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar y en el aula, es decir, resultado de la experiencia.

El modelo de investigación formulado por Jackson y las limitaciones de los modelos curriculares —o, mejor dicho, de los correspondientes a planes de estudio basados en una psicología de corte conductual y en un modelo de administración— se constituyeron en el contexto que permitió el florecimiento de otras miradas sobre el currículo, más cercanas a las teorías interpretativas y microsociales, y la inclusión de desarrollos provenientes de la microsociología o de la Escuela de Frankfurt. A finales de los años setenta se desarrollaron, entonces, planteamientos de corte sociológico, como el de John Eggleston, en Inglaterra, con *Sociología del currículo escolar* (1977),¹² en tanto que Michael Apple (1986), en Estados Unidos, presentaba en 1979 *Ideología y currículo*, obra con la que buscaba analizar críticamente lo que sucedía en la educación, incorporando al enfoque conceptual y empírico el político, y examinando en la escuela el currículo real para compararlo con las suposiciones de los educadores. Todo este conjunto

¹² «Este libro —expresa el autor— se propone remediar algunas deficiencias y presentar un análisis sociológico amplio y claro que contribuya a la comprensión del estado actual del currículo y de los problemas de control social vinculados al mismo» (Eggleston, 1980, pág. 9).

de textos refleja el establecimiento de otra perspectiva en el campo curricular.

Una vez restablecidas las vetas originarias del campo del currículo, los investigadores continuaron profundizando y realizando elaboraciones en cada una de estas perspectivas, mediante diversas formas: *currículum formal versus currículum vivido*, *currículum establecido versus currículum oculto*, *currículum formal versus currículum como proceso*. Incluso se llegaron a formular ciertos sinsentidos en estas categorizaciones, al hablar, por ejemplo, de «currículum nulo».

En este marco de complejidad, el campo del currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario con elementos de la sociología, la historia, la administración y la economía, para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica, para las propuestas de programas. Estas finalmente se combinaron con aportaciones de la antropología y de los desarrollos de los saberes «micro» (historias de vida, microsociología), para dar cuenta de lo que acontecía en el aula. A todo ello se agregó una visión epistemológica y filosófica que buscó elucidar el valor conceptual del campo y derivar conceptos de este hacia alguna de sus vertientes.

De este modo, las fronteras del campo se diluyeron y los objetos de estudio se multiplicaron. Sin embargo, los dos enfoques acerca de aquel entraron en tensión paulatinamente, como puede observarse aún en varias de las dinámicas actuales en el ámbito curricular.

A escala internacional, resulta muy claro que la perspectiva curricular vinculada al diseño o desarrollo de planes y programas de estudio se ha mantenido en un nivel de menor determinación, que busca orientar y recuperar la riqueza generada en cada experiencia de elaboración o reformulación, porque reconoce que no se puede modelar la elaboración de planes y programas.

Los autores que trabajan desde la perspectiva de los planes de estudio son conscientes de la necesidad institucional no sólo de evaluar y reformular los planes, sino también de ofrecer una visión que oriente e invite a los docentes a innovar y organizar su trabajo educativo. Esta realidad los obliga intelectualmente y moralmente a generar o sistematizar propuestas, tales como la formación centrada en

la investigación de los planes de posgrado (en particular, los de doctorado), la organización curricular flexible, la enseñanza por competencias, o bien la incorporación de las teorías cognitivas como la educación situada y la formación por problemas.

Estos especialistas son conscientes de que los contenidos que se establecen en un plan de estudios no necesariamente se llevarán a cabo al pie de la letra en un escenario escolar. Procuran alcanzar una formulación de contenidos mínimos que no siempre sean el resultado del trabajo individual, sino de la labor realizada con un equipo especializado en cada una de las disciplinas del plan. También se tiene conciencia de que las instituciones necesitan promover el trabajo escolar a partir de un plan, ya que la educación —en esta era industrial, sumamente compleja y de la sociedad del conocimiento— reclama una orientación general, lúcida, innovadora y sensata, que se plasme en un plan de estudios.

Por otro lado, las perspectivas del currículo como proceso, como lo vivido o como lo oculto —que son diferentes— han abierto la posibilidad de múltiples y distintos desarrollos conceptuales, como las relaciones entre cultura y procesos escolares, o el empleo de la etnología (llamada «etnografía» en educación), para describir una diversidad de acontecimientos en el escenario escolar; por ejemplo, formas de autoridad y de trabajo pedagógico, sistemas de interacción entre estudiantes y de evaluación. Se trata, por consiguiente, de develar la cultura escolar desde adentro. En algún sentido, la mirada curricular original se perdió, pues no interesa identificar las experiencias educativas en el aula, sino *documentar lo no documentado*.

En este contexto, se han generado diferentes comportamientos en la comunidad académica abocada al ámbito curricular, lo cual ha provocado muy diversas dinámicas con respecto a las dos vetas que hemos señalado. En general, se podría hablar de una especie de ignorancia mutua entre los dos grupos.

Por un lado, quienes consideran que la disciplina curricular surgió para promover los procesos de selección y organización del contenido, atendiendo a los requerimientos de la sociedad y del sistema educativo, piensan que los

especialistas de currículum como práctica o vida cotidiana muestran escepticismo frente a esta actividad y han perdido la perspectiva curricular, por considerar que sus planteamientos se acercan más a ámbitos de la didáctica, las teorías instruccionales y la antropología.

Por otro lado, quienes interpretan el campo curricular desde las diversas perspectivas de la vida cotidiana perciben una insospechada riqueza en la vida escolar, que reclama ser conocida. Sus múltiples instrumentos de aproximación les permiten dar cuenta de una serie de acontecimientos sobre los cuales no se ha reflexionado. Ello los lleva a buscar modelos de conceptualización de esta realidad que en ocasiones resultan «abigarrados»; sin embargo, postulan un rigor conceptual en un lugar donde lo que impera es el acontecimiento educativo en sí. En sentido estricto, debemos reconocer que no siempre logran este propósito, y tampoco ofrecen un análisis que posibilite una mejor comprensión del acontecimiento educativo —en parte, porque las conceptualizaciones densas, a fin de cuentas, impiden iluminar lo que acontece en el aula, y porque a veces se pierden, en la descripción de sus observaciones, con interpretaciones simples y puntuales sobre hechos complejos—. Ciertamente, consideran «absurda» la pretensión de instaurar una organización curricular, en vista de que sus estudios muestran que existe una «contraorganización» que surge en el aula, en la relación cotidiana entre docentes y estudiantes. Y, en ese mismo sentido, despliegan comentarios críticos que desconocen cualquier otra alternativa curricular.

Desde la perspectiva del currículo en proceso o vivido, la comunidad académica mexicana se ha comportado de una manera diferente de la internacional. Mientras en esta se mantiene una producción constante, en México se observa una emigración de los especialistas en estos temas hacia otras disciplinas. Así, quienes trabajaban en ellos buscan hoy su desarrollo en el ámbito de la cultura escolar, los estudios de género y la disciplina escolar. Esto fue debidamente documentado en la investigación que llevamos a cabo sobre la situación de los estudios del currículo, en la década del noventa, en México (Díaz Barriga, 2003b). A la larga, esto podría generar un empobrecimiento de los debates curriculares.

A ello se suma la disolución de las fronteras de la disciplina curricular. La evolución del campo del currículo y su rompimiento con las teorías conductuales, que llevaron a la conformación de saberes de múltiples disciplinas, han favorecido la invasión de fronteras de otras disciplinas o la fusión con otros campos del conocimiento. Así, desde el currículo se estudia el desempeño laboral de los egresados (invadiendo los estudios socioeconómicos de trayectorias laborales y seguimiento de egresados); se analizan las necesidades ocupacionales para el ejercicio de una profesión (invadiendo aproximaciones de la sociología de las profesiones o de la economía de la educación); se determinan los principios didáctico-psicológicos a seguir en el trabajo escolar (invadiendo los desarrollos de la psicología del aprendizaje); se registra el comportamiento de un grupo de maestros o de estudiantes frente a determinado contenido o programa (empleando formas de la investigación en microsociología y en antropología: observación participante, registro etnográfico, etcétera). En estas últimas perspectivas, el campo del currículo se fusiona totalmente con la didáctica.

El resultado de esto no sólo afecta la delimitación conceptual del campo —cuya génesis, como enunciamos al comienzo, estuvo marcada por ambas perspectivas y el conflicto entre ellas—, sino que genera comportamientos adversos en la comunidad académica: desconocimiento, descalificación y desinterés por los temas y los investigadores de la vertiente contraria. Sería deseable una mayor interlocución entre ellos, ya que si bien permiten el trabajo y la proyección de la otra perspectiva, no fomentan un necesario enriquecimiento de puntos de vista.

Al formular la «teoría deliberadora» del currículo (Westbury, 2002), Joseph Schwab (1974) instaló un escenario que, ante la necesidad de incorporar las situaciones de una dinámica escolar particular y de los sujetos de la educación (maestros y estudiantes), permite analizar la teorización que se requiere para el desarrollo del campo del currículo: una teoría-práctica, o, lo que es lo mismo —señalaba—, el compromiso de la reflexión con el campo de la acción, ya que finalmente la educación es un acto. Precisamente, la incorporación de la perspectiva de los ac-

tores abre la puerta para establecer un punto de contacto entre nuestras dos vertientes.

El logro de esta articulación es un reto que quizá deban tomar más en serio los académicos que abordan estos estudios.