

AUTORES DEL CAMPO
DEL CURRÍCULUM.
PERSPECTIVAS Y APORTACIONES

Jesús Enrique Pinto Sosa
Coordinador



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

AUTORES DEL CAMPO
DEL CURRÍCULUM.
PERSPECTIVAS Y APORTACIONES

Febrero, 2025

AUTORES DEL CAMPO DEL CURRÍCULUM. PERSPECTIVAS Y APORTACIONES

Edición: **Luis Adrián Maza Trujillo**

Diseño editorial de colección y forros: **Bernardo O. R. De León**

Formación: **Hilda E. Sarmiento García**

ISBN UNACH: 978-607-561-288-1

ISBN UADY: **978-607-8741-70-0**

D.R. © 2025 Universidad Autónoma de Chiapas

Boulevard Belisario Domínguez km 1081, sin número, Terán, C. P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana con número de registro de
afiliación: 3932.

D.R. © 2025 Universidad Autónoma de Yucatán

Bajo el sello de la Casa Editorial UADY, Calle 60 núm. 491 A por 57, Centro, C.P. 97000, Mérida,
Yucatán, México. Tel. +52 (999) 923 9769
casa.editorial@correo.uady.mx
www.uady.mx/casa-editorial

Ambas Instituciones forman parte la Red Nacional de Editoriales Universitarias y Académicas de México, Alttexto y de la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y El Caribe, EULAC.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación; la información y análisis contenidos en esta publicación son estrictamente responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total de los textos aquí publicados, siempre y cuando se haga sin fines comerciales y se cite la fuente completa. Las imágenes de portada, la composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Esta publicación fue evaluada por pares académicos, mediante un proceso a doble ciego.

Hecho en México

Made in Mexico

CONTENIDO

- 11 Prólogo
Lilia Martínez Lobato
- 15 **CAPÍTULO 1**
El reclamo: la teorización del currículum
Jesús Enrique Pinto Sosa
- 41 **PARTE 1**
PERSPECTIVAS QUE DIERON ORIGEN AL
CAMPO DEL CURRÍCULUM.
- 43 **CAPÍTULO 2**
JOHN DEWEY. Aprender haciendo
Pedro Antonio Sánchez-Escobedo, Andrea Vázquez
Santos y Rubí Alejandra Medrano Chan
- 59 **CAPÍTULO 3**
JOHN FRANKLIN BOBBITT. Aportaciones iniciales al curriculum
José Israel Méndez Ojeda, Xavier Jesús Herrera Trejo y
Norma Graciella Heredia Soberanis





79

PARTE 2.

**PERSPECTIVAS DEL CURRÍCULUM COMO
DESARROLLO DE PLANES Y PROGRAMAS
DE ESTUDIO**

81

CAPÍTULO 4

RALPH TYLER. Principios básicos del currículo

Pedro José Canto Herrera y Jéssica Betsabé Zumárraga Ávila

107

CAPÍTULO 5

HILDA TABA. Metodología para el desarrollo de las unidades del currículo

Jéssica Betsabé Zumárraga Ávila y Rosa Enriqueta Molina Ayuso

PARTE 3.

131

**PERSPECTIVAS DEL CURRÍCULUM COMO PRÁCTICA O
VIDA COTIDIANA: LO DELIBERATIVO, LA EXPERIENCIA,
LO SISTÉMICO**

133

CAPÍTULO 6

JOSEPH JACKSON SCHWAB. Lo práctico y la deliberación del currículo

William René Reyes Cabrera, Sergio Quiñonez Pech y Lucía

Gpe. Reynosa Gómez

- 159 **CAPÍTULO 7**
LAWRENCE STENHOUSE. El papel del profesorado como investigador en el desarrollo curricular
Juanita Rodríguez Pech y Eddy Paloma Arceo Arceo
- 181 **CAPÍTULO 8**
STEPHEN KEMMIS. El currículo como emancipador y las prácticas transformadoras
Augusto David Beltrán Poot
- 203 **CAPÍTULO 9**
FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO. El currículo desde la perspectiva sistémica
Verónica Boeta Madera, Teresa de J. Sierra Molina
- 231 **PARTE 4.**
PERSPECTIVAS DEL CURRÍCULUM COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL, DINÁMICA, CRÍTICA Y CULTURAL
- 233 **CAPÍTULO 10**
PAULO FREIRE. Un currículo liberador
Cecilia Medel Villafaña, Alexandra Delgado González, Alejandro Trejo Ávila





- 253 **CAPÍTULO 11**
MICHAEL W. APPLE. La construcción del currículo crítico y democrático
Galo Emanuel López Gamboa, Silvia Alejandra Baeza Aldana,
Fátima Renée Suárez Baeza
- 279 **CAPÍTULO 12**
HENRY GIROUX. Una mirada a las sombras del currículo oculto
Juan Carlos Mijangos Noh
- 297 **CAPÍTULO 13**
WILLIAM PINAR. El currículo como construcción dinámica, multitextual
y cosmopolita
Norma Graciella Heredia Soberanis, Juanita Rodríguez Pech
- 319 **CAPÍTULO 14**
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. El currículo como construcción social
y cultural
Ruth Catalina Perales Ponce
- 341 **CAPÍTULO 15**
ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA. Un pensamiento en la búsqueda del bien social
y educativo
Mariela Sonia Jiménez-Vásquez

369

CAPÍTULO 16

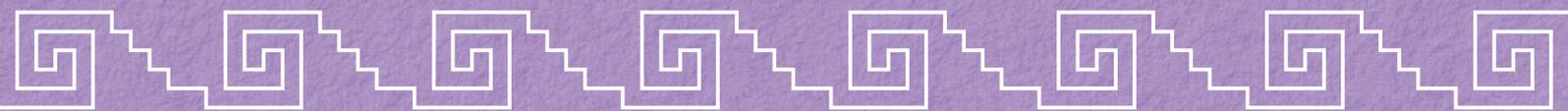
ALICIA DE ALBA. Curriculum-sociedad y la crisis estructural generalizada

Elisa Lugo Villaseñor, Eloísa Rodríguez Vázquez, Claudia Italia Flores Chávez

392

REFERENCIAS





PRÓLOGO

En los diversos ámbitos de estudio del campo curricular, es el teórico, el que presenta una menor presencia desde la investigación y por supuesto, desde la actividad empírica del diseño a los planes y programas de estudio. Estas circunstancias donde lo teórico es escaso, deriva en que los abordajes conceptuales sean de un gran valor, tanto por las aportaciones que podrían llegar a constituir como bases para el trabajo que se desarrolla en las instituciones educativas, como para consolidar conceptualmente al mismo campo curricular.

Así podemos identificar dos ámbitos de desarrollo: el de la conceptualización curricular y el del diseño curricular o de la elaboración de los planes y programas de estudios. Estas dos vías de desarrollo en el campo avanzan en mayor o menor medida en paralelo, pero no siempre encuentran puntos de convergencia. A tal grado que podría afirmarse que se conforman por comunidades un tanto diferentes, por un lado, los investigadores

y, por el otro, los encargados del diseño curricular. No significa que siempre sea así, sino más bien, que no hemos encontrado las fórmulas que beneficien a este trabajo conjunto. Estas representan algunas de las principales problemáticas que se identifican en el campo curricular como un conjunto en coexistencia y de debate permanente.

Es por ello, que trabajos como los que se presentan en los capítulos de este libro, son de gran valor para ambas comunidades. Este libro podría llegar a representar una consulta importante para quienes desde la academia o la docencia, se encuentren en sus programas ante la necesidad de proporcionar algunas de las bases teóricas desde la presentación de las aportaciones de autores en el campo y que sean incorporados a las referencias o fuentes bibliográficas de los programas. Así también podría fungir como un recurso desde la compilaciones del pensamiento de mexicanos al debate actual del curriculum por las comunidades de investigadores.

Este libro proporciona desde el pensamiento de varios académicos o autores mexicanos, una perspectiva muy particular de análisis a los aportes de varios autores teóricos del curriculum. Es muy interesante, porque se identifica que son teóricos que tradicionalmente se han venido leyendo en la historia mexicana al pensar y estudiar al curriculum. Más allá de intentar identificar algunos argumentos de enfoques o aplicaciones del pensamiento de esta compilación de autores teóricos del curriculum, es de destacar la importancia de la iniciativa de coordinar un libro en este sentido o temática un tanto inusual y hasta bizarra podría decir, por la ausencia de este tipo de material en nuestro país y hasta la falta de tradición en el campo.

Otro mérito es la recopilación y el esfuerzo intelectual por seleccionar y estudiar desde un ángulo conceptual, el aporte a cada uno de los autores presentados en este libro. Podrá ser discutible, porque es natural la interpretación en esta diversa compilación, esto ya sea por sus antecedentes históricos, por ser autores contemporáneos, o por sus bases y enfoques conceptuales, pero la mirada que ofrecen siempre será valiosa para la comunidad que desea formarse en el tema del campo curricular, pero sobre todo, entre los diseñadores curriculares.

Este recorte teórico al campo curricular elaborado por autores o académicos de nuestro país, incorpora a colegas mexicanos que se han preocupado por aportar y estudiar al curriculum, otro mérito del libro. Así encontramos a Frida Díaz-Barriga, Alicia de Alba y por supuesto a Ángel Díaz-Barriga, como los principales autores curriculares en México. Sin desmerecer a otros que por alguna circunstancia no fueron incorporados en este libro y que seguramente estuvieron en la mente de los autores.

El abordaje a los autores puede hacerse desde tantos ámbitos, que ya los podemos encontrar en muy diversos textos de los mismos teóricos del curriculum, pero a nivel internacional. Este libro proporciona un análisis a los autores desde criterios de inclusión predeterminados y acordados para ser incluidos como capítulos, de esta manera se presenta un capitulado con criterios y antecedentes de presentación y orden de gran uniformidad en su contenido, lo cual, podrá proporcionar puntos de análisis y comparaciones convergentes para los lectores. Se reconocen en el libro, fines u objetivos de tipo formativos, es decir, un material que podrá ser utilizado también como libro de texto en cursos de diverso nivel.

En cuanto al contenido temático del libro, es visible que se encuentran autores que para el caso de nuestro país y para muy diversos países —particularmente los latinoamericanos— se observan las bases teóricas e históricas que fundamentaron con formalidad el origen del trabajo de diseño curricular, en la década de los sesentas y setentas que tuvieron como inspiración los antecedentes que originalmente se produjeron con Ralph Tyler e Hilda Taba. Pasando por las etapas que inicialmente identificamos en los Estados Unidos, confrontaciones, que posteriormente darían lugar a una respuesta en los denominados reconceptualistas como Apple, Giroux, Pinar, Stenhouse, entre otros de igual importancia, que se incorporan a este libro. Un movimiento importante, que en el caso de México llevó a los primeros textos o artículos de los autores curriculares mexicanos que ya se mencionaron con anterioridad.

Esta obra además se presenta en momentos en los cuales el tema del curriculum es relevante en México, particularmente, relacionado a los cambios que se han propuesto en la política educativa federal a partir del 2018, donde se encuentran involucradas propuestas específicas para el curriculum en la educación básica. También es importante mencionar, la ausencia de cambios o nuevas alternativas en el trabajo curricular que se experimenta en la educación superior desde hace más de 20 años y que hace importante y necesaria la revisión al tema curricular. Es por ello que este libro también es importante en un contexto de cambios oficiales al curriculum mexicano.

Es por todo ello, que este libro es ampliamente recomendable como una lectura compilada para quienes deseen incorporarse al campo curricular, en especial en el medio latinoamericano, ya que presenta autores que de alguna manera, o mejor dicho, de muy diversas maneras y momentos históricos, han sido significativos para desarrollar el curriculum, pero también para estudiarlo.

CAPÍTULO 1

EL RECLAMO: LA TEORIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

Jesús Enrique Pinto Sosa¹

El concepto de currículo es polisémico, y así encontramos textos que nos presentan diversas definiciones y significados (ej. Díaz-Barriga Arceo, et al, 1990), los cuales también pueden agruparse en definiciones (ej. como plan, proceso, resultado), interpretaciones (ej. alcance, cobertura, perspectiva cultural y geográfica), y tipos (formal, real, oculto) (en Vilchez, 2004). Incluso en ocasiones se piensa o cree de manera equivocada que currículo “es todo”, o es el equivalente a la didáctica o pedagogía; o bien, son los materiales o recursos para la enseñanza. Ideas que llegan a ser demasiado simples o reduccionistas y que tiene como consecuencia una concepción equivocada, una falacia educativa (en ocasiones difícil de desmontar) y sobre todo aminorar el concepto y la toma de decisiones únicamente desde la perspectiva técnica.

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, psosa@correo.uady.mx

En los procesos formativos con estudiantes para profesor, futuros educadores o pedagogos, cuando se aborda el concepto de currículo, existe la tentación de elegir una definición operacional, de carácter utilitarista y “práctica” que no permite comprender o profundizar sobre el o los significados y la complejidad que conlleva. Es usual que cuando se le solicita al estudiantado definir con sus propias palabras “currículo”, tenga dificultad de hacerlo, y al final su descripción hace alusión al equivalente a una guía o plan de estudios, como por ejemplo. Más preocupante cuando alguien piensa que currículo es la malla curricular de un plan de estudios.

Cada una de las acepciones del currículo, surge de un origen y de una mirada particular, contexto, e incluso, del análisis de investigaciones o teorías que son necesarias conocer y discutir para comprender el concepto. No se trata por lo tanto, de una lista de definiciones en la que hay que elegir alguna que más guste o se entienda mejor. Esto implica, reconocer el currículo como un campo especializado de conocimiento en el ámbito de la educación que es necesario asumir y darle su justo valor.

Como parte de la complejidad del entendimiento del currículo como campo de estudio, está la concepción que tenemos de ser humano, de educar, de formar, de aprender y de enseñar; del concepto mismo de educación en lo general y en lo particular (formal, no formal e informal), así como de la realidad social, entre otros elementos. Implica por lo tanto una discusión desde un enfoque ontológico, epistemológico y conceptual.

Dentro del debate, y de nuevo para evidenciar lo enmarañado o dificultoso que puede representar la discusión del concepto, está la diferenciación o relación entre la palabra “curriculum” y “currículo”, que sencillamente algu-

nos pueden considerar como sinónimo pero otro no. Autores como Díaz-Barriga (2003) lo plantea como problema conceptual o de dimensión disciplinar. Refiere a curriculum como un “objeto de una infinidad de adjetivos y por supuesto de una enormidad de significados” (p. 82). Esto coincide con Gimeno (2010) que afirma que el curriculum:

se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado... tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos qué es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro (p. 11).

Este ejemplo da cuenta de lo complejo que resulta definir de manera unívoca y que genere consenso el concepto de currículum (Díaz-Barriga, 2003).

Por otro lado, “el vocablo currículum adquiere una característica que lo asemeja a otros construidos en la teoría educativa del siglo XX: evaluación y planificación” (Díaz-Barriga, 2003, p. 83), es decir, una construcción social de carácter práctico, de carácter racional y operatoria, que permite a las instituciones y docentes contar con una base común de entendimiento (Castro, 2005).

El *currículo* no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (Grundy, 1994, en Castro, 2005, p. 15).

Como se aprecia, aquí “comienza” el debate y las tensiones conceptuales de un campo de estudio que requiere ser más estudiado, y que demuestra la necesidad del cuidado minucioso, en la que es esencial conocer y comprender todas las miradas. Una primera sugerencia es que al leer, intentemos descifrar la mirada y los argumentos que cada autor o autora presentan cuando hacen referencia al concepto de currículo.

Hacia la teorización del curriculum

Esta y otras situaciones llevan a la necesidad de estudiar sobre la teoría del curriculum, es decir, “analizar la teorización que se requiere para el campo” (Díaz-Barriga, 2003, p. 90). Gil (1995) argumenta que hoy se reclama una teoría del currículo, que:

se hace por la urgencia de disponer de un marco de ideas relacionadas entre sí que den una justificación a la práctica didáctica... [consiste] como el análisis sistemático de unos conceptos y una problemática interrelacionados, con afán de clarificar un campo de estudio de las ciencias de la educación de enorme importancia es el que encontrar inspiración y justificación para las iniciativas que se han de desarrollar en la práctica (en Casarini, 2013, pp. 32-33).

Para Pinar (2019) ¿qué es la teoría del curriculum?, “es el esfuerzo académico para comprender el curriculum... un proceso simbólico mediante el cual se produce, mantiene, repara y transforma la realidad” (p. 1).

En este sentido al hablar o pensar en la teoría del curriculum nos referimos a la necesidad de formular y reconocer una o más teorías sobre el mismo, con base en una o más realidades específicas. Interesa por lo tanto la concepción que subyace o prevalece del concepto, el análisis de la realidad

y su contexto, las problemáticas empíricas o los problemas inherentes de la educación que se detectan; la evolución, el cambio o la forma distinta en cómo se mira una realidad, las causas y consecuencias; así como las implicaciones (teóricas, metodológicas, de diseño y evaluación) en los trayectos formativos; el análisis de los sesgos, vacíos u omisiones y sus atribuciones, la complejidad, entre otros.

La teoría del curriculum por consiguiente, permite conocer y entender el por qué (fundamento), para qué (finalidad) y el qué es importante (contenido y conocimiento valioso) y las implicaciones, costos o consecuencias de los planteamientos. A partir del estudio de cada teoría se logra identificar los conceptos claves que intervienen y las interrelaciones que guardan entre sí. Lo realmente importante es comprender el punto de partida, las problemáticas que visibiliza y que dan origen a su surgimiento, y que se fundamentan en la investigación científica. Al final, la trascendencia de una teoría nos debe llevar a reflexionar en el presente, aprender de la misma, para tomar de decisiones adecuadas en el presente y futuro próximo.

Por otro lado, es importante dar un paso más, es decir, no solo ver la teoría curricular como un producto final, sino más como un proceso general que puede y debe ser llevada a cabo por todas las personas interesadas en el currículo, incluidos profesores, académicos e investigadores (Marsh y Willis, 2003). Estos autores defienden la idea de que no se trata de analizar la teoría en la búsqueda de generalizaciones universales o centrarse en modelos curriculares que tienen aplicaciones directas en diseño de planes y programas de estudio. Marsh y Willis (2003) afirman que el problema básico que busca solucionar la “teorización” curricular en el sentido amplio:

[...] es cómo pensar detenidamente en personas reales en situaciones específicas y llegar a los cursos de acción más deseables que se pueden llevar a cabo a las circunstancias prevaecientes, todo ello sujeto a mayores cambios y mejoras a través de más reflexiones sobre lo que se ha experimentado (p. 100)

En este sentido la teorización de curriculum implica no “quedarse en la teoría” sino reflexionar y analizar los orígenes desde sus primeros hallazgos, sus fundamentos y contradicciones, ver las diferentes aristas desde donde se mira, así como reconocer las complejidades y elementos que inciden, como son los actores, el contexto, el momento histórico, etc. Asimismo, implica no solo pensar en el pasado como un hecho estático, sino igual en qué manera ha influido o influye en el presente, y las consecuencias o no del futuro próximo o lejano. Este permite ver la teorización como un proceso permanente de análisis en movimiento, dinámico y vigente.

Gimeno (2010) lo sostiene al afirmar que: “la teorización sobre el curriculum no puede dejar de ser una construcción progresivamente más interdisciplinar que sirve de núcleo para integrar conocimientos y aportaciones de y en las Ciencias de la Educación” (p.13), lo que amplía más la caracterización del proceso de construcción de una teoría del curriculum, y al mismo tiempo, tal como lo señala Pinar (2019), llevar a la comprensión del mismo y a la transformación de la realidad.

Quienes se dedican a la educación, como curricularistas, curricólogos o investigadores en el campo de estudio, la teorización del currículo es un elemento ineludible, dado que eso permitirá no solo ampliar el conocimiento, sino conocer el origen y entendimiento de cómo ha evolucionado el currículo como disciplina, y los elementos que intervinieron (desde sus inicios y hasta la fecha).

Uno de los principales problemas que enfrenta en la actualidad el campo del currículo, es que en muchos sectores educativos no es reconocido como una línea de estudio y de especialidad, la cual requiere de una profesionalización constante. Todavía prevalece la idea equivocada de que “hacer currículo” es una cuestión técnica, o bien, “es solo seguir la guía” (instructivo). Se hace por lo tanto un reclamo: la necesidad de la teorización, y con ello aspirar a conocer y comprender más el campo de estudio, y mirar desde “diferentes lentes” los fundamentos, realidades, contextos e implicaciones que en el presente y futuro tienen las distintas teorías.

Distintas maneras de analizar las teorías del curriculum

¿Cuáles son las teorías del curriculum? Para responder a esta pregunta, primero es necesario localizar y revisar la literatura especializada al respecto. Miller en 1978, en su texto sobre Curriculum Theory: A recente history, mencionó en aquel entonces la aparición de tres grupos de teóricos. El primero, orientado al diseño y desarrollo del currículo liderado bajo la influencia de Ralph Tyler e Hilda Taba. Un segundo grupo, considerado como los empiristas que utilizan los modelos de ciencias sociales para sus investigaciones (James Duncan y Jack Frymier, Elliot Eisner, Mauritz Johnson, George Beauchamp); y un tercer y más pequeño grupo de teóricos, que según Miller estaban “creando algo nuevo” en el ámbito del pensamiento y metodología curricular, sin caer en prescripciones e investigaciones exclusivamente empíricas (James Macdonald, Elizabeth y George Maccias, Jerome Bruner, Othanel Smith, Joseph Schwab, William Pinar, y algunos más).

Ornstein y Hunkins (2004) en su capítulo sobre Curriculum Theory, nos presentan un recorrido de las teorías en función de etapas: a) los inicios

de la teoría del currículo (Franklin Bobbitt, Werret Charters, John Dewey, b) desarrollo de las teorías del currículo, a medianos de siglo (Ralph Tyler, George Beauchamp, Elizabeth y George Maccias, James Macdonald) y c) metáforas y campos teóricos del currículo (Herbert Kliebard, Paulo Preire, William Pinar, Jerome Bruner, Peter Oliva, Henry Giroux).

Para Lundgren (1992) una teoría curricular es una metateoría, la cual requiere de explicaciones y sus interrelaciones entre sí y exponer su función en la planificación y puesta en práctica de la enseñanza. Para este autor, pocas obras tienen este propósito. Reconoce en este ámbito a Virgel E. Herrick, Ralph Tyler, George Beauchamp, Elizabeth y George Maccias, y algunos más. Lundgren recomienda tener particular cuidado con teorías “tradicionales” que carecen de análisis de los procesos educativos específicos (p. 79), especialmente las denominadas “curriculares” que son demasiadas limitadas para ofrecer ninguna ayuda para desarrollar y analizar el concepto de currículo. Otro grupo de teóricos que menciona el autor, son aquellos que sitúa al campo del currículo dentro de un contexto cultural en la década de los 80 (Michel Apple, Henry Giroux, Geoff Whitty, Stephen Kemmis y Lindsay Fitzclarence). Un tercer y último grupo, que surge igual en la misma década son los estudios sobre historia social de la construcción del currículo (Ivor Goodson, Tomas Englund y Thomas Popkweitz).

Marsh y Willis (2003) en su libro *Curriculum. Alternative approach, ongoing issues*, dedican tres capítulos en la que profundizan sobre las teorías del currículo: uno sobre historia del currículo (*curriculum history*), otro sobre enfoques del currículo (*approaches to curriculum*) y uno más sobre teorización del currículo (*curriculum theorizing*). Los autores afirman que la primera mitad del siglo XX puede ser considerado como un período de experimentación con nuevas

formas de organización curricular y nuevos principios para tomar decisiones curriculares. Reconocen a Franklin Bobbitt, que entre 1910 y 1920 aproximadamente, como el especialista que puso sobre el centro el papel de la sociedad en las decisiones curriculares. Añaden que a través de su libro *The curriculum* (1918), fue probablemente el primero que conscientemente se enfocó al papel y función de los curricularistas, y representó un primer intento de lo que él llamó curriculum theorizing. Según Marsh y Willis, un segundo autor en esta etapa es John Dewey, quien a través de una pedagogía centrada en el niño, elaboró consideraciones importantes sobre el currículo.

Respecto de los enfoques (approaches) del currículo, Marsh y Willis (2003) afirman que “a lo largo de las décadas han aparecido una serie de enfoques curriculares. Algunos han sido influyentes y permanecieron sin cambios durante largos períodos, mientras que otros han sido efímeros. Los estudiosos del curriculum que han analizado los enfoques durante décadas los han categorizado” (p. 69). Los autores comparten y citan la forma como Posner (1998) los clasifica (ver Tabla 1).

Tabla 1. Algunos exponentes de los enfoques del currículo según Posner (1998)

Enfoques	Ejemplo de exponentes
Procesal (producción técnica)	Tyler, Taba, Schwab
Descriptiva (eventos y toma de decisiones)	Walker
Conceptual (niveles de planeación)	Goodlad y Ritcher, Johnson
Críticos (emancipación, reflexión crítica)	Freire, Miller, Pinar, Apple, Giroux, Eisner, Doll, entre otros.

Fuente: Marsh y Willis (2003, p. 69)

Marsh y Willis (2003, p. 103) en el capítulo que escriben sobre *Curriculum Theorizing*, proponen tres categorías para clasificar las teorías del currículo y sus enfoques:

1. *Teorías prescriptivas*. Este grupo intenta crear modelos o marcos de referencia para el desarrollo del currículo que mejoren las prácticas escolares. Los integrantes de este grupo sostienen la creencia que encontrar la mejor forma de diseñar el currículo conducirá a los mejores planes de estudios posibles para las escuelas.
2. *Teorías descriptivas*. En este grupo se identifica cómo se lleva realmente el desarrollo del currículo en la actualidad, especialmente en entornos escolares. La idea es comprender los diversos pasos y procedimientos en el desarrollo del currículo y las relaciones entre ellos.
3. *Teorías crítico-exploratorias*. Este grupo intenta comprender las deficiencias en las prácticas pasadas de desarrollo del currículo, y reemplazarlas con prácticas más adecuadas, conceptuando el currículo desde una perspectiva intelectual más amplia y desde los contextos sociales. Los integrantes de este grupo analizan el currículo en términos de su diversidad y continuidad, enfatizando lo que currículo ha sido, y lo que puede ser.

En la explicación más detallada sobre estas teorías, Marsh y Willis (2003), se apoyan en Reid (1981) para identificar los enfoques y ejemplo de los exponentes principales. La Tabla 2 resume esta información.

Tabla 2. Teorías, enfoques y representantes del currículo según Marsh y Willis (2003)

Teorías	Enfoques	Algunos de sus representantes
Prescriptiva	-Necesidades sociales centradas en el niño	Dewey, Kilpatrick
	-Eficiencia social	Bobbit, Charters
	-Necesidades sociales – racionales/técnicas	Tyler, Taba, Goodlad
	-Necesidades sociales – reconstruccionista	Hughes, Skilbeck
	-Racional filosófico - académico	Phenix, Peter
Descriptiva	Deliberativo	Schwab, Walker, Connelly, Smith
Crítico- exploratoria	-Control social y cultural	Young, Bernstein
	-Reproducción social	Althusser, Lundgren,
	-Reproducción cultural	Sharp y Green, Bordieu y Passeron, Apple, Willis, Giroux, Kemmis
	-Artístico literario	Eisner, Stenhouse, Vallance
	-Existencial / psicoanalítico	MacDonald, Pinar, Brady
	-Fenomenológico	Willis, Van Manen
	-Autobiográfico / biográfico	Pinar, Goodson, Butt, Miller
	-Análisis de género y pedagogía feminista	Klein, Kenway y Modra, Lather
	-Análisis de género e identidad masculina	Sears, Pinar, Kendall
	-Raza	Banks, Watkins, Berlak
-Posmoderno / postestructural	Lather, Giroux, Doll, Hargreaves	

Nota: en el texto aparecen más autores. Aquí solo se incluyen algunos, con la finalidad de dar idea y ejemplo de los representantes. Marsh y Willis incluso expresan que hay muchos más teóricos que no están en la lista. En su libro (ver pp. 103-134) describen y caracterizan cada enfoque, con ejemplos de algunos estudios de sus representantes.

Por último, Null (2011) conceptualiza y organiza el análisis de las teorías de una manera distinta, y bajo la denominación de *curriculum traditions*, las agrupa en seis categorías: 1) los inicios hacia un currículo liberal para todos (Dewey, Schwab), 2) currículo sistemático (Bobbitt, Charters), 3) currículo existencialista (Kohn, Greene, Eisner, Hall, Kilpatrick), 4) currículo radical (Apple, Freire, Rugg, Counts), 5) currículo pragmático (Smith, Wong) y 6) currículo deliberativo (Reid, Westbury). Su organización no representa una evolución a lo largo del tiempo, sino al significado del concepto de currículo.

En resumen, desde la aparición de los antecedentes que dio origen al currículum, como campo de estudio y la necesidad de su teorización, a lo largo de su historia, el crecimiento y evolución de las teorías ha ido en constante progresión, lo que evidencia de nuevo la necesidad y urgencia de su estudio. El campo es extenso e implica un desafío para conocerlo a profundidad.

Autores del campo del curriculum

Para iniciar la teorización, un primer punto de partida es conocer sobre los autores del curriculum. El propósito de este libro es analizar el proceso, origen y evolución sociohistórica de los cambios en la teoría del curriculum, con base en los autores clásicos y contemporáneos del mismo.

Con base en los distintos referentes revisados, se encontró un gran número de autores especializados que han y siguen aportando al análisis del campo. No obstante, algo que hace falta es la mirada específica del autor/a, desde un examen más detallado de su obra y sus aportaciones. En una revisión de la literatura al respecto, la información está diseminada en diferentes fuentes, la mayoría en idioma inglés y por otro lado, es insuficiente para conocer y comprender el origen, contexto y las obras escritas con relación al concepto de curriculum que cada uno asume. Asimismo, ante la apertura y libre acceso

del Internet, se multiplican con rapidez sitios web o blogs con información de los teóricos que no está validada en fuentes primarias, válidas y confiables.

Los criterios de selección e inclusión de los autores del curriculum, fue con base en: a) la revisión de los programas de asignatura de teoría curricular (o afines) de planes de estudio de educación y pedagogía tanto a nivel de licenciatura y posgrado, b) que exista por lo menos un autor/a que represente alguna perspectiva teórica, con base en las categorías presentadas en el siguiente apartado, c) el acceso de material disponible de fuentes primarias de las obras más importante del autor/a, d) que los textos del autor hayan sido o sean referentes de estudio en el campo del currículo, reconocida por la propia literatura y los especialistas en el campo, y e) que la obra del autor/a refleje un enfoque o perspectiva teórica de interés y vigencia en el campo de estudio.

En el proceso de conceptualización de la idea del libro, se tomó la decisión de incluir a autores iberoamericanos, y en particular cuya obra sea en castellano y que también se incluyan algunos autores de nacionalidad mexicana. Es por eso, que como parte de los capítulos se integró el análisis de la obra de Ángel Díaz-Barriga, Frida Díaz-Barriga Arceo y Alicia de Alba, todos mexicanos por nacimiento; así como Paulo Freire (de Brasil) y José Gimeno Sacristán (de España), cuyas escritos son referentes imperativos en los programas de formación inicial y permanente del profesorado en México, en Latinoamérica y España; así como en los distintos grupos de investigación en el campo del currículo a nivel nacional e internacional. En esta edición se logró reunir un total de 15 capítulos que hacen referencia a algún teórico del curriculum. Lamentablemente por cuestión de extensión de la obra, no fue posible incorporar a más teóricos. En este sentido, esta obra está inacabada y será necesario otra que integre en otro volumen, la inclusión de muchos otros autores del campo del curriculum.

Biografías académicas

Cada capítulo, por lo tanto, describe y analiza la biografía académica del autor (teórico del currículum). Tal como lo señala Carli (2016), una biografía académica pone el foco en la figura del autor/a con nombre propio del intelectual, en sus obras escritas, el reconocimiento recibido a lo largo del tiempo y la contribución al campo de estudio. La autora afirma que la construcción de una biografía académica recurre como una de sus principales fuentes más genuinas, a las obras publicada del autor/a.

Para la construcción de cada biografía académica, con base en Caballé (2012), se asumieron las siguientes reglas para su escritura: 1) la historia debe ser verdadera, 2) todas las fuentes deben ser identificadas, 3) el biógrafo debe conocer del tema, 4) el biógrafo debe ser objetivo, y 5) debe tener algún valor para el lector.

Por consiguiente, el eje central de cada capítulo giró en relación con el autor/a del currículum, conocer sobre lo esencial de su vida personal y desarrollo profesional, así como su obra y contribución al campo de la teoría del currículum. Se buscó, por lo tanto, que cada capítulo tenga información sobre la persona y vida familiar, su desarrollo y trayectoria profesional, el contexto sociohistórico y en entorno (desde donde se originó su propuesta), las obras y textos más relevantes, información sobre su perspectiva o propuesta (origen, justificación, conceptos claves y características), contribución y crítica recibida, trascendencia en la actualidad, así como algún dato curioso, en caso de considerarlo relevante.

El lector podrá identificar cada capítulo, con el nombre el autor del currículo y enseguida un breve enunciado sobre su aportación principal con la que se identifica. Este estuvo a cargo de quienes fueron responsables de escribir cada

biografía. Puede reflejar algo dicho por el autor/a, algún concepto con que otros autores lo identifican, o bien, alguna frase que resuma su principal contribución.

Perspectivas del curriculum y organización del libro

La organización del libro está pensado más con un fin práctico y didáctico, dirigido particularmente hacia el estudiantado que por primera vez está en contacto con la disciplina del curriculum, es decir, estudiantes de educación, de pedagogía, o áreas afines; provenientes de escuelas normales o universidades.

Por tal motivo, desde los inicios en la conceptualización del libro, se buscó cumplir con dos propósitos: a) que ayude a conocer cómo ha evolucionado el campo del curriculum, y al mismo tiempo, b) analizar las principales perspectivas que permita conocer y comprender el concepto de currículo desde distintas propuestas, realidades y miradas.

Con base en lo anterior, los capítulos se agruparon en cuatro partes. El punto de partida para esta clasificación fueron las aportaciones de Díaz-Barriga (2014), que en su libro sobre *Curriculum: entre utopía y realidad*, describe y analiza el origen de la disciplina y su evolución a partir de distintas perspectivas o enfoques curriculares desde cómo se conceptualiza el curriculum. De esta manera, Díaz-Barriga reconoce la perspectiva de planes y programas de estudios; y la perspectiva del currículo como proceso, como lo vivido o como lo oculto. Adicionalmente fue de ayuda el análisis que hace sobre la tensión creciente de las miradas del currículo, particularmente ante el tema de la diversidad.

En la Parte 1, denominada *Perspectivas que dieron origen al campo del curriculum*, se presentan a dos de los autores que poco se les reconoce cuando se estudia sobre la disciplina: Dewey y Bobbitt. Esto es importante

porque nos permite conocer los inicios y comprender posteriormente su contribución e influencia en otras perspectivas.

El capítulo *John Dewey. Aprender haciendo*, escrito por Pedro Antonio Sánchez-Escobedo, Andrea Vázquez Santos y Rubí Alejandra Medrano Chan, quienes reconocen como conceptos claves del autor el ocio y trabajo, experiencia, pragmatismo, conciliación, constructivismo; en relación con su propuesta sobre la experiencia reflexiva. Dewey incorpora por lo tanto los primeros indicios sobre la necesidad de mirar hacia una pedagogía centrada en el estudiante.

El capítulo sobre *John Franklin Bobbitt. Aportaciones iniciales al currículum*, de José Israel Méndez Ojeda, Xavier Jesús Herrera Trejo y Norma Graciella Heredia Soberanis, identifican como conceptos claves el utilitarismo como filosofía y como propuesta del currículo. Bobbitt, reconocido por ser uno de los primeros autores que de manera explícita hace referencia al currículo como campo de estudio, sigue un pensamiento pragmático y justifica el uso de experiencias laborales desde el inicio de la educación formal.

La Parte 2, contiene las *Perspectivas del currículum como desarrollo de planes y programas de estudio*, que incluye dos de los autores más conocidos en la disciplina, y quizá siguen teniendo mucha influencia en lo que respecta al diseño y evaluación de planes de estudio, particularmente en México y en Latinoamérica, sobre todo en educación superior. Se trata de Tyler y Taba, que en su momento coincidieron y colaboraron, y que el análisis de sus obras permite comprender sus propuestas más allá de un enfoque meramente técnico.

El capítulo *Ralph Tyler. Principios básicos del currículo*, por Pedro José Canto Herrera y Jéssica Betsabé Zumárraga Ávila, mencionan como conceptos

claves asociados al autor, los principios básicos del currículo y la instrucción, educación, objetivos educacionales y las experiencias de aprendizaje. Tyler es conocido por su propuesta del modelo orientado por objetivos a través de cuatro preguntas fundamentales (que derivan en los principios básicos del currículo y la instrucción), las cuales están asociadas a: (a) fines de la escuela y objetivos educacionales; (b) selección de experiencias de aprendizaje; (c) organización de una instrucción efectiva; y (d) evaluación de los objetivos educacionales.

El capítulo sobre *Hilda Taba. Metodología para el desarrollo de las unidades del currículo*, cuyas autoras fueron Jéssica Betsabé Zumárraga Ávila y Rosa Enriqueta Molina Ayuso, identifican como conceptos claves de su propuesta: criterios para las decisiones del currículo, cultura, currículo, experiencias de aprendizaje, objetivos educacionales y unidad del currículo. A Taba se lo conoce por su modelo de “los 7 pasos”, donde defiende la necesidad de un planeamiento del currículo (involucrando a los docentes) orientado principalmente a la organización inductiva.

La Parte 3, denominada *Perspectivas del curriculum como práctica o vida cotidiana: lo deliberativo, la experiencia, lo sistémico*; resalta la idea del curriculum desde el enfoque de la práctica o como proceso, lo que lleva a pensar más allá del diseño y del currículo oficial, y sí analizar las complejidades desde el currículo operativo y el currículo oculto, y en la que el paradigma hermenéutico o interpretativo tiene mucho valor. Nos permite “entrar” en el escenario del proceso mismo y la “posibilidad de múltiples y distintos desarrollos conceptuales” (Díaz-Barriga, 2014, p. 26)), que surgen principalmente de la crítica a las perspectivas de Tyler y Taba. En este grupo se presentan las perspectivas de Schwab, Stenhouse, Kemmis y Díaz-Barriga Arceo.

El capítulo sobre *Joseph Jackson Schwab. Lo práctico y la deliberación del currículo*, escrito por William René Reyes Cabrera, Sergio Quiñonez Pech y Lucía Guadalupe Reynosa Gómez, quienes identifican como conceptos claves de la propuesta del autor, la práctica del currículo, los “commonplaces” o elementos esenciales del currículo y la deliberación práctica curricular. Según Cabrera, Quiñonez y Reynosa, Schwab propone una visión dialéctica y ecléctica y práctica del currículo, y sugiere el accionar de cinco elementos curriculares esenciales: profesores, estudiantes, contenidos, contexto y elaboración del currículo, mediante la deliberación que dará como resultado un currículo liberador.

El capítulo *Lawrence Stenhouse. El papel del profesorado como investigador en el desarrollo curricular*, de Juanita Rodríguez Pech y Eddy Paloma Arceo Arceo, reconocen como conceptos claves el currículo como tentativa, el profesor como agente investigador, el desarrollo curricular mediante la investigación. Rodríguez y Arceo encontraron que el modelo de Stenhouse propone que los procesos de investigación aplicados al estudio y comprensión de la propia actividad docente conducen al mejoramiento continuo de la educación, así como la necesidad de fortalecer la relación teoría y práctica y conceptualizar el currículo como un modelo de proceso.

El capítulo sobre *Stephen Kemmis. El currículo como emancipador y las prácticas transformadoras*, en la que Augusto David Beltrán Poot reconoce como conceptos claves la investigación-acción crítica, la pedagogía crítica y práctica. La propuesta de Kemmis permite analizar y reflexionar en torno al currículo a partir de la teoría de la reproducción, la teoría de la práctica y la teoría de arquitectura de la práctica. Como señala Beltrán, la contribución de las teorías de Kemmis radica en ofrecer una perspectiva crítica y reflexiva

sobre la educación y la práctica educativa, así como la promoción de la investigación-acción como medio para mejorar la educación y la atención a la relación entre la práctica educativa y la sociedad.

En *Frida Díaz-Barriga Arceo. El currículo desde la perspectiva sistémica*, escrito por Verónica Boeta Madera y Teresa de J. Sierra Molina, quienes identifican los siguientes conceptos claves de la autora: innovación curricular, metodología del diseño, modelos y tendencias curriculares. Frida Díaz-Barriga es reconocida por su obra y propuesta sobre la metodología para el diseño curricular en educación superior, así como la innovación curricular desde lo situado, sostenido e incluyente; y hace un llamado para conceptualizar el currículo desde una perspectiva sistémica.

Para la Parte 4, y última de este libro, se incluyen *Perspectivas del currículum como construcción dinámica, crítica, social y cultural*; que centra su análisis desde un enfoque crítico, en la que se pone al centro a la persona, al educando; e incluso algunas perspectivas van más allá del ámbito de la escuela. Estas concepciones surgen ante la necesidad de reconocer que el currículum es un concepto inacabado y en construcción permanente, por lo que se hace una fuerte crítica al currículum común, rígido, universal y hegemónico; y van en contra de la idea de reproducir o copiar enfoques o esquemas que buscan exclusivamente “preparar para lo que la sociedad necesita” y que está definido bajo un determinado conjunto de estándares. En este grupo se pueden leer las aportaciones de Freire, Apple, Giroux, Pinar, Gimeno, Ángel Díaz-Barriga y De Alba. Pensar desde la persona, necesariamente nos llevará a pensar igual desde lo social, contextual, cultural y lo diverso. Estas contribuciones nos permiten ampliar el concepto de currículo, lo que nos invitará a cuestionarnos sobre nuestro papel como educadores, curricularistas e investigadores.

El capítulo denominado *Paulo Freire. Un currículo liberador*, por Cecilia Medel Villafaña, Alexandra Delgado González y Alejandro Trejo Ávila, abordan la propuesta identificando como conceptos claves la educación bancaria, el diálogo, cultura, concientización y justicia social. Como afirman los autores del capítulo, Freire es reconocido por su propuesta curricular denominada educación liberadora, mediante la cual conceptúa que el currículo debe ayudar a los alumnos a identificar su rol en la sociedad, a analizar de manera colaborativa y participativa su entorno y comprometerse de forma activa con la transformación.

El capítulo *Michel W. Apple. La construcción del currículo crítico y democrático*, realizado por Galo Emanuel López Gamboa, Silvia Alejandra Baeza Aldana y Fátima Renée Suárez Baeza, quienes reconocen como conceptos claves, currículo con enfoque humanistas, pedagogía crítica, teoría de la resistencia y de la producción cultural, currículo democrático. Según los autores, Apple propone la deconstrucción del currículo oculto, el entorno escolar como escenario que se va a construir o diseñar a partir del entorno social de los estudiantes, la liberación de las mentes y criticidad de los estudiantes, lo que en conjunto representa la democratización del currículo.

El capítulo sobre *Henry Giroux. Una mirada a las sombras del currículo oculto*, de Juan Carlos Mijangos Noh, plantea como conceptos claves del autor el concepto de currículo, currículo oculto, la educación en la democracia, pedagogía crítica, peligros del neoliberalismo y resistencia crítica. Según Mijangos, el autor propone una teoría y praxis de la Pedagogía crítica, enfoque de la educación que tiene como objetivo involucrar a estudiantes y profesores en un examen crítico del poder, el conocimiento y las estructuras sociales.

El capítulo sobre *William Pinar. El currículo como construcción dinámica, multitextual y cosmopolita*, elaborado por Norma Graciella Heredia Soberanis y Juanita Rodríguez Pech, identifican como conceptos claves asociados a las aportaciones de Pinar como currere, el concepto de currículo desde los discursos curriculares, el movimiento reconceptualiza, la teoría feminista del currículo, el método autobiográfico y el método currere. Según Heredia y Rodríguez, las aportaciones del análisis del currículo según Pinar, incluye temas coyunturales y actuales, como la tecnologización de la educación, la internacionalización de la misma en un mundo cosmopolita, y la visibilización de efectos en el currículo con base en temas emergentes.

El capítulo *José Gimeno Sacristán. El currículo como construcción social y cultural*, de Ruth Catalina Perales Ponce, identifica como conceptos claves del autor, educación y democracia, cultura, currículo como construcción social, currículo interpretado, plasmado y evaluado. Según Perales, la propuesta de Gimeno se basa en la conceptualización del sistema curricular, definido como un proceso social en donde la relación entre los diferentes subsistemas que operan de manera autónoma por la naturaleza de su aporte como la innovación, lo social, lo político administrativo, creación y producción de contenidos

El capítulo sobre *Ángel Díaz-Barriga. Un pensamiento en la búsqueda del bien social y educativo*, realizado por Mariela Sonia Jiménez-Vásquez, quien reconoce tres líneas de investigación del autor: la didáctica, el currículo y la evaluación, los cuales se encuentran interrelacionados en la forma como el autor conceptúa el currículo. Jiménez-Vásquez afirma que un elemento común en las investigaciones de Díaz-Barriga es la impronta de construir el currículum desde una realidad social, mexicana, que responda a cada contexto con rasgos particulares, un modelo que identifique e interprete los elementos centrales a partir de los cuales se piense y se construya el plan

de estudios de acuerdo con las necesidades de cada tipo y nivel educativo, al cual denomina construcción social del currículum.

Finalmente, el capítulo *Alicia de Alba. Currículum-sociedad y la crisis estructural generalizada*, elaborado por Elisa Lugo Villaseñor, Eloísa Rodríguez Vázquez y Claudia Italia Flores Chávez, reconocen distintos conceptos y aportaciones de la autora en el campo del currículo, entre los cuales está currículum, currículum – sociedad, crisis estructural generalizada, campo de conformación estructura curricular, determinación curricular, entre otros. Según las autoras, la propuesta de De Alba, parte de aproximarse paulatinamente a la realidad, de manera rigurosa y analítica y dotar de herramientas teóricas que contribuyan a ubicar el papel social, político y educativo de los sujetos en una compleja sociedad signada por la tensión entre globalización–crisis estructural generalizada.

Alcances y limitaciones

Esta obra permite conocer quiénes son los autores del currículum, y el análisis de sus obras, sus perspectivas y aportaciones. Permite integrar información de fuentes primarias por lo que los lectores podrán reconocer las obras originales que dieron origen a sus planteamientos y que en caso de requerirlo, poderlos consultar para profundizar más al respecto. La lectura y estudio de los autores del currículum, permite conocer quiénes son como personas, su trayectoria, el contexto desde la cual se originó su propuesta y las características esenciales de esta; así como reconocer la evolución del concepto y significados de currículum, así como la trascendencia, avances y retos que todavía enfrenta.

No obstante, por limitaciones de extensión de la obra, no fue posible la inclusión y análisis de muchas más biografías académicas. Las aportaciones de los autores del currículum son extensas si pensamos en el desarrollo de

la disciplina a nivel mundial. En cada continente hay más teóricos del currículum que son necesarios igual reconocer y estudiar. Lo que igual aplica para México y Latinoamérica.

La clasificación de los autores desde distintas perspectivas del currículum, como se describe, antecede a una manera de analizar las distintas contribuciones de la teoría curricular, pero no es la única. El lector podrá ser más crítico sobre los usos, aplicaciones, implicaciones, alcances y limitaciones de las propuestas, en función de los principios, fundamentos, características y sobre todo del contexto y la realidad social desde donde surge y mira cada teórico. De igual manera, desde una interpretación fundamentada, los lectores podrán dar cuenta que alguna aportación puede tener algún otro elemento o característica desde otra perspectiva. Lo que se hizo fue clasificar la perspectiva en donde se consideró que más responde a esa categoría.

Por último, no es finalidad del libro ser un referente para profundizar sobre la teoría curricular y tampoco desarrollar niveles de problematización a la luz de los conceptos y perspectivas. Si bien es cierto que los textos permiten y dan cuenta de los elementos que dieron origen, los conceptos claves, así como características y elementos de la propuesta del autor/a, del currículum, se invita a los lectores que deseen ampliar o leer sobre análisis y debates teóricos del currículum, ir a las fuentes citadas y a aquellas centradas con dicha finalidad.

Usos de la obra

Este libro puede ser utilizado por estudiantes, docentes, investigadores e investigadoras que deseen conocer de fuentes válidas y confiables, sobre cada uno de los autores del currículum que contiene la obra y sus principales contribuciones. Puede ser considerado como un libro introductorio útil para

iniciarse en el estudio del currículo como práctica profesional y como campo de estudio a la disciplina.

Se invita al profesorado e investigadores que se apoyen en este libro, generar actividades de aprendizaje que lleven a la discusión y el debate académico sobre las perspectivas y aportaciones de los autores en el campo del curriculum. De ahí la importancia descrita al inicio de este capítulo sobre la teorización del curriculum. En este sentido se pueden plantear un sinnúmero de preguntas, actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje, que pueden cumplir finalidades distintas según los intereses académicos y de investigación.

A manera de cierre

Esta edición del libro proporciona la oportunidad de conocer a profundidad el pensamiento de los teóricos del curriculum y entenderlo desde su origen, contexto, conceptos claves y propuesta. Ayuda igual para analizar de manera crítica su contribución al campo del currículo, así como la vigencia, actualidad y trascendencia de sus aportaciones.

Uno de los análisis que surgen a partir de esta obra es darnos cuenta de la amplitud de los enfoques del currículo, es decir, no quedarse con la perspectiva técnica y “pensar” que es suficiente y de manera equivocada quedarse con la idea superficial y limitada que eso es currículo. A partir del análisis de las propuestas de los autores del curriculum se identifican elementos de las perspectivas prácticas y críticas, relevantes para lograr un curriculum más democrático, permanente e incluyente.

Otro aspecto por resaltar es la concepción del curriculum como algo dinámico, y no estático, es decir, en constante movimiento y que sigue evolucionando. Esto igual rompe la falsa creencia de que el currículo debe ser

universal y común. Contrario a esto, el recorrido sobre la teorización del curriculum permite entender más la idea de curriculum diversificado, que se centra más en la persona. Será importante, por ejemplo, que el lector analice cada aportación en función de los problemas, temas y tendencias actuales como son las brechas de calidad, la desigualdad educativa, alfabetización digital, educar para el desarrollo sostenible, uso de las TIC (tecnología), la educación no formal, educación en comunidades rurales, la atención a la diversidad, los derechos humanos, entre otros más.

Por último, será imprescindible seguir estudiando y haciendo teoría del curriculum, sobre todo a partir de los propios contextos y realidad, en las distintas zonas geográficas y características en la amplia diversidad que constituye el país. Es necesario considerar como un referente a los teóricos que aparecen en este libro. No obstante, sigue siendo un imperativo desarrollar teoría a partir de las realidades y contextos propios de cada país.

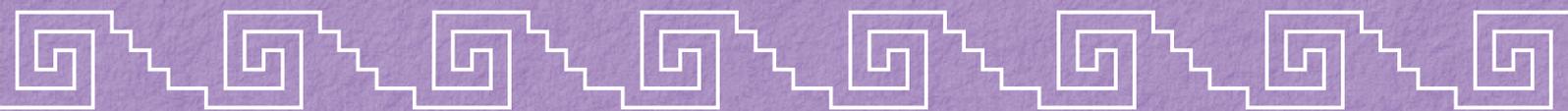
Evidencia de hacia dónde se está moviendo la teorización del curriculum, cito a João Paraskeva, doctor en educación superior y especialista en currículo, quien escribió sobre *Epistemicidio curricular. Hacia una teoría curricular itinerante* (2022) y *Conflicts in curriculum theory. Challenges hegemonic epistemologies* (2021), y recientemente William Pinar, *A Praxis of presence in curriculum theory. Advancing currere against cultural crises in education* (2023). Estos y otros textos son las obras que serán necesarias seguir estudiando para cuestionar y confrontar nuestras concepciones e ideas, ampliar nuestras perspectivas y con ello la toma de decisiones fundamentales para un currículo que permita la transformación de la realidad.



PARTE 1

PERSPECTIVAS QUE DIERON
ORIGEN AL CAMPO DEL
CURRÍCULUM

41



CAPÍTULO 2

JOHN DEWEY

APRENDER HACIENDO

Pedro Antonio Sánchez-Escobedo¹

Andrea Vázquez Santos²

Rubí Alejandra Medrano Chan³

Dewey –filósofo de la educación– es considerado tradicionalmente como un contribuyente de la teoría curricular del siglo XX; sobre todo, si se entiende al currículo como una guía conformada por objetos de estudio, conocimientos por adquirir y técnicas instruccionales que se siguen en la dinámica instruccional.

1 Universidad Autónoma de Yucatán, psanchez@correo.uady.mx

2 Universidad Autónoma de Yucatán, a15003624@alumnos.uady.mx

3 Universidad Autónoma de Yucatán, rubi.medrano@correo.uady.mx

Influyó en la ideología de Norteamérica al definir el proceso educativo como una herramienta crucial para la formación de persona libres, proactivas y pensantes, integrantes de una comunidad. Resumir su obra y sus aportaciones es una tarea titánica, al estimar su vasta producción y las numerosas citas, análisis y publicaciones en torno a sus reflexiones.

Información personal y familiar

John Dewey nació el 20 de octubre de 1859 en Burlington, Vermont, USA. Hay poca información documentada sobre su vida personal. Su padre era un comerciante y no hay información sobre su madre, ni aspectos relativos a su niñez. En su vida adulta se casó dos veces y tuvo siete hijos. Primero con Alice Chipman, su estudiante, quien ejerció una fuerte influencia en su vida profesional. Al enviudar, se casó con Roberta Lowitz y estuvieron juntos hasta que Dewey falleció a los 92 años el 1 de junio de 1952 en Nueva York (Clopton, 2015; Gouinlock, 2023; Simpson y Foley, 2004; Spurlock, 2014; Westbrook, 1993; Zoreda, 2001).

Desarrollo profesional

Dewey es considerado como uno de los más dilectos pensadores del siglo XX. Debido a la riqueza de sus aportaciones se le reconoce como pedagogo y psicólogo. Su trayectoria académica y profesional se desglosa en la Tabla 1.

Tuvo una vida muy activa profesionalmente y un amplio reconocimiento en Norteamérica y Europa. Clopton (2015) afirma que fue muy admirado por sus colegas, pues nunca dejó de trabajar.

Contexto sociohistórico y su entorno

El pensamiento de Dewey se debe analizar desde el “Zeigeist”, es decir, el contexto de la época y los acontecimientos que caracterizaron su entorno.



Tres son los grandes eventos por considerar: la Revolución Industrial, las Guerras Mundiales y la Gran Depresión.

La Revolución Industrial provocó un gran crecimiento económico que atrajo a los Estados Unidos de Norteamérica gente de otros países (italianos, rusos, alemanes, polacos, irlandeses, entre otros), que eran capacitados para trabajar en las fábricas emergentes. Con la llegada de inmigrantes, el país se convirtió en un territorio multicultural con diversidad de lenguas, costumbres y pensamientos que cambiaron la estructura social y educativa. La segregación, sin embargo, marcó grandes desventajas en la educación, por motivos de raza, hasta la década de los 60.

Entre 1914 y 1918 Dewey defiende que Estados Unidos participe en la Primera Guerra Mundial, pese a que miles de varones soldados norteamericanos mueren en este conflicto. Posteriormente, a finales de la década de los 20, ocurre una gran crisis económica conocida como la Gran Depresión, causando el desplome de la bolsa de valores, la producción industrial y agrícola, y aumento del desempleo; eventos que llevaron a la pobreza extrema a gran parte de la población. Este azote se resuelve a mediados de la década de los 30.

De 1939 a 1945 se desencadena la Segunda Guerra Mundial, considerado el enfrentamiento bélico más grande de la historia. Nuevamente Estados Unidos participa y triunfa, a un gran costo, pero también con la enorme ganancia de convertirse en el país con la más alta economía y mayor poderío militar de nuestros tiempos. Los eventos anteriores explican por qué la ideología de Dewey se basaba en los ideales de la libertad del hombre y la elección de una forma de vida democrática como principio educativo (González-Monteagudo, 2001, p. 2).

Tabla 1 Vida académica y profesional de John Dewey

Periodo	Ocupación	Lugar
1874 - 1879	Estudiante de licenciatura	Universidad de Vermont, Burlington
1879 - 1881	Profesor de instituto	Oil City, Pensilvania
1881-1882	Instructor de seminarios	Lake View, Charlotte y Vermont
1882 - 1884	Estudiante de doctorado especializado en filosofía.	Universidad Johns Hopkins, Baltimore
1884 - 1888	Docente del área de filosofía y psicología	Universidad de Michigan, Estados Unidos
1888 - 1889	Docente de filosofía	Universidad de Minnesota, Estados Unidos
1889 - 1900	Presidente de la Asociación Americana de Psicología [APA]	Washington D.C.
1894	Docente y jefe del Departamento de Filosofía	Universidad de Chicago, Illinois
1904	Docente de filosofía	Universidad de Columbia, Nueva York
1905 - 1906	Presidente de la Asociación Americana de Psicología [APA]	
1919 - 1921	Conferencista	Japón y China
1924	Visita a escuelas	Turquía
1926	Visita a escuelas	México
1928	Visita a escuelas	Rusia
1930	Retiro y nombramiento como Profesor Emérito	Universidad de Columbia, Nueva York
	Nombrado Doctor Honoris	Universidades de La Sorbonne
1932	Nombrado Doctor Honoris	Universidad de Harvard
1951	Nombrado Doctor Honoris	Universidad de Yale

Nota. Elaboración con base en Gouinlock (2023) Hildebrand (2018) y Westbrook (1993).



Obras y textos más importantes

Dewey tuvo mucha producción durante su vida profesional. Fueron más de 700 artículos en 140 revistas especializadas y poco más de 40 libros relacionados con la psicología, la filosofía y la educación.

Algunas de sus obras educativas más significativas son: *Mi credo pedagógico* (1987), *The Primary-Education Fetich* (1898) y *The school and Society* (1899). En ellas, postula como idea central que los profesores deben brindar dirección a las actividades de los estudiantes. En *The child and the curriculum* (1906), se analizan dos importantes escuelas de pensamiento que estaban en conflicto respecto a la pedagogía educativa: una se centraba en el plan de estudios y la otra en el alumno. En su texto *How we think* (1909) instruye a los profesores sobre cómo aplicar el instrumentalismo para familiarizar a los niños con los hábitos intelectuales.

Su obra principal es *Democracia y Educación*. Una introducción a la filosofía de la educación (1998) en la cual argumentaba que la educación se podía ver desde un punto de vista filosófico para formar estudiantes proactivos y reflexivos. Ahí se discuten los aspectos éticos en los debates surgidos entonces por los avances en biología y las teorías de la evolución planteados por Darwin (Bonnie, 2010; Dewey, 1998; Zoreda, 2001).

Muchos de sus escritos fueron traducidos al español como *Schools of tomorrow* (2008a) y *Experiencia y Educación* (2004). Para consultar a profundidad la obra completa de Dewey, referimos al lector a las espléndidas ediciones de la Universidad de Southern, Illinois, organizadas cronológicamente y distribuidas en tres series: *John Dewey: The Early Works [1882-1898]* (2008b) con 5 volúmenes, *The Middle Works [1899-1924]* (2008c) con 15 y *The Later Works [1925-1953]* (2008d) que consta de 17 volúmenes.

Origen y justificación de su propuesta

En la tesitura de pobreza, desesperanza y lucha propiciada por la Gran Depresión entre las dos guerras mundiales, Dewey propone que la educación, más allá de una mera instrucción, debería ser un espacio para el desarrollo intelectual y social del individuo; es decir, ser una vía para ser libre, pensante y proactivo (Dewey, 1909; Ruiz, 2013; Skilbeck, 2017).

Bajo dicho panorama, adopta algunas ideas del pedagogo de moda de la época: Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Este último abogaba por una instrucción con énfasis en la moralidad y consideraba que el educando era como una *tabula rasa* aristotélica. Dewey, sin embargo, contrapone este principio hacia la resolución de problemas (Kenklies, 2012; Marlow, 1992; Rucker, 2014).

Como filósofo es influenciado por George Morris y sus inclinaciones hacia un idealismo neohegeliano que hacía alusión a "...no ceder ni ante la abstracción de una perfección trascendente, ni ante la alienación de una conciencia irreconciliable...". (Binetti, 2007, p. 310).

Su posición evoluciona hacia un funcionalismo instrumentalista siguiendo a su amigo George Herberd Mead (1863-1931, psicólogo, filósofo, defensor de las mujeres y otras causas progresistas) y otros pensadores de la época que contemplaban al estudiante como sujeto activo y clave para la construcción de su propio conocimiento. Su enfoque pedagógico, caracterizado por un pragmatismo, permeará años después al sistema educativo norteamericano que, a nivel de educación superior, se estima como uno de los mejores del mundo (Catalán, 2001).

A partir de esta visión práctica, Dewey implementa un laboratorio de aprendizaje en la Universidad de Chicago con la intención inicial de conciliar a la escuela con la sociedad (Maddux y Donnett, 2015; Zoreda, 2001), es



decir, que los procesos de enseñanza y aprendizaje se caractericen por el entendimiento del estudiante como sujeto activo, valioso y en vías de desarrollo, así como el de un ser individual y social.

Conceptos claves

Entre los conceptos más relevantes de sus planteamientos resaltan: el ocio y el trabajo, la experiencia, el pragmatismo, la conciliación y el constructivismo. Cada uno con un enfoque particular, pero relacionados entre ellos, lo que les da sentido y consistencia a sus propuestas. A continuación, se describe cada uno.

OCIO Y TRABAJO

En su obra *Democracia y Educación* expresa que “El quehacer de la escuela es establecer un ambiente en el cual el ocio y el trabajo sean dirigidos con el fin de facilitar el desarrollo mental y moral deseable” (Dewey, 1998, p. 170); por tanto, el currículo debe abordar estos aspectos no formales. Asevera que tanto el ocio como el trabajo son dos polos opuestos pero complementarios en la instrucción.

Si bien esta parece una idea simple, tiene un sentido más complejo al considerar la visión de Dewey sobre la persona como un ser activo e integrado por diversos contextos sociales; la sistematización de los procesos con base en la teoría y la práctica como base fundamental; y su idea de la educación como crecimiento personal (Rodríguez, 2018).

La combinación del ocio y la educación nos ayuda a entender el ambiente de las universidades norteamericanas coloreadas por la vida en las fraternidades y sororidades, la participación y papel de los deportes universitarios y eventos sociales inexpugnables de la actividad académica.

EXPERIENCIA

Dewey sostenía que una persona solo puede aprender haciendo. Este es el parteaguas de su aportación en una etapa en la que el alumno era un actor pasivo, un mero receptor de conocimientos que requería de una enseñanza unidireccional. El papel activo del estudiante en la práctica es fundamental para un verdadero aprendizaje: se aprende desde la experiencia vivida a través de un proceso de ensayo y error. Afirma que: “cuando un niño... acerca meramente sus dedos a una llama: aprende cuando el movimiento está unido con el dolor que sufre como consecuencia” (Dewey, 1998, p. 124).

PRAGMATISMO

El pragmatismo, denominado así por William James (1842-1910, filósofo y psicólogo), surgió en 1889 como respuesta a las diferentes particularidades de las ideas absolutistas que emergieron tras la Guerra Civil en Estados Unidos, y que perduraron en diferentes sectores de la sociedad, influyendo en las prácticas educativas de la época (Ruiz, 2013). A esta corriente igual se sumó Dewey.

Dewey se oponía a la idea de que los educandos son simples receptores pasivos. Por el contrario, proponía que el papel del estudiante en la construcción de sus aprendizajes debe ser activo e inclusive protagónico. Para ello, tanto la experiencia como la socialización son elementos clave para la construcción de lo que se es y lo que se sabe (Huguet, 2015; Maddux y Donnett, 2015; Zoreda, 2001). Un siglo después este principio se revive en el currículo por competencias que enfatiza el hacer y la educación centrada en el estudiante.

CONCILIACIÓN

A partir de la polarización en el pensamiento pedagógico de entonces que enfrentaba, por un lado, lo tradicional o técnico y por otro lo progresista o



liberal, Dewey propone un punto medio negociado. Es decir, considerar los elementos de lo tradicional como valiosos para la formación de las personas en la sociedad, pero también la necesidad de una educación centrada en la persona que promueva su autorrealización (Dewey, 1998; Olguín-Meza, 2019; Zoreda, 2001). Esta idea evoluciona a partir de sus planteamientos en torno al valor del ocio, el trabajo y la experiencia.

Esta conciliación entre ideas opuestas caracterizó gran parte de su obra académica y sus aportaciones a la teoría curricular; lo que facilita comprender la visión integral que llevó a la práctica en su Escuela-Laboratorio (Dewey, 1906; Simpson, et al., 2011). Quizá la cultura norteamericana individualista, orientada al logro y la autoayuda, refleja hoy los pensamientos de Dewey del siglo pasado.

CONSTRUCTIVISMO

Si bien no es un concepto explícito dentro de sus propuestas, se piensa que Dewey fue indirectamente uno de los precursores de la corriente pedagógica denominada constructivismo. Su énfasis en la importancia de la experiencia y en la comprensión del ser humano como un ente complejo y con diferentes aristas como la biológica, psicológica, cognitiva, entre otras, fue crucial para la consolidación de esta corriente (González-Tejero y Pons, 2011). Sobre todo, porque sincretiza lo individual, lo social y el contexto para entender cómo el estudiante aprende.

PROPUESTA

Sus aportaciones son muy variadas y se consideran relevantes en el campo del currículo. Desde cuestiones ideológicas o enfoques instruccionales, hasta propuestas más concretas que lo caracterizan como una referencia

obligada en la teoría curricular. Particularmente, puntualiza la importancia del sentido, claridad e intencionalidad de los contenidos en los planes y programas de estudio para comprender que lo que se enseña debe abordarse con mayor sentido social y personal (Dewey, 1906, 1998).

Central a su postura pedagógica está el concepto de experiencia reflexiva que implica pensar sobre lo sucedido para construir el conocimiento; ya que solo a través de la reflexión de lo vivido es posible cambiar las estructuras de la mente. En suma, el aprendizaje resulta de los efectos derivados de las experiencias significativas que se acompañan de reflexión (Dewey, 1998; Ruiz, 2013).

El concepto de experiencia reflexiva permite conciliar lo tradicional y lo práctico, entre el valor de la instrucción y el aprendizaje autónomo del educando a través del ensayo y error. En este sentido, Dewey logra combinar las dos ideas discordantes de la época: se aprende tanto por la asimilación de conocimientos derivados de la instrucción, como por las experiencias personales. Es así como extiende el fenómeno educativo más allá del aula y expresa:

Un individuo tiene que ensayar realmente, en el ocio o en el trabajo, algo con el material, desarrollando su propia actividad impulsiva y después de observar la interacción con el material empleado. Esto es lo que ocurre cuando un niño comienza a construir con bloques y, es también, lo que ocurre cuando un hombre de ciencia comienza en su laboratorio a experimentar con objetos no familiares (Dewey, 1998, p. 136).

La Figura 1 esquematiza la aportación de Dewey a nuestro entendimiento del fenómeno del aprendizaje.

Consistente con la intención de promover experiencias reflexivas, en 1896, Dewey funda la Escuela-Laboratorio (*The Laboratory School o The Dewey School*) en la Universidad de Chicago; con un enfoque experiencial que implica vivir el aprendizaje desde una pedagogía más activa y relacionando estrechamente lo individual con lo social. Por supuesto, trae consigo un currículo afín a su pensamiento. De hecho, Dewey (1998) aborda muchos otros aspectos más allá del ámbito educativo. La Escuela laboratorio no se limitó a lo pedagógico; incorporó diversas áreas de estudio para enriquecer las aportaciones históricas, psicológicas, cognitivas, biológicas, culturales y sociales (Eugene y Provenzo, 1979; Fallace, 2009).

Figura 1 La experiencia en la educación según John Dewey



Nota. Elaboración propia con base en Dewey (1998, p. 133)

A nivel teórico, Dewey desarrolló la obra *The Child and the Curriculum* planteando claramente algunos aspectos con respecto al estudiantado y sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, qué se debe hacer en la escuela

y cuáles son las tareas y aspectos que deben considerar los profesores para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes (Dewey, 1906). En esta obra aborda la conciliación entre los extremos de la educación: la teoría y la práctica. El ir y venir entre los campos del conocimiento y la experiencia del estudiante. Argumenta que la experiencia del estudiante es un proceso que no se puede generalizar y cuyos significados y actitudes no pueden subestimarse, pues es un proceso de crecimiento personal que no siempre requiere de guía.

Dewey propone que la educación implica una interacción entre un ser inmaduro y en desarrollo (el estudiante) y otro maduro y formado con experiencia, ideas, valores y significados (el docente). Él declara que el estudiante ve el mundo de forma limitada, pero muy personal y con un fuerte componente práctico y emocional, por lo que no es deseable segmentar o dividir el currículo, sino estructurarlo como un todo integrado.

Además, el proceso educativo debe tomar en cuenta lo más importante para el adulto a la par con los intereses y opiniones del ser que se está formando. Una frase que sintetiza esta premisa es: *“El niño es el punto de partida, el centro y el final”* (Dewey, 1906, p. 13).

CONTRIBUCIÓN Y CRÍTICA

Aunque Dewey no es considerado por muchos como una figura central en el estudio de la teoría curricular, sus ideas son fundamentales para comprender la ideología educativa de los Estados Unidos. Su obra se define por el pragmatismo y la aplicación de ideas al proceso de instrucción que critica al currículo inflexible de su época y enfatiza la importancia de incorporar los intereses y aspiraciones del alumno para incentivar el aprendizaje. Esto se alinea con su propuesta de siempre conciliar la teoría con la práctica.



Dewey reconoce el valor para el aprendizaje de las actividades extraescolares como el ocio y el trabajo, siempre y cuando estas propicien una experiencia reflexiva. Es decir, desde hace un siglo Dewey se atrevió a reconocer lo que muchos educadores todavía subestiman hoy: la enorme capacidad del alumno de ser autodidacta, independiente y crítico de la instrucción; aprender a pesar de la escuela y del docente.

Las aportaciones de Dewey tienen un fuerte componente instruccional, ya que otorga pautas de cómo debe actuar el docente y qué debe esperar del estudiante. Esto representa una base para la construcción de un currículo con enfoque práctico. Su espíritu de lucha contra la norma ha sido una fuente de inspiración para los curricularistas del enfoque crítico.

Desde luego, las ideas de Dewey no han sido universalmente aceptadas y, como cualquier otro pensador, ha sido criticado. Por ejemplo, Watson, el conductista acervo con quien compartía algunas similitudes respecto a la introspección, se quejaba de la incomprensibilidad de sus ideas al involucrar la conciencia y el sentir (Cheney y Pierce, 2004; Wilson, 2022). Por su parte, autores como Santos (2011, p. 121) describen a Dewey como un: "...agudo reformista o propulsor de cambios, pero nunca como revolucionario...". Esto, debido a que sus propuestas nunca se alejaron radicalmente de lo tradicional.

TRASCENDENCIA

Sus obras y aportaciones son tan vastas que resulta complejo delimitar su valor. En definitiva, representa el progreso en la educación de su época, e incluso es reconocido como uno de los representantes de la pedagogía progresista en Estados Unidos.

Las contribuciones de Dewey siguen vigentes y continúan conflictuando la visión del educando a muchos docentes que todavía se resisten a considerar al alumno como proactivo, independiente y capaz de aprender por sí mismo. No es posible comprender la ideología del sistema educativo norteamericano de hoy sin aludir a las ideas originales de libertad, independencia y autosuficiencia de Dewey.

El currículo que Dewey propone puede verse como un entrecruce de disciplinas que se traducen en una propuesta multidimensional y multidisciplinaria (Dewey, 1998; Simpson, et al, 2011). Su pensamiento aborda cuestiones de diversa índole. En primer lugar, epistemológica, al definir cómo se construye el conocimiento y la experiencia. En segundo, pedagógica, al defender la unión entre la teoría y la práctica, y la congruencia entre medios y fines. Por último, antropológica, al hacer alusión a los sujetos de la educación como inherentes al currículo y muchas otras áreas del conocimiento.

Su planteamiento sobre el aprendizaje como un proceso no necesariamente lineal toma mayor sentido al pensar en el estudiante como ser activo y complejo -un ser experiencial- que es retomado en los Pilares de la Educación de Delors (1994) y en los enfoques como el “Aprendizaje a lo largo de la vida” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020), entre otros.

Dewey influye en corrientes pedagógicas relacionadas con la experiencia, el constructivismo y la educación con sentido social y personal. Un claro ejemplo de ellos es el Aprendizaje Basado en Proyectos, del que se deriva el aprendizaje Basado en Retos, el Aprendizaje-Servicio y el Aprendizaje Basado en Problemas, antes conocido como Aprendizaje por Indagación



(Gezuraga y García-Pérez, 2018; Simpson y Stack, 2010; Woolfolk, 1999). Aunque no son metodologías que predominen en todos los sistemas educativos, suelen ser pautas para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando alejarse de un currículo tradicional.

Muchos de los nuevos planteamientos que sustentan la educación por competencias provienen, de manera tácita, inconsciente o intencional, del pensamiento de Dewey. Las competencias requieren de un aprendizaje vivencial y cercano a su realidad convirtiendo al estudiante en agente activo que construye su propio aprendizaje. En el contexto mexicano, estas metodologías se están volviendo cada vez más relevantes para la formación y práctica de los docentes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). La obra de Dewey se relaciona inevitablemente con la experiencia; es decir, aprender haciendo y afirma:

[...] que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado; y en quinto lugar, que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez (Dewey, 1998, p. 144).

Dewey aborda puntos clave para la construcción e implementación de estrategias de enseñanza, resaltando los intereses y particularidades del

estudiante al momento de planear la instrucción. La enseñanza, en suma, debe promover experiencias que lleven al educando a vivir su proceso de aprendizaje de manera orgánica y paulatina. El aprendizaje solo se da si hay una participación activa por parte del alumno, y se enmarca en el valor del ensayo y el error como herramienta de aprendizaje.

Algunas políticas educativas vigentes en los Estados Unidos recibirían la crítica de Dewey. Tal es el caso de “*No Child Left Behind*” y “*Race to the Top*”, que proponen la estandarización e instrucción para aprobar los exámenes más allá que aprender (Gezuraga y García, 2020; Suriñach, 2017).

Es importante destacar que Dewey, más allá del ámbito norteamericano, tuvo influencia en el proceso evolutivo de diferentes sistemas educativos de muchos países. Sobre todo los que visitó, entre ellos México, y en aquellos cuyas obras fueron traducidas y divulgadas. Sin embargo, muchos de los desarrolladores de currículo en México no lo consideran o reconocen de manera explícita al escribir planes y programas de estudio.

Leer a Dewey tiene relevancia para quien estudia el currículo y la ideología de los sistemas educativos. El lector siempre encontrará refrescante y retadora la lectura de su obra que seguramente hará reflexionar sobre la pertinencia de la ideología de los sistemas educativos de hoy.

DATO CURIOSO

Uno de muchos datos interesantes sobre Dewey es que se le suele atribuir la frase textual: “*Si hoy enseñamos a los estudiantes como enseñábamos ayer, los despojamos del futuro*”. Algunas fuentes lo documentan como una frase comentada entre colegas y otras que se encuentra explícito en su libro *Democracia y Educación* (1998). Revisando su libro, no existe dicho enunciado.

CAPÍTULO 3

JOHN FRANKLIN BOBBITT

APORTACIONES INICIALES AL CURRÍCULUM

José Israel Méndez Ojeda¹
Xavier Jesús Herrera Trejo²
Norma Graciella Heredia Soberanis³

Los inicios del currículo refieren del latín "Currículum", de acuerdo con la Real Academia Española (RAE) se define como el conjunto de estudios y prácticas propuestas de manera tal, que el discente logre el desarrollo pleno de sus posibilidades de conocimientos, habilidades y actitudes (2014). Entendido desde Bobbitt (1918) es el perfeccionamiento de las experiencias de aprendizaje, es así que, por dio de los sistemas escolarizados, en el momento de las posguerras, se hacen evidentes las necesidades

1 Universidad Autónoma de Yucatán, isra6996@gmail.com

2 Universidad Autónoma de Yucatán, xj.ht@hotmail.com

3 Universidad Autónoma de Yucatán, nheredia@correo.uady.mx

sociales y de producción en masa; para ello se requirió la formación de personas con pericias, destrezas y sapiencias que le permitieran realizar trabajos y tareas específicas. Reseñó el adiestramiento de la persona, constituyéndose en dichas tareas de manera tal que resultara en una formación de carácter práctico y utilitario. Así, Franklin Bobbitt, desarrolla una propuesta que resulta útil para este fin a la que se le llama Teoría Curricular⁴, cuyas ideas esenciales se reflejan en su obra *Core curriculum* publicada en 1918 con la editorial Creative Media Partner, en la que se expresa su carácter anglosajón y americano, así como el momento histórico y simbólico en el que se realiza.

La propuesta versa en una técnica para formular el curriculum que orienta al educador; consistente en gestar el conjunto de experiencias educativas que se requieren para formar a un individuo en la producción de bienes de consumo, de manera que resulten en la satisfacción de las necesidades comerciales en la cadena fabricación y dispendio para generar riquezas, en contraposición, el afán disminuido por el desarrollo libre de la persona, sus habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos. Se promueven así los valores de la filosofía utilitaria que predominan desde Charles Louis de Secondat Baron de la Brède et de Montesquieu⁵, Eduard

4 Franklin Bobbitt en su obra *The Curriculum* publicada en 1918 por la editorial Creative Media Partner refiere a sus aportaciones como una contribución necesaria para el profesorado que requería formar educandos en coherencia con la situación social de reconstrucción en los Estados Unidos por lo que contribuye a dicha necesidad con cómo formular el currículo, mirar los campos de formación en su amplitud para posteriormente determinar en la particularidad las experiencias de formación que se requieren para una actuación denominada performance, así pues dentro de esta contribución de teoría necesaria del curriculum se constituye una forma teórica educacional, que involucra una metodología y técnica para elaborar el curriculum, con especial atención a la forma científica del cómo hacerlo. Se señala que en la actualidad algunos autores como García Garduño (1995) en la consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949), Liu (2018) *Hidden dimensions of Franklin Bobbitt's theory of curriculum*, Kliebard (2004) *The struggle for the American curriculum*.

5 José Enrique Covarrubias, en su libro titulado *en busca del hombre útil. Un estudio comparativo del utilitarismo*

Mills⁶. David Hume⁷, en la probable causalidad no demostrada, y la disminución del valor de la historia y la historicidad, centrándose en el momento, los requerimientos y la formación que se requiere para tener personas formadas expresamente para realizar dichas tareas que genere bienes de consumo.

Antagoniza así la idea del currículum desde el aprendizaje de habilidades para la vida en la visión holista e integral que se encuentra en boga y la de aquel momento histórico de las posguerras, en la que trata a aquellos que educan para la eficiencia práctica en el mundo en las labores (Bobbitt, 1918). En este tenor, con el angular —en ese desarrollador de experiencias considerado así una teoría de un método educacional— del individualismo por medio de los aprendizajes, si bien, la idea de hombre es que realice su propio camino, lo construya y constituya tanto como es posible en un bien general, entonces así el ser humano es llamado a lograr su felicidad (Guisán, 2000). Sin embargo, en la sociedad industrial y en la posindustrial

neomercantilista en México y Europa, 1748-1833 señala la idea del pensamiento en la época del pensamiento ilustrativo liberal en la idea de Montesquieu sobre la indagación científica atendida al descubrimiento y el método laborioso, “base del conocimiento útil es una comprensión más empírica del conocimiento y la sociedad” (pp. 38, 2005) y por lo tanto de la educación.

6 La felicidad es el culto, capaz y consciente que tiene un orden superior del entendimiento de sus acciones, estas acciones se generan de manera libre y son tan buenas como para la gente que pueda beneficiar, sin embargo, traducido en los bienes sociales es la forma distributiva de estos la que causa esta felicidad. Anfossi, P. D. A. C. (2011). Relación felicidad-conciencia en John Stuart Mill Y Peter Singer a partir de la ética utilitarista. *Theoria*, 20(2), 13-19 y Enriquez, A. D. (2019). Teorías de la justicia: El utilitarismo ¿métrica distributiva impracticable? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (55), 205-219.

7 José Enrique Covarrubias, en su libro titulado *en busca del hombre útil. Un estudio comparativo del utilitarismo neomercantilista en México y Europa, 1748-1833* señala la idea del pensamiento en la época del pensamiento ilustrativo liberal señala la idea de David Hume (1711-1776) derivada de su pensamiento científico de la causalidad el hombre útil: “solo se desarrollan y perfeccionan en una sociedad cuya historia ha dado ya lugar a un hombre consciente de lo que es la utilidad común” (pp. 68, 2005).

donde se acentúa el trabajo con las máquinas, la manufactura de bienes y los sistemas de producción en serie, giran el panorama de la libertad, a los requerimientos económicos, industriales y comerciales.

Este capítulo tiene como propósito atisbar la obra de Franklin Bobbitt y sus aportaciones a una teoría naciente del curriculum dada las necesidades y apoyo de la formación de los educadores en Norteamérica.

INFORMACIÓN PERSONAL Y FAMILIAR

Uno de los pioneros de la forma curricularista “utilitaria” como método educacional, base de la teoría curricular es John Franklin Bobbitt, quien nació en Indiana, Estados Unidos de Norteamérica (USA) el 16 de febrero de 1876, sus padres fueron James y Martha Smith (Ohles, 1978), Siendo el mayor de dos hermanos, tuvo que empezar a trabajar desde muy temprana edad con el fin de ayudar a mantener a su familia, mientras mantenía sus estudios debido al fallecimiento de su madre. Con el apoyo de su abuelo decide estudiar educación, carrera que concluye. Falleció el 7 de marzo de 1956 en Waldron, Indiana (Liu, 2018).

Desarrollo profesional

Bobbitt se gradúa como educador en la Universidad de Indiana en 1901, acabar su doctorado en educación en la Universidad Clark supervisado por Stanley Hall⁸ en 1909. Al terminar sus estudios viaja de misiones a las Filipi-

8 Stanley Hall fue profesor de John Franklin Bobbitt y dentro de sus obras destaca la fundación de la American Psychological Association (APA), actualmente la revista de mayor prestigio en América tal como se expresa en sus memorias escritas por Thorndike, E. L. (1925). Granville Stanley Hall. *National Academy of Sciences Biographical Memoirs*, 12, 132-180.



nas, en donde trabaja con escuelas rurales en Manila y sirvió en la comisión de los Siete, en donde se le comisiona el rediseño de un nuevo currículo para el sistema educativo en ese país. A su regreso a los Estados Unidos de Norteamérica consigue un empleo para la Universidad de Chicago como profesor de administración educativa. Durante su ejercicio, se enfoca en el estudio del currículo, como desarrollador de la educación utilitaria y de la enseñanza de elementos y directrices para el currículo como bases de una teoría que da pie a la formulación de modelos curriculares que continúa hasta su muerte (Ohles, 1978).

Dentro de sus contribuciones notables se encuentran sus ensayos *The new technique of curriculum-making* (1924b) que trata sobre una educación funcional y la formación del ser humano para el adiestramiento de sus funciones constituyentes de su labor en la sociedad; *The elimination of waste in education* (1912) en la cual describe un número de pautas económicas para el funcionamiento administrativo de las escuelas urbanas a través de la eficiencia de costos terminales, y *Some general principles of management applied to the problems of city-school systems* (1913) donde se mencionan los problemas administrativos de las escuelas y cómo la educación científica disminuye la resistencia de estos.

Contexto sociohistórico y su entorno

La disciplina del currículum surgió a principios del siglo XX como resultado de nuevos aspectos en la dinámica social. En el ámbito educativo, el establecimiento de legislaciones nacionales que regulaban la educación y conformaban al sistema educativo de nuestros días; en el ámbito de la producción, el surgimiento de la sociedad industrial y postindustrial, la producción en serie y el establecimiento de monopolios; 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 desarrollo del pragmatismo como medio de pensamiento cultural (Díaz Barriga, 2003a). Siendo esto igual para Bobbitt en su contexto norteamericano y mundial, durante sus acciones referentes al currículo desde su cátedra de administración educativa.

A partir del trabajo de misiones en una escuela normal de las Filipinas, donde Bobbitt a inicios de 1900 editó los únicos libros de texto basado en necesidades locales, los cuales se encontraban en el marco de un contexto americano (Liu, 2018). De regreso en América (en 1905 aproximadamente) termina su doctorado en la Universidad de Clark, Massachusetts donde inicia formalmente su trabajo en el curriculum (Anglin, 1991).

Su desarrollo profesional se encontró sumergido en la primera, la segunda guerra mundial y la posguerra, teniendo la visión del crecimiento en producción industrial y la formación de una economía más dedicada a la labor mecánica.

En ese entonces, en Estados Unidos de Norteamérica comenzaba una época de prosperidad en el ámbito económico, con el desarrollo de fábricas, pequeños negocios, dando entrada a las teorías de la administración científica de Frederick Taylor para nuevas metodologías de administración, y el acceso de la mujer en el ámbito laboral con mayores libertades en el ejercicio de sus derechos dentro de la sociedad. Kliebard (2004) menciona que se dejaron varios vacíos significativos dentro del curriculum educativo en todo el país debido al suceso de las dos guerras mundiales y la brecha de producción económica ocasionada por estas, ante los requerimientos para cubrir las nuevas necesidades de la sociedad.



Lo anterior propició el fomento del desarrollo de habilidades útiles para el campo laboral dadas en el elemento de posguerra y la formación de nuevos medios de producción (Bobbitt, 1918) en el que la educación necesitaba el formular empleabilidad a corto plazo para las nuevas demandas económicas, tomando en cuenta que en la educación no se consideraba un modelo curricular para los profesores, allende de los manuales sobre las asignaturas y tipos de aprendizaje que deben tener sus estudiantes, funcionando como elemento propedéutico sin mayor beneficio para una sociedad con creciente desarrollo industrial y económico.

En aquel entonces, la poca necesidad de una educación formal a inicios de 1900 generó que la escolarización en muchas zonas no pase a más del sexto u octavo grado de preparatoria, pues el factor de educación no era necesario para la empleabilidad en los nuevos sectores económicos, debido a lo anterior se necesitaba de una evaluación sistemática de todo el proceso educativo en el mundo para aquella sociedad (Anglin, 1991).

Se entiende así un contexto histórico y social de grandes cambios y demandas por los acontecimientos de orden mundial de gran violencia, el desarrollo científico y tecnológico en crecimiento de maquinarias, instalaciones industriales, surgimiento de nuevos oficios y el denominador de las formas violentas tanto por la situación de las dos guerras mundiales, como de la transformación económica y social derivadas de los procesos industriales y económicos no antes vistos.

OBRAS Y TEXTOS MÁS IMPORTANTES

Se conoce como los modelos iniciales del curriculum formal, tienen sus orígenes en las culturas egipcias y romanas donde la escritura y artes se desa-

rollaban dentro de su legado histórico aportaron de gran medida las concepciones curriculares y su organización en los niveles educativos (Luna y López, 2011). En México sus precursores vienen desde la educación prehispánica desarrollándose hasta la posrevolución y el México moderno donde el currículo toma una formación formal dentro del país.

Particularmente en Estados Unidos de Norteamérica Franklin Bobbitt, es considerado padre de la disciplina curricular norteamericana de manera formal de acuerdo con García Garduño (1995) tras una serie de cátedras llamadas “currículo” en 1912 tuvo gran auge en diversas aulas universitarias, y posteriormente desarrolla lo que sería sus aportaciones teóricas al currículum mediante sus publicaciones como *What The Schools Teach and Might Teach* (1916), *The Curriculum* (1918), *How to Make a Curriculum* (1924a) y *The Curriculum of Modern Education* (1941).

The curriculum (1918) fundamenta la presencia de un currículo estandarizado en relación con el beneficio económico común. Para Bobbitt (1918) la formación de un adulto socialmente útil es indispensable, en la que el estudiante debe aprender cómo trabajar; y obtener una ganancia a través del mercado productivo, el cual es un elemento primario dentro de su modelo curricular. De igual manera, comprende en su currículo una experiencia secundaria: el aprendizaje de valores y socialización entre individuos. Bobbitt (1918) adquiere su filosofía del utilitarismo de Montesquieu y Hume para el desarrollo de habilidades y técnicas aplicadas en el campo laboral, mientras que la estructuración del sistema educativo se encuentra fuertemente influenciada por el padre de la administración científica occidental de Frederic Winslow Taylor (1856-1915).

Es así, que dentro de lo que hoy llamamos su teoría de un modelo educacional, Bobbitt desarrolla una fundamentación filosófica entre el sistema social que permita el desarrollo de las habilidades de trabajo de manera eficiente y el manejo de sus necesidades naturales, priorizando el bienestar común de la sociedad. Con estas doctrinas se da una escuela formal que tiene como principal tarea el fomento de habilidades de producción necesarias para la época en que esta se desarrolla con el aprendizaje dado a través de la experiencia real desde el inicio de educación básica.

Tiempo después de su primera obra, Bobbitt desarrolla *How to make a curriculum (1924a)*, esta maneja la fundamentación de *The Curriculum* elaborando de tal forma una metodología a seguir para el profesorado enfocándose en nivel básico; esta acabaría siendo una base significativa para el sistema educativo de los Estados Unidos de Norteamérica, considerando las asignaturas base para el proceso educativo como estudios sociales, ciencias naturales, prácticas no especializadas, entre otras.

Asimismo, Bobbitt (1924a) planteó lo que él conocería como los objetivos principales para la educación, considerando elementos claves para el desarrollo útil del ser humano y su sociedad, siendo estos: la intercomunicación social, el mantenimiento físico eficiente para el campo laboral, ciudadanía responsable, socialización, eficiencia del trabajo mental y actividades ocupacionales. Durante el trabajo de los educadores con estos objetivos, mediante el currículo se busca el tipo de experiencias de aprendizaje que necesitan los estudiantes y cuestiones generales de la administración educativa, con el fin de obtener una eficiencia social en la economía del país en que se desarrolle el modelo curricular, priorizando las necesidades económicas en nivel macroeconómico y social, que las necesidades específicas de la comunidad.

Durante el desarrollo de su propuesta Bobbitt (1924a) indaga sobre la naturaleza de estos objetivos como parte esencial a la respuesta de la poca capacitación en el trabajo con el incremento de las nuevas tecnologías, el fomento de sus objetivos utilitarios para responder a esta demanda fue clave para el desarrollo de la clase media en muchos sectores de la sociedad norteamericana, sin embargo, impediría una formación holística tan necesitada para el desarrollo humano de la posguerra.

ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE SU PROPUESTA

El desarrollo de la propuesta teórica de la formulación curricular de Bobbitt surge como respuesta ante la industrialización y el nuevo auge económico, sin precedentes, para la historia de los Estados Unidos, dominando las ideas sociales y educativas con el fin de mantener un sentido de estabilidad ante los periodos de conflicto vividos en el mundo sobrepasando los pensamientos del desarrollo como la idealización en el modelo de John Dewey (1859-1952). De esta forma es como Bobbitt (1918) asegura esta estabilidad a través del pensamiento utilitario de la ciencia como estándar en el mantenimiento de la educación, es decir, a partir del currículo para formar miembros sociales que puedan ser útiles en sus tareas, por lo que toda su propuesta curricular se basó en la utilidad del hombre⁹, en el desarrollo de la eficiencia terminal de la educación para la sociedad.

⁹ Ross (1901) hace mención de la utilidad del hombre como una fuerte influencia capitalista para el control del ser humano, pues corrompe la civilización en su naturaleza colaborativa y modifica las conductas hacia el individualismo egoísta, por ende, la mejor arma de control se desarrolla en la educación, concepto que evolucionaría a la educación socialmente eficiente.

Su propuesta enfocada directamente hacia la administración del conocimiento se divide en dos fases iniciales, la primera es analizar la experiencia humana en actividades de campos mayores y la segunda es el análisis de actuaciones específicas para la formación de los campos (Bobbitt, 1924b), desarrolladas a lo largo del proceso educativo, considerando que inicia en una tendencia utilitaria sobre la educación, en la cual denota el uso del currículo para el desarrollo de una ciudadanía capaz de cumplir con las expectativas y requerimientos en el campo laboral, tomando en cuenta los elementos de socialización como parte directa de la educación. Se basa en la comprensión y trabajo de las experiencias primarias y secundarias para la creación de asignaturas que generan habilidades de análisis y práctica del futuro útil de sus estudiantes, así como en la relación entre la institución educativa. Teniendo la clara influencia de la administración de Taylor en una adaptación directa a la práctica educativa, Bobbitt, formó así una serie de instrumentos que ayudan a los profesores y directivos.

Conceptos clave

A continuación, el utilitarismo como filosofía, lo que significó esta para Franklin Bobbitt, en su desarrollador curricular cuyo origen está en la cuna del pensamiento liberal.

El utilitarismo como filosofía

El utilitarismo surgió como respuesta ante los cambios sociales, económicos y culturales dadas, principalmente en Francia a finales del siglo XVIII en el cual

se transforma el rumbo de las ciencias sociales (Covarrubias, 2005). Consecuencia del proceso intelectual hacia el cuestionamiento profundo de la función de la naturaleza en el perfeccionamiento del ser humano, dando el desarrollo de la capacidad del ser humano hacia la concentración de las experiencias personales y la observación de su entorno como proceso de aprendizaje.

De los primeros autores cuya tendencia marcó la creciente formulación de esta doctrina en la que se señala que, a través de la experiencia personal dirigida hacia la sistematización y eficiencia terminal guiada hacia el bien común, se encuentra el barón de Montesquieu (Charles Louis de Secondat, 1689-1755), en contraposición con la creencia de la intervención divina. Él confirma la premisa de la constancia natural y el desarrollo de la ciencia en cualquier intervención hacia la reflexión científica (Covarrubias, 2005). Montesquieu (1777) concede al conocimiento como una generalización científica en cuanto se ha librado de “errores”, la eliminación de la preocupación cotidiana y el abandono de la indagación científica hacen útil el condicionamiento social para el ser humano.

Montesquieu usaba el valor constitutivo y de coerción hacia el sentido social que él interpretaba, considerando el bienestar material por encima de la felicidad cultural del ser, pues aminora o erradica la pobreza en el mundo, siendo su solución el trabajo. La inversión valorativa hacia este, Montesquieu presenta el hecho de la construcción de “países comerciales”, aquellos donde impera el pensamiento individualista y se disminuye la solidaridad hacia extraños (en Covarrubias, 2005). Este pensamiento filosófico comprendió a la economía hacia la venta o remuneración del trabajo como medio de obtención del recurso, surgiendo el utilitarismo. En este se considera el Estado como responsable de la orientación a la venta del trabajo,



marcando el tiempo útil y funcionalización de su desempeño con el fin de evaluar la producción de manera eficiente (Covarrubias, 2005).

El utilitarismo para el curriculum propuesto por Bobbitt

La experiencia educativa como parte del curriculum que plantea la teoría de Bobbitt (1918) resaltaba su importancia ante la necesidad de fomentar el aprendizaje significativo, sin embargo, éste estaría enfocado en dos niveles principales. El primero se encuentra en el desarrollo de las habilidades naturales, aquellas que posee el ser humano desde sus primeras etapas y es necesario el mantenerlas para hacer menos doloroso el aprendizaje hacia la responsabilidad social del ser humano. El segundo, refiere al tipo de experiencias que se utilizan para el aprendizaje vivencial para que los estudiantes obtengan habilidades y técnicas que les serán útiles para su vida adulta, considerando el desarrollo del hombre como la utilidad en el proceso económico y en el desarrollo social de su entorno, sin este sentido de utilidad.

Para Bobbitt (1918) no podría haber un desarrollo educativo y social dentro de un entorno industrializado, de igual forma, el seguir la retórica de pensadores utilitarios como Montesquieu o administrativos tales como Taylor que pondrían a Bobbitt hacia un utilitarismo educativo, una educación científica que ve el valor humano en su utilidad para la sociedad, más allá de sus formaciones integrales como ser social. Es el crecimiento del individuo en sus capacidades por medio de una formación moderna, de manera tal que preste su servicio a partir de su desarrollo individual en valores y actitudes plasmados en su trabajo: producir cosas útiles que serán consumidas por otros individuos, su concepto entonces de la educación moderna es formar a los educandos de manera práctica y específica en papeles que desarrollará en su vida.

PROPUESTA

Bobbitt desarrolla a lo largo de su carrera una “técnica para el desarrollo del curriculum siguiendo líneas específicas del método científico” (1918, p. 41) referido actualmente como una teoría de la formulación del currículum que caracteriza el inicio del desarrollo del curriculum educativo en Estados Unidos de América. En el que se utilizan de manera clara, filosofías y metodologías de diversas disciplinas con el fin de generar una educación utilitaria, centrada en la repetición y aprendizaje de habilidades laborales que impiden el adecuado desarrollo integral de los estudiantes. Su modelo se vio claramente influenciado por otros educadores de su tiempo como, por ejemplo, John Dewey y Frederick Taylor, y al final de su carrera se vio en un drástico cambio de filosofía, siguiendo el pensamiento pragmático.

La propuesta curricular de Bobbitt comenzaría a centrarse en el estudiante como un individuo social, cuyas habilidades necesitan desarrollarse a través de experiencias más allá del mercado laboral (Kliebard, 2004), dejando atrás el utilitarismo y comenzaría a seguir prácticas curriculares similares a Dewey.

Durante el desarrollo de sus obras, se hace una clara evidencia en la diferencia de las dos propuestas del currículum, iniciando con *The Curriculum* (1918) en el cuál justifica el uso de experiencias laborales desde el inicio de la educación formal para el desarrollo de habilidades útiles para la búsqueda del trabajo y la formación de un adulto capaz de fungir su rol como medio de producción en una sociedad envuelta en guerras y conflictos. Como segunda postura, su pensamiento se desarrolla en las habilidades de socialización y desarrollo de la búsqueda del conocimiento, más allá de habilidades para el trabajo, Bobbitt (1941) desarrolla una teoría de la formulación del curriculum, extensiva e involucra un método manteniendo objetivos de su obra de 1924.

CONTRIBUCIÓN Y CRÍTICA

Así, se presenta de manera valiente, pero a la vez atrevida contribución a la teoría curricular naciente por medio del cual se piensa y plasma la formación de seres humanos en un mercantilismo utilitario, altamente productivo en el desarrollo de las habilidades para el trabajo en el individuo, pero que denota la esencia del ethos y la transformación social constructiva en potenciación, pues se contradice la definición del procurar el desarrollo integral y holista de la esencia del hombre por medio del trabajo con el curriculum.

El mismo Bobbitt cambia la propia filosofía de su aportación teórica y con ello la filosofía fundamental del mismo, el utilitarismo enfocado a lo económico, industrial postindustrial y mercantilizado, con otra, en la que, desde su particular perspectiva, se procuró de mejor manera la ejecución curricular y acometa en el desarrollo integral de las personas. Al final de su trayectoria académica cerca de 1926 (Liu, 2018) se inclinó pues por la filosofía pragmática propuesta por John Dewey por considerarla más apropiada para la forma de individuo deseado en aquella sociedad.

La teoría de la formulación del currículo ideado por los referentes históricos y fundamentación interdisciplinar de Bobbitt, conceptuaba al ser humano como un ser social de utilidad encontrada en su labor y producción materialmente económica, sin mayor profundidad en necesidades sociales, culturales o políticas que conforman el estudio educativo y la práctica curricular necesaria para los cambios históricos iniciados desde el siglo XX que continúan hasta nuestras fechas.

De otra forma, las propuestas utilitaristas de un método y técnica curricular promueven el estudio de programas de capacitación y desarrollo económico

enfocado en sectores con necesidades que no pueden únicamente subsistir a través de la educación formativa social, pues en la promoción de carreras técnicas, actualización y eficiencia terminal de labores es necesario enfocar el currículo a la utilidad terminal, no del ser humano, sino de sus aprendizajes aplicados en áreas especializadas. Desde este punto de vista, recae la mayor crítica a su propuesta.

Entre otras críticas, se señala por parte de Côrtes y Nunes (2019) que Bobbitt realizó sus planteamientos desde una perspectiva técnica para el orden industrial y posindustrial en el que se busca los resultados que respondan a la transformación económica y empresarial, en este tenor, se plantea la continuidad de la forma de vida dominante y establecida mediante la formación de un individuo para una labor determinada y especializada.

TRASCENDENCIA

El momento histórico planteado en el desarrollo curricular y la propuesta dada por Bobbitt, da una clara visión de la trascendencia en el trabajo formal de un currículo adaptado hacia las necesidades sociales establecidas, sin embargo, los inicios y limitaciones contextuales de éste produjeron vacíos educativos en su propuesta conceptual del curriculum. De su pensamiento en tiempos modernos se señala que Bobbitt únicamente se concretó a las herramientas del pensamiento filosófico que influía en aquel momento en Estados Unidos referentes al liberalismo y conservadurismo lo que implicó las líneas de acción en aprendizaje y enseñanza necesarias para la formación del ser humano.

Bobbitt iniciaría entonces, el desarrollo formal de teoría curricular que trascendería en la formación de programas de capacitación y actualización



en habilidades técnicas para los entornos profesionales centrados en la eficiencia técnica y las habilidades de corto plazo para el ser humano; en una sociedad productiva es necesario la visión utilitaria de Bobbitt. Su propuesta se centra más en la capacitación para el trabajo, allende de la formación completa como persona social cuya utilidad se basa en su eficiencia en el proceso de producción.

De la obra de Bobbit es importante aprender es la parcelación de los campos y fragmentación posterior en actividades muy específicas, si bien, nos da la posibilidad de un adiestramiento altamente especializado, nos conduce a la inconexión de las áreas, al fraccionamiento y desvinculación de los contenidos entre curriculums diversos, y al interior de éste. Con ello, mallas curriculares que tienen repetición de contenidos y aprendizajes o bien estos mismos desarticulados transversal y verticalmente, también se tienen reducción o simplificación de aprendizajes vitales para un curriculum en contraposición de innecesarios. En otras palabras, disdiálogo entre los performance o incoherencias al interior del performance mismo.

En contraposición misma, sus aportaciones al curriculum implica la observación de los campos de experiencias para el aprendizaje, nos brindan la posibilidad de formular curriculum especializados con actividades específicas que responden a los requerimientos a las necesidades existentes y que se acopla a las modificaciones legislativas en una práctica del hacer curriculum apoyados del método científico. Asimismo, su utilidad aún vigente de sus aportaciones en materia del currículum, su teoría, método y técnica, desde nuestra perspectiva en nuestra capacitación, adiestramiento y curriculums específicos.

DATOS CURIOSOS

Mientras Franklin Bobbitt desarrollaba sus aportaciones al currículum, el educador mexicano José Vasconcelos (1882-1959), uno de los más importantes filósofos, políticos y revolucionarios en México a principios del siglo XX formuló su pensamiento con vínculos prácticos y filosóficos en la educación y la política; generó en tres ideas clave: la primera, ubica al intelecto dentro del contexto mexicano e internacional durante el siglo XX; la segunda, respecto a los latinoamericanos hacia su pensar político y educativo; y la tercera, la interiorización en sus postulados sobre raza cósmica, educación y nación (Donoso, 2010), que proporciona una mayor visión hacia el avance del currículum como una concepción educativa internacional en respuesta de los cambios globales dadas por las Guerras Mundiales, reconociendo a México como parte necesaria para el avance en eventos educativos desde el siglo XX, en tanto el autor del estudio se centraba en las escuelas de las ciudades, en los espacios urbanos.

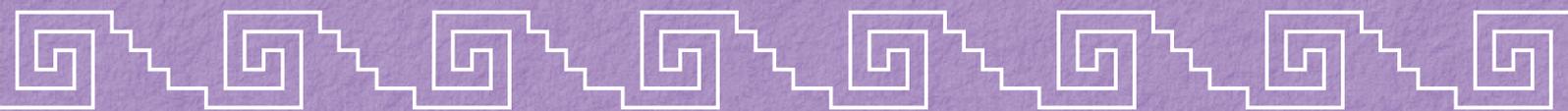
En aquellos momentos, en especial durante los 20 's, John Dewey visita México (Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 1982) e influyó de manera determinante en la orientación filosófica, metodológica y técnica de Bobbitt cerca de 1929. Se presenta entonces desde José Vasconcelos una yuxtaposición de la filosofía y paradigma educativo, considerando que para éste, la educación implica el hablar a nuestro espíritu, como sustento al progreso espiritual de la humanidad, en esta se debía procurar que los estudiantes fuesen capaces de crear y sintetizar, en inicios del proceso educativo en México y su relación a la cultura norteamericana se miró imprescindible la comprensión de ambos pensadores en un espacio de diálogo e intercambio ideológico.

Como institución se debía acopiar lo sabido y entregarlo junto a las herramientas que le permitieran al estudiante precipitar lo nuevo. Vasconcelos advirtió que estas tareas no eran fáciles y que era necesario un trayecto metodológico y con una gran planeación enfocada a los procesos formativos en la escuela (Donoso, 2010). Se presentaba aportaciones propias a la teoría curricular por un mexicano, soslayado hasta hoy, que en contraposición con Bobbitt plantea que la escuela debe ser una síntesis de la experiencia humana que brinde formación selecta, en correspondencia a una doctrina general y filosofía, enseñar a descubrir, recuperar la cultura e influir para alcanzar el conocimiento, los valores éticos de un pueblo por medio del trabajo, la técnica y la ciencia (Sosa, 2004).



PARTE 2

PERSPECTIVAS DEL CURRÍCULUM COMO DESARROLLO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO



CAPÍTULO 4

RALPH TYLER

PRINCIPIOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO

Pedro José Canto Herrera¹
Jéssica Betsabé Zumárraga Ávila²

Hablar de Ralph Winfred Tyler (1902 – 1994) es referirse a un hombre visionario adelantado a su época que cambió el rumbo de la historia de la educación. Sus hallazgos y aportaciones a lo largo de su vida traspasaron las fronteras de Estados Unidos, pues más allá del mereci-

1 Universidad Autónoma de Yucatán, pcanto@correo.uady.mx

2 Universidad Autónoma de Yucatán, jessica.zumarraga@correo.uady.mx

do reconocimiento en su país natal, la creación de su modelo curricular y del primer método sistemático de evaluación educativa, ha permeado en la vida académica a nivel mundial a lo largo de los años.

El propósito de este capítulo es analizar con un sentido amplio y crítico la trayectoria y aportaciones de Tyler, adentrarse a los orígenes de su trabajo resaltando la influencia de predecesores y contemporáneos, y escrutando en el famoso modelo curricular tyleriano. El análisis se basa en su principal obra denominada “*Basic principles of curriculum and instruction* [Principios básicos del currículo y la instrucción]”, publicada en 1949 y que fue el resultado de uno de los proyectos más importantes de su carrera, el Estudio de Ocho años impulsado por la Asociación para la Educación Progresista en 1930.

Desarrollo de su vida académica y profesional

La vida académica y profesional de Tyler ha sido analizada y sintetizada por diversos autores, por lo que la información que se presenta a continuación fue tomada del trabajo de Antonelli (1972) y Rubin (1994), y de la Guía sobre el trabajo de Ralph W. Tyler de 1932–1988 publicada por la propia Biblioteca de la Universidad de Chicago en 2008.

Ralph Winfred Tyler nació en Chicago, Illinois el 22 de abril de 1902 y creció en una zona rural de Nebraska. Asistió a la Escuela Normal de Perú y, aunque los antecedentes educativos de Tyler fueron atípicos para la vida rural, sus experiencias familiares no, pues sus padres perdieron a cuatro de sus ocho hijos. Dado que su padre, Reverendo William Tyler tenía ingresos limitados, Ralph tuvo que empezar a laborar a temprana edad. Trabajó para la escuela lechera y se convirtió en telégrafo de Chicago, Burlington para

abrirse camino en el Doane College donde, en 1921, obtuvo el título de licenciatura *Magna Cum Laude*, con especializaciones en física, matemáticas y filosofía, con tan solo 19 años. Ralph quería convertirse en médico, pero diversas circunstancias lo llevaron a ocupar una posición, ese mismo año, como profesor en Pierre, Dakota del Sur.

En 1922, Ralph se matriculó en la Universidad de Nebraska y, en 1923, obtuvo el grado de maestría en psicología educativa. Permaneció ahí hasta 1926 como supervisor de profesores e instructor en el departamento de Matemáticas. En 1927, se graduó como doctor en la Universidad de Chicago donde tuvo la fortuna de conocer y colaborar con George S. Counts, Charles Judd, W. W. Charters, y Franklin Bobbitt, quienes ejercieron una influencia importante en el trabajo de Tyler, particularmente, los tres primeros.

De 1927 a 1929 fue profesor en la Universidad de Carolina del Norte y en 1929 fue reclutado por Charters para integrarse a la Universidad Estatal de Ohio donde permaneció hasta 1938. Debido a su ya reconocida trayectoria ganada por sus múltiples publicaciones y por desempeñarse como evaluador del Buró de Investigación Educativa, en 1933 fue invitado como director de evaluación del Estudio de Ocho Años de la Asociación para la Educación Progresista.

Durante su trayectoria en la Universidad de Chicago, desempeñó los siguientes cargos: (a) 1938–1948: director del Departamento de Educación; (b) 1938–1953: evaluador de la Universidad; (c) 1948–1953: Decano de la División de Ciencias; (d) 1953–1967: Director del Centro para Estudios Avanzados en Ciencias de la Conducta, Stanford, California; (e) 1971–1972: Presidente interino del Concejo de Investigación de Ciencias Sociales; (f) 1975–1978: Vicepresidente del Centro de Estudios de Instituciones Democráticas; y (g) 1969 hasta su muerte: Presidente de la Fundación del Desarrollo de Sistemas.

Adicionalmente, de 1943 a 1954, Tyler fungió como Director de Evaluación del Personal del Instituto de Fuerzas Armadas de los Estados Unidos. Durante este tiempo, se le pidió que administrara pruebas para medir la efectividad de los programas de entrenamiento. En la década de los 60, trabajó con sus colegas en la Evaluación Nacional del Programa Educativo y fue asesor de seis presidentes de Estados Unidos, asimismo, participó en la elaboración de la Ley de Educación Primaria y Secundaria en 1965. En la década de los 80 fue profesor y asesor de la Coalición para el Mejoramiento de la Escuela de la Universidad de Massachusetts.

Tyler falleció de cáncer el 18 de febrero de 1994 a los casi 92 años. Le sobrevivieron su hermano Keith I., sus hijas Helen Parisi y Ann Fathy y su hijo, Ralp. W. Tyler Jr., pues su esposa Flora ya había fallecido.

Contexto sociohistórico y su entorno

La obra de Ralph Tyler, denominada por la literatura como “Tyler rationale [razón fundamental de Tyler]”, surgió entre 1920 y 1930 como respuesta a un desarrollo histórico en la educación de los Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX, incluyendo el crecimiento de matrícula en las escuelas, el desarrollo emergente del currículo con una orientación profesionalizante, la evaluación del desempeño educativo y la expansión de la formación docente (Wraga, 2017).

En 1919, se creó la Asociación para la Educación Progresista (PEA, por sus siglas en inglés) cuya meta era el desarrollo libre y completo de los individuos, basado en el estudio científico de sus características mentales, físicas, espirituales y sociales y de sus necesidades. La PEA alcanzó una notable presencia nacional en el ámbito educativo con su alta participación

en diversas comisiones, la más célebre fue la Comisión de Relación de la Escuela y la Universidad creada a raíz de la convención de 1930 (García, 1995). Durante la década de los treinta, Estados Unidos y el resto del mundo cayeron en la Gran Depresión y existían fuertes presiones que constituyeron la génesis del Estudio de Ocho años. Por un lado, la presión causada por el hecho de que el 25 % de los adultos estaba desempleado y casi el 100 % de los adolescentes no podía encontrar trabajo. La respuesta fue proveer a los adolescentes que requerían dinero, pero no querían regresar a la escuela, la oportunidad de unirse a la Corporación de Conservación de Civiles y para aquellos que sí querían regresar a la escuela, la Administración Nacional de la Juventud proveyó fondos para que continúen con su formación escolar. Esto resultó en un tremendo crecimiento de la población estudiantil, pues más del 50 % de adolescentes entre 14 y 17 años estaba matriculado (Tyler, 1986c). No obstante, las escuelas atravesaban por una ausencia de optimismo, pues se percibían incapaces de responder a las consecuencias que estos cambios estaban trayendo, tales como la escasez de educadores, edificios y recursos para una tarea educativa adecuada (Taba, 1974; Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

Estos acontecimientos suscitados en los primeros años de la década de los treinta, llevó a la PEA a solicitar a la Comisión de Relación de la Escuela y la Universidad realizar un estudio en el que analizara de qué manera la educación media podía mejorar sus servicios para los jóvenes estadounidenses. Los hallazgos fueron: (a) se había fracasado en enseñar a los alumnos la apreciación de la herencia cultural de la nación; (b) la escuela rara vez llevaba a los estudiantes sobresalientes a su límite y no los guiaba ni

motivaba de manera efectiva; y (c) los currículos estaban poco relacionados con los intereses de los jóvenes (Cremin, 1964 en García, 1995).

Las presiones causadas por la Gran Depresión, aunado a las consecuencias de los cambios bruscos en el campo educativo y para subsanar las deficiencias de la educación, la PEA decidió llevar a cabo el Estudio de Ocho Años (entre 1933 y 1941) en el que participaron 30 escuelas con una muestra de 1475 estudiantes, nombrando a Ralph Tyler director de evaluación del proyecto. Este estudio ha sido uno de los más ambiciosos y trascendentes no solo por sus resultados, sino por las contribuciones metodológicas al campo de la evaluación y del currículo (García, 1995).

Como resultado del Estudio de Ocho Años, Tyler creó su famoso modelo curricular y el modelo de evaluación por objetivos (Stufflebeam y Shinkfiel, 1995).

Obras más importantes de Tyler

Aunque Tyler publicó más de 700 artículos y 16 libros sobre currículo, instrucción y evaluación, es principalmente conocido por su pequeño libro publicado en 1949: “*Basic principles of curriculum and instruction* [Principios básicos del currículo y la instrucción]” (Ornstein y Humkins, 2009). Estos principios³ surgieron como producto del Estudio de Ocho Años. Sin embargo, la primera publicación en la que se describieron los principios fue en 1942, un año después de concluido el Estudio, pero siete años antes de la publicación del libro (García, 1995). Entre 1930 y 1984, Tyler fue autor único de cinco textos, coautor de once y editor de cerca de 100 libros en el

³ Conocidos posteriormente como el modelo curricular tyleriano.



campo del currículo (Stone, 1985). Sus dos libros teóricos más importantes combinan su teoría desarrollada acerca de la evaluación y el currículo. El primer libro, “*Constructing Achievement Test* [Construyendo pruebas de aprovechamiento]” (1934), fue escrito como una serie de artículos cuando se desempeñaba como jefe de la División de Pruebas de Aprovechamiento en la Universidad Estatal de Ohio, expandió el conocimiento de esa época acerca de las pruebas e incorporó una nueva teoría de evaluación. El segundo libro, y el más importante de su trayectoria, titulado “*Basic principles of curriculum and instruction* [Principios Básicos del Currículo y la Instrucción]” (1949) presenta su modelo curricular (que se describirá más adelante), considerando su teoría de la evaluación como parte de la base sobre la que se fundamenta. Otro libro publicado por Tyler como autor único es una obra no teórica titulada “*The challenge of National Assessment* [El Reto de la Evaluación Nacional]” (1968) en el que explica la evaluación nacional del progreso educativo.

Otras publicaciones notables que se pueden resaltar son: *A study of the factors influencing the difficulty of reading materials for adults of limited reading ability* [Estudio de los factores que influyen en la dificultad para leer materiales para adultos con capacidad lectora limitada] con Dale (1934); *The place of evaluation in modern education* [El papel de la evaluación en la educación moderna] (1940); *Appraising and recording student progress* [Evaluación y registro del progreso del estudiante] con Smith (1942); *The curriculum then and now* [El currículo antes y ahora] (1957); *Specific contributions of research to education*. [Aportaciones específicas de la investigación a la educación] (1962); *Toward improved curriculum theory: the inside*

story [Hacia una teoría curricular mejorada: la historia interior] (1967); *Recollections of fifty years of work in curriculum* [Memorias de cincuenta años de trabajo en currículo] (1986b).

Origen y justificación de su propuesta

El trabajo de Tyler es considerado como uno de los de mayor influencia en el desarrollo del currículo pues su obra [*Basic principles of curriculum and instruction*] ha sido ampliamente debatida en las últimas décadas lo cual es referencia de la importancia que esta ha tenido desde su publicación en 1949 (Stanley, 2009), siendo un parteaguas de lo que sus antecesores habían desarrollado. “Recuerdo haber sido muy consciente del hecho de que las nociones sobre el campo del currículo que fueron sostenidas por muchos años habían sido derrocadas...” (Tyler, 1986a, p. 70). Los estudios de Thorndike sobre el efecto de la transferencia de la formación, por ejemplo, mostraron que los estudiantes que cursaron Geometría no eran mejores en pensamiento lógico o que aquellos que llevaban Latín no eran mejores en Inglés. Esto trajo el sentimiento de que todos los apuntalamientos sobre currículo habían desaparecido y se convirtió en la necesidad de desarrollar una nueva fe basada en los hallazgos psicológicos (Tyler, 1986a). Esta situación que inquietaba a Tyler abrió paso al desarrollo de su propuesta que, si bien, consideró el trabajo de antecesores y contemporáneos, también irrumpió los esquemas y paradigmas existentes respecto del currículo.

El desarrollo del trabajo de Tyler tuvo influencia de varios estudiosos de la época. En 1985, Stone en su disertación doctoral sobre la obra de Ralph Tyler, estableció la genealogía de curricularistas anteriores a éste que ejercieron en él una importante influencia. En primer lugar, se hace referencia a John Dewey (psicólogo y pedagogo progresista, 1859-1952) y Edward Thorndike (psicólogo



y pedagogo, uno de los precursores de la psicología conductista, 1874-1949) como líderes en el campo educativo de la época. Posteriormente, a Charles Judd (psicólogo educativo, 1873-1946), George Counts (educador y activista, 1889-1974) y Werret Charters (educador y curricularista, 1875-1952) como contemporáneos y mentores directos de Tyler. Se descartó a Franklin Bobbit (pedagogo y especialista en el campo del currículo, 1876-1956) pues, en palabras textuales de Tyler: “Bobbit fue un agradable anciano que no tenía mucha originalidad... Counts, Judd y Charters tenían mentes mucho más inquisitivas y escrutadoras” (Tyler, 1971, citado en Stone, 1985, p. 271), de manera que el legado de Tyler estuvo principalmente trazado por la influencia de estos tres.

Durante el primer cuarto del Siglo XX, John Dewey jugó un papel protagónico en el campo de la educación, así como Tyler lo hizo en el segundo y tercer cuarto del siglo. La mayor y más obvia influencia de Dewey en Tyler es el acercamiento científico al currículo y su propuesta de teoría del aprendizaje. De Thorndike fue la medición estadística y el concepto de transferencia de la formación. Por otro lado, la influencia de Judd se puede observar tanto en los conceptos clave sobre currículo como el de psicología educativa. En palabras propias de Tyler, la mayor contribución de Judd fueron “los tres principios que desarrolló y ejemplificó para ilustrar su filosofía” (Tyler, 1946, citado en Stone, 1985, p. 238): (1) la política y práctica educativa deben estar fundamentadas en hechos y principios verificados y no en especulaciones o recopilación de “buenas prácticas”; (2) para que la escuela sea efectiva, sus fines y contenidos deben derivar del estudio de la sociedad y de los estudiantes, y debe reflejarse en los materiales curriculares; (3) estricta adherencia a los cánones de la lógica inductiva y deductiva, y voluntad para enfrentar los nuevos hallazgos siempre bajo una perspectiva científica (Stone, 1985).

En lo que compete a Counts, la mayor influencia de su perspectiva sociológica en Tyler se aprecia en: (1) el rol activo del personal docente en el desarrollo del currículo; (2) la función de otras agencias educativas; y (3) la importancia de la técnica científica.

Finalmente, aunque muchos conceptos del modelo curricular de Tyler fueron planteados por Charters, su influencia fue menos significativa que la de Dewey, Thorndike, Judd y Counts pues, aunque Charters consideró la relevancia de la psicología, no fue más allá de recomendar su uso, aunado a que su propuesta se deriva del concepto de Bobbit en cuanto que proporcionan una visión limitada para la definición de objetivos que no considera la aplicación de sus fundamentos y que no contempla pensamientos, sentimientos y otras acciones manifiestas (Stone, 1985); al respecto, el mismo Tyler llegó a comentar: “Creo que deberíamos estar menos preocupados por conductas específicas y más preocupados de las capacidades humanas” (Shane, Tyler y Shane, 1975, p. 44) . No obstante, desde el análisis de O’Shea (1985), la influencia de Charters en el trabajo de Tyler radica en la capacidad de expresar sus intenciones en oraciones simples y luego delinearlas claramente en términos de procedimiento, así como su capacidad de dar y aceptar críticas tanto de colegas como de estudiantes.

En las Memorias de Cincuenta Años de Trabajo en Currículo que publica Tyler en 1986b, señala: “Mi mayor preocupación acerca del currículo era el aprendizaje...” (p. 72) y estaba convencido de que la pregunta clave que debía responderse era: “¿Qué vale la pena aprender y cómo hacemos que los estudiantes lo aprendan?” (p. 73). La conocida “Understanding the Tyler rationale [Razón fundamental de Tyler]” evoca la noción de que hay que considerar los intereses de los estudiantes, se tiene que construir sobre



sus antecedentes y es necesario considerar las oportunidades de utilizar el aprendizaje fuera de la escuela (Tyler, 1986b). Esta es la base sobre la cual, Tyler desarrolló su modelo curricular y de evaluación con base en objetivos.

Conceptos claves

A continuación, se presentan los conceptos claves que caracterizan la obra de Tyler. Las definiciones se han construido con base en el análisis de su libro *Basic principles of curriculum and instruction* (1949), y se procuró mantener la esencia de cada uno de ellos. Si bien, los elementos que presenta Tyler relacionados con el currículo son vastos, se han seleccionado los más representativos. En principio, se definen cuatro grandes conceptos que facilitan la comprensión de su propuesta en términos generales: educación, currículo, evaluación y principios básicos. Posteriormente, se definen dos que ayudan a entender los matices: objetivo educacional y experiencia de aprendizaje. Como se podrá comprender más adelante, el adecuado planteamiento de uno asegura el éxito del siguiente.

Tyler (1949) define la *educación* como un proceso que busca cambiar los comportamientos de los estudiantes, es decir, sus formas de pensar, sentir y actuar. Siendo esto así, es entendible que su visión del *currículo* esté encaminada a procurar estos cambios de comportamiento, por ello, lo entiende como el conjunto de experiencias de aprendizaje que conducen al logro de objetivos educacionales, en función de los antecedentes, características, necesidades e intereses de los estudiantes. La evaluación, estrechamente vinculada al currículo, es el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educacionales fueron alcanzados. Éste fue quizá el concepto principal de su propuesta, pues Tyler es conocido como el padre y precursor de la evaluación (Gil, Morales y Mesa, 2017) ya que fue el primero en conceptualizarla e instrumentarla de

forma metódica y sistemática lo que, como se aludió anteriormente, marcó una disrupción en las tendencias curriculares de la época (dominadas fuertemente por el conductismo), dando pie a lo que hoy es conocido como evaluación educativa.

El cuarto gran concepto de la propuesta de Tyler es el de *principios básicos*, que dan nombre a su obra principal y en los cuales se centra el desarrollo de este capítulo. Se refieren a las ideas rectoras que permiten a diferentes grupos elaborar el currículo de programas particulares; pero la importancia e innovación de estos radica en que no son planteados como lineamientos o serie de pasos, sino que intentan hallar respuestas que orienten el desarrollo del currículo considerando, como se dijo en el párrafo anterior, características, necesidades e intereses de los estudiantes. Estos principios básicos son el resultado de contestar cuatro preguntas elementales: (a) ¿cuáles son los fines de la escuela?; (b) ¿qué experiencias de aprendizaje ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?; (c) ¿cómo se pueden organizar las experiencias de aprendizaje para una instrucción efectiva?; y (d) ¿cómo se puede comprobar si los objetivos fueron alcanzados? (Tyler, 1949).

Tyler mira la educación como cambio de comportamientos, encamina el currículo al logro de esos cambios y busca determinar, por medio de la evaluación, en qué medida se ha logrado, orientando este proceso con los principios básicos. Los matices de su propuesta se pueden comprender a la luz de dos conceptos: objetivos educacionales y experiencias de aprendizaje.

Los objetivos educacionales se refieren a las metas conscientemente deseables que expresan los cambios de comportamiento que busca una institución educativa en sus estudiantes. De ahí surge el reconocimiento de

su modelo orientado a objetivos, el cual está estrechamente relacionado con su modelo de evaluación de logros cuya eficacia se mide en función de los objetivos alcanzados. Desde esta perspectiva, la definición de objetivos es sumamente importante y debe realizarse con el mayor cuidado y claridad posibles, considerando todos los factores que intervendrán en el proceso educativo. Finalmente, pero no menos relevante, *las experiencias de aprendizaje* aluden a la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales este reacciona; se trata de identificar qué tanto es posible crear un ambiente y estructurar una situación que estimule el tipo de reacción deseada y conduzca al aprendizaje esperado. En pocas palabras, las experiencias de aprendizaje deben estimular el logro de los objetivos esperados con los cuales se medirá la eficacia del currículo (Tyler, 1949).

Propuesta

Una de las características más inquietantes en el campo del currículo es la falta de perspectiva histórica. La formulación teórica más persistente fue la que planteó Tyler con su ampliamente conocida “*Tyler rationale* [razón fundamental de Tyler]”. Goodlad (1969, citado en Kliebard, 1970) señala: “en lo que respecta a las preguntas sobre currículo que deben ser respondidas, la mayoría de los autores entre 1960 y 1969 asumen lo expuesto por Ralph Tyler en 1949”. Es importante recalcar, aunque se ha mencionado previamente, que la propuesta de Tyler que se presenta en este apartado se toma de la obra más importante de su carrera, su libro: “*Basic principles of curriculum and instruction* [Principios básicos del currículo y la instrucción]”, publicado en 1949.

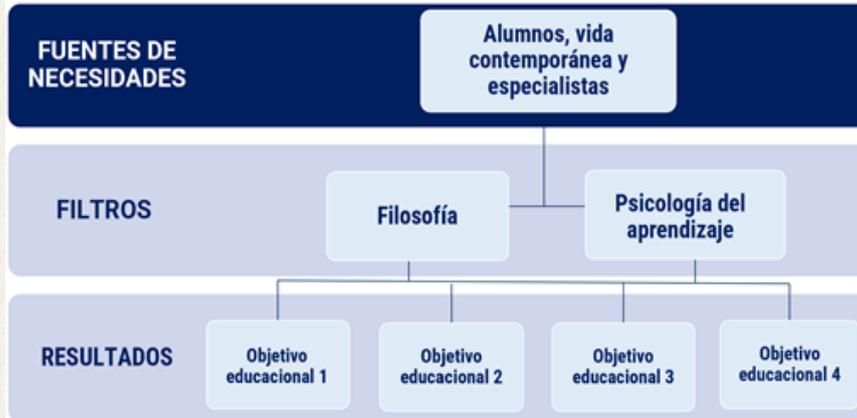
A continuación, se presentan los planteamientos que responden a las cuatro preguntas fundamentales (ver apartado anterior) que derivan en los principios básicos del currículo y la instrucción: (a) fines de la escuela y objetivos educativos; (b) selección de experiencias de aprendizaje; (c) organización de una instrucción efectiva; y (d) evaluación de los objetivos educativos.

¿Qué propósitos educativos debe alcanzar la escuela?

En el primer capítulo, Tyler presenta información acerca de cómo establecer los objetivos que debe alcanzar la escuela con base en la información obtenida de diferentes fuentes de necesidades, estas son: (a) estudios de los propios alumnos como fuente de objetivos educativos; (b) estudios de la vida contemporánea fuera de la escuela, (c) sugerencias de objetivos de especialistas en la materia, (d) el uso de la filosofía en la selección de objetivos, (e) el uso de una psicología del aprendizaje en la selección de objetivos, (f) formulación de objetivos en una forma que sea útil en la selección de experiencias de aprendizaje y en la orientación de la enseñanza.

Los objetivos se definen, muchas veces, en términos de lo que el instructor planea hacer y no como metas educativas. No obstante, dado que el propósito de la educación no es el desempeño del profesor, sino crear cambios significativos en los comportamientos de los estudiantes, los objetivos deben representar estos cambios. Para lograrlo, Tyler plantea el análisis de fuentes de información que permitan identificar las necesidades que deberán atenderse. En la Figura 1, se muestra una representación gráfica del procedimiento para elaborar los objetivos como metas educativas.

Figura 1 Procedimiento para la elaboración de objetivos.



Nota. Elaboración propia con base en Tyler, 1949.

Las instituciones deben contar con una filosofía educacional que fundamente la redacción de objetivos válidos en el contexto, más allá de las preferencias personales y los juicios de valor de las autoridades docentes (Arana, 2017). Definiendo los objetivos como metas educacionales deseables tan claro como sea posible, los planeadores del currículo tendrán los criterios para seleccionar contenidos, sugerir experiencias de aprendizaje, decidir el tipo de enseñanza y continuar con los pasos siguientes en el planeamiento curricular. Es importante dedicar tiempo suficiente en la formulación de ob-

jetivos ya que constituyen el criterio más crítico para guiar todas las demás actividades relacionadas con la construcción del currículo.

¿Cómo se pueden seleccionar las experiencias de aprendizaje con mayores probabilidades de alcanzar los objetivos?

En el segundo capítulo, Tyler explica el significado del término “experiencia de aprendizaje”, plantea los principios generales para su selección y presenta las características útiles para lograr diversos tipos de objetivos. En el planeamiento de un programa es necesario decidir las experiencias a través de las cuales tendrá lugar el aprendizaje. Los principios generales para la selección de estas son: (1) que den la oportunidad de poner en práctica el tipo de conducta implicado en el objetivo; (2) que el estudiante se sienta satisfecho al ejecutar la conducta implicada; (3) que sean apropiadas a los logros, predisposiciones, necesidades, etc., actuales de los estudiantes; (4) que diferentes experiencias puedan ser usadas para el logro de un mismo objetivo; y (5) que una misma experiencia pueda tener diferentes resultados. Un buen planeamiento va a resultar en experiencias de aprendizaje que puedan ser útiles para el logro de varios objetivos.

En cuanto a las características de las experiencias de aprendizaje útiles para el logro de diversos objetivos señala: (a) para desarrollar habilidades de pensamiento: resolución de problemas; (b) para la adquisición de información: que esta sea parte de la solución de un problema y se evite la memorización; (c) para el desarrollo de actitudes sociales: proveer diversidad de situaciones sociales con el fin de desarrollar un entendimiento de estas y, luego, las actitudes deseables; (d) para el desarrollo de interés: dar la



oportunidad de explorar nuevas áreas que despierten curiosidad y cuyos resultados causen satisfacciones.

¿Cómo se pueden organizar las experiencias de aprendizaje para una instrucción efectiva?

En este tercer capítulo, Tyler explica lo que entiende por organización y los criterios para su efectividad, así como los elementos y principios, y el proceso para planear una unidad organizativa.

La organización es importante en el desarrollo del currículo porque influencia grandemente en la eficiencia de la instrucción y el grado en el que tienen lugar los cambios en el estudiante. Para que las experiencias de aprendizaje sean efectivas hay que examinar la relación horizontal y vertical entre estas con base en tres criterios: (1) continuidad que se refiere a la reiteración vertical de los grandes elementos del currículo; (2) secuencia que enfatiza la importancia de tener cada experiencia sucesiva construida sobre la base de la precedente, pero con mayor amplitud y profundidad; e (3) integración que se refiere a la relación horizontal de las experiencias del currículo que ayudarán a desarrollar una visión unificada y a sistematizar la conducta en relación con sus elementos.

Los elementos que deben organizarse son: conceptos, valores y habilidades, tomando como base algún principio y considerando los elementos estructurales. Para facilitar este proceso, Tyler propone cuatro pasos:

1. Acordar el esquema general considerando los elementos estructurales para las experiencias de aprendizaje. En los niveles más amplios, estos elementos podrían ser: (a) asignaturas específicas; (b) áreas amplias como Ciencias sociales; (c) un currículo general; (d) estruc-

tura completamente indiferenciada en la que todo el programa sea tratado como una unidad;

2. Acordar los principios generales sobre los cuales se ampliará y profundizará a lo largo del programa, deben acordarse en términos del significado psicológico para los estudiantes. Algunos de los más comunes son: cronológico, amplitud creciente de aplicación, rango progresivo de actividades (secuencia), uso de descripciones seguidas de análisis, entre otros;
3. Acordar el tipo de unidad de bajo nivel. Aquí, las estructuras posibles son: (a) “lección” tratada en un solo día; (b) “tópico o tema” en algunos días o semanas; o (c) “unidad” durante varias semanas, organizada alrededor de problemas de los alumnos;
4. Desarrollar planes flexibles o las llamadas “unidades fuente/generadoras” que estarán en manos de los profesores.

¿Cómo evaluar la efectividad de las experiencias de aprendizaje?

En el capítulo cuatro, Tyler presenta la necesidad de la evaluación, nociones básicas y procedimientos de evaluación para, finalmente, sugerir cómo utilizar los resultados. La evaluación es el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educacionales fueron alcanzados. Dado que estos apuntan a producir cambios en el comportamiento de los estudiantes, la evaluación permite determinar en qué grado se lograron dichos cambios.

El concepto de evaluación tiene dos aspectos importantes: (1) debe valorar la conducta del estudiante; y (2) debe considerar tanto una valoración previa (en un momento temprano) como otra en momentos posteriores que permita identificar los cambios que ocurrido. El proceso evaluativo comienza con los

objetivos educacionales del programa, por lo que se requiere determinar en qué medida se logran. Para ello, es necesario conocer las conductas que implica cada objetivo y examinar los instrumentos disponibles para medir su nivel de logro. Todo tipo de conducta debe ser evaluada bajo criterios determinantes en la construcción o selección de los instrumentos, los cuales deberán cumplir siempre con los criterios de objetividad, confiabilidad y validez. El modelo de evaluación propuesto por Tyler se ilustra en la Figura 2.

Figura 2 Modelo de evaluación de Tyler.



Nota. Elaboración propia con base en Tyler, 1949.

El proceso de evaluación es una herramienta poderosa para clarificar los objetivos educacionales cuando estos no fueron bien identificados en el planeamiento del currículo, permite conocer el desempeño de los estudiantes, así como sus necesidades y capacidades; puede utilizarse para identificar estudiantes que necesiten atención específica, y provee información acerca del éxito de la escuela para los clientes potenciales. Se debe esperar que la evaluación se utilice para determinar los cambios que se están dando en los

estudiantes, dónde sí se están logrando los objetivos del currículo y en dónde se requiere modificaciones para mejorar la efectividad del programa educativo.

El modelo curricular tyleriano

Tyler reconoce que los componentes que todo currículo debe tener son: (a) entendimiento del propósito principal de los objetivos; (b) alineación de la psicología del aprendizaje y las experiencias con los objetivos educativos; (c) evaluación de la importancia del involucramiento del personal docente y los estudiantes en el planeamiento del currículo; (d) esfuerzo colaborativo de la escuela, profesores y estudiantes en desarrollar un currículo bien planeado (Aron, 2023). Asimismo, establece tres condiciones para la aplicación de su modelo (ver Figura 3): primero, que constituye una guía para diseñar un programa instruccional; segundo, no intenta ser una panacea para dar respuesta a todas las preguntas relacionadas con el currículo escolar; y tercero, describe la manera de utilizar el contenido del libro.

Figura 3 Modelo curricular tyleriano.



Nota. Elaboración propia con base en Tyler, 1949.

Contribución y crítica

Ralph W. Tyler es considerado uno de los más grandes educadores del siglo XXI en los Estados Unidos. Es mayormente conocido por sus principios básicos del currículo, trabajo que, pudiera considerarse, ha tenido mayor influencia a nivel mundial en lo que a diseño y práctica curricular se refiere. Sin embargo, su línea de pensamiento ha sido distorsionada y sus contribuciones, en ocasiones, han pasado desapercibidas (Cordero y García, 2004). Algunos lo catalogan como conductista por su énfasis en los objetivos enfocados en los cambios de comportamiento, a pesar del hecho que Tyler nunca estuvo cerca del conductismo en su propuesta pues, por el contrario, su pensamiento estuvo más alineado a Dewey y Judd (Cordero y García, 2004). Stufflebeam y Shinkfield (1995), por su parte, destacan las aportaciones de Tyler por cuanto su método se centraba en objetivos claramente delimitados y porque, además, acuñó el término de evaluación educativa. Tyler introdujo la noción de los objetivos educacionales y la importancia de los cambios en intereses, actitudes y solución de problemas, así como la información, señala Bloom (1986).

Mackenzie (1986) quien, al igual que Bloom era estudiante de Tyler, hizo un análisis de las principales contribuciones al campo del currículo, de las cuales se destacan: (1) sus propuestas tanto para el currículo como para la instrucción dieron unidad a estos dos aspectos estrechamente relacionados de la planificación y ejecución de planes; (2) unificó las consideraciones básicas para el planeamiento del currículo y la instrucción; (3) en cuanto al desarrollo de objetivos educacionales, consideró necesario obtener información de distintas fuentes (estudios de los alumnos, de la vida contemporánea y sugerencias de especialistas); (4) buscaba objetivos que requirieran

cambios en el comportamiento; (5) explicó cómo seleccionar las experiencias de aprendizaje; (6) presentó la evaluación en relación con el conjunto de tareas curriculares e instruccionales; (7) consideró la participación del personal docente en la construcción del currículo.

Tyler desarrolló el primer método sistemático de evaluación educativa que surgió, principalmente, del Estudio de Ocho Años. Hizo énfasis en los objetivos educacionales y destacó la necesidad de establecerlos, clasificarlos y definirlos en términos de rendimiento como una etapa inicial del proceso evaluativo. La evaluación, así entendida, se convirtió en un proceso para determinar la congruencia entre objetivos y operaciones. “El trabajo de Tyler permanece como uno de los grandes hitos en la historia de la evaluación concebida como ciencia” (p. 91) (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

No obstante, al ser considerado como uno de los primeros precursores reconocidos en el campo del currículo y dada su influencia por décadas, ha recibido críticas a su propuesta. Algunos señalan que su modelo no refleja cómo los profesores desarrollan el currículo en realidad pues este es un proceso en constante cambio y evolución; el modelo requiere ser más holístico y multidimensional (Smith y Lovat, 2003, citados en Cruickshank, 2018, p. 210). De manera similar, Magendzo (2010) señala que restringir la evaluación del currículo al rendimiento escolar y al resultado de pruebas estandarizadas es una gran limitante al ser una óptica unilateral ya que la evaluación del currículo y la evaluación de los alumnos no pueden considerarse equivalentes, pues la primera requiere discusiones y análisis de otras índoles y con una perspectiva multidimensional.

Otra crítica se vincula con la evaluación por cuanto el modelo tyleriano valora el producto o logro final y no el proceso, pues, al enfocarse en los objetivos educacionales, se descartan posibles efectos secundarios o resultados no previstos (Pérez, 2007). Scriven (1967, citado en Gil, Morales y Mesa, 2017) lo considera restrictivo ya que no toma en cuenta la influencia de hechos no planificados o involuntarios. Esta crítica pudiera estar vinculada con otra que apunta a que hay aspectos que inciden en el currículo como recursos, oferta, contexto (por ejemplo, escuelas de inspiración religiosa) y expectativas de la institución que también deberían considerarse, por lo que se esperaría que la construcción del currículo sea un proceso participativo que tome en cuenta todos los aspectos y actores (Arana, 2017).

Valdría la pena tener en cuenta la exhortación que hace Díaz (1989) de indagar sobre la veracidad de las afirmaciones de Tyler, no en el sentido de restarle importancia, sino para comprender el origen de sus planteamientos, pues como bien afirma: “su pequeño libro, al carecer de aparato crítico, ocultó un sinnúmero de referencias que solo el estudio del problema histórico del currículo ha ido relevando. Así, Tyler se convirtió a sí mismo en una víctima de la inmediatez de su conocimiento” (Díaz, 1989, p. 25).

Trascendencia

El modelo de Tyler emergió como respuesta al desarrollo histórico de la educación en Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX. Su trascendencia se puede apreciar en su definición del concepto de educación como experiencia (cambio de comportamientos) y planteó el desarrollo curricular como proceso para la solución de problemas destacando la importancia de involucrar al personal docente (Wraga, 2017). Asimismo, Tyler es considerado

el padre de la evaluación educativa (*assessment*) y desarrolló la metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento y evaluar programas educativos (García, 2005).

La influencia y trascendencia del trabajo de Tyler ha tenido alcance mundial y se ha constituido un referente obligado en materia curricular (Díaz, 1989). De hecho, en Latinoamérica el estudio del currículo como disciplina comenzó con la traducción de su obra en 1973 (García, 1995). En México, por ejemplo, la influencia tyleriana vinculada con el desarrollo del currículo por objetivos y con evaluaciones basadas en el logro de estos, se puede apreciar en los requisitos para otorgar Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios (RVOE) por parte de la Secretaría de Educación Pública a instituciones particulares que deseen impartir programas de tipo superior (Gobierno de México, 2023) y, si bien queda fuera del alcance de este capítulo, valdría la pena profundizar en la influencia que Tyler sigue teniendo, directa o indirectamente, en las instituciones educativas de educación superior, pues el impacto del currículo por objetivos, aunque ya ha sido por demás discutido, sigue remanente en el trabajo académico de las universidades.

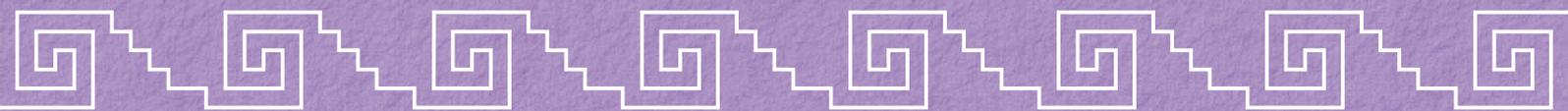
En otros ámbitos de aplicación, se trae a colación el estudio de Peretz (1988) sobre el uso del modelo tyleriano en la formación musical, quien explica la utilidad para profesores que buscan una alta objetividad cuyos procesos estén basados en modelos con una lógica escolarizada. “La existencia de programas de música depende de la habilidad de los profesores para presentar objetivos inteligibles y bien definidos, incluyendo cómo se espera que estos sean alcanzados” (Peretz, 1988, p. 33).



Otro ejemplo en la aplicación del modelo tyleriano lo destaca Cruickshank (2018) en programas de educación física y salud quien afirma que “la influencia de este modelo sigue siendo fuerte a pesar del tiempo, demostrando la importancia del modelo de Tyler basado en preguntas” (p. 207). John (2006, citado en Cruickshank, 2018) señala que Tyler ha tenido un efecto perdurable en lo que los profesores enseñan, cómo enseñan y cómo evalúan a sus estudiantes, pues, aunque su modelo ha sido puesto a prueba por más de 60 años, su pensamiento y obra continúan siendo populares por su legado de elegante simplicidad.

Datos curiosos

- Tyler fue etiquetado como "*Education's Mr. Fix-It*" (el Sr. Arréglalo de la Educación) y "*American Education's Family Doctor*" (Doctor familiar de la educación americana), por su legendaria habilidad para solucionar problemas (Kiester, 1978).
- Fue el más grande arquitecto de la educación en los proyectos de ley de la administración de Johnson de 1965 (Kiester, 1978).
- Entre los estudiantes más destacados de Tyler, están Benjamin Bloom y Lee J. Cronbach a quienes Tyler denominaba como “su mano derecha” (Cordero y García, 2004).
- Bloom (1986) comenta que fue Tyler quien lo animó a emprender su carrera y se refiere a él como “gurú” e, incluso, le dedicó su famoso libro: *La taxonomía de los objetivos educacionales*.



CAPÍTULO 5

HILDA TABA

METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LAS UNIDADES DEL CURRÍCULO

Jéssica Betsabé Zumárraga Ávila¹
Rosa Enriqueta Molina Ayuso²

El presente capítulo busca introducir al lector en la innovadora propuesta de Hilda Taba, a través del análisis de su obra “*Curriculum development: theory and practice* [Elaboración del currículo. Teoría y práctica]” publicada en 1962. Taba logra plasmar en poco menos de 700 páginas, más de veinte años de trabajo y cumplir su propósito

1 Universidad Autónoma de Yucatán, jessica.zumarraga@correo.uady.mx

2 Universidad Autónoma de Yucatán, rosa.molina@correo.uady.mx

(como ella señala) de establecer un nuevo esquema de pensamiento sobre el cual sugerir ideas.

Hilda Taba buscaba revolucionar la educación a través de un planteamiento que rompiera los esquemas tradicionales de currículo y enseñanza, y diera pie a objetivos y procesos educacionales que respondieran a la inminente revolución tecnológica y científica, propiciaran la transformación de la sociedad, e incorporaran las aportaciones de otras disciplinas a la educación.

Su propuesta, que ella denominó “Metodología para el desarrollo de las unidades del currículo”, dirige a una teoría del planeamiento del currículo más que a una teoría curricular *per se*. Tal vez esa sea la razón por la que sus aportaciones han trascendido fronteras y tiempos, y siguen siendo vigentes y pertinentes a más de 60 años.

Información personal y familiar

Se ha profundizado principalmente en la vida profesional de Hilda Taba y sus valiosas aportaciones a la educación, razón por la que la información personal y familiar que se tiene sobre ella es limitada. No obstante, según algunos trabajos biográficos como el de Krull (2003), se sabe que nació el 7 de diciembre de 1902 en Kooraste, una localidad del municipio de Kanepi del condado de Põlva al sureste de Estonia. Creció en el seno de una familia numerosa integrada por sus padres, Robert Taba y Liisa Leht y nueve hermanos, de los cuales Hilda fue la mayor. El 5 de julio de 1967 enfermó repentinamente e ingresó al Hospital Península de Burlingame (California), Estados Unidos, donde lamentablemente falleció al día siguiente a la edad de 64 años. Su muerte fue considerada una lamentable y prematura pérdida para el mundo académico (Krull, 2003).

Desarrollo profesional

La formación académica de Hilda Taba podría destacarse por sus logros en un corto periodo de diez años, pues entre 1921 y 1931:

- Se graduó como maestra de primaria de la Escuela Superior de Võru en Tartu, Estonia (1921).
- Se graduó de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Tartu (Estonia) en la especialidad en historia y educación (1926).
- A los 25 años (1927) obtuvo el grado de maestría en el Bryan Mawr College, Estados Unidos, gracias a una beca otorgada por la Fundación Rockefeller.
- Concluyó sus estudios doctorales en filosofía educativa en la Universidad de Columbia, Estados Unidos (1931).

Su trayectoria profesional, por otra parte, se vio matizada por acontecimientos que trazarían el futuro de una pedagoga prominente que revolucionaría la educación y cuya obra perpetuaría décadas después. Una vez terminada su tesis doctoral, en 1931 Hilda regresó a Estonia donde solicitó una cátedra vacante como académica en la Universidad de Tartu, pero no fue seleccionada. Decidió, entonces, volver a Estados Unidos donde en 1933, fue contratada como profesora de alemán y, posteriormente, nombrada directora de currículo en la Dalton School de Nueva York. Este sería, sin duda, el acontecimiento más relevante en la carrera de Taba pues coincidió con el arranque del Estudio experimental de ocho años (determinante en el desarrollo de su obra), lo que le permitió trabajar con Ralph Tyler, quien la invitaría en 1936 a integrarse como parte de su equipo de investigación y, en 1939, la nombraría directora del laboratorio de currículos y programas de

estudio en la Universidad de Chicago, cargo que desempeñó hasta 1945. A partir de ese año y hasta 1967, sus proyectos de investigación se enfocaron en la enseñanza de grupos y el desarrollo del currículo en el área de ciencias sociales. Hilda logró consolidarse, en poco tiempo, como una investigadora reconocida y de buena reputación en el mundo académico.

Contexto sociohistórico y su entorno

Los acontecimientos más relevantes de la trayectoria profesional de Hilda Taba sucedieron antes, durante y después de la Segunda Guerra Mundial (1939–1945). Según ella refiere en su libro *Curriculum development: theory and practice*, desde la década de 1890 imperaba un malestar derivado de las transformaciones a causa de los avances de la ciencia y la técnica. En el campo educativo, este malestar vino a acentuarse después de la segunda guerra mundial a raíz del progreso de las escuelas públicas, el considerable aumento de la matrícula y el fracaso de estas para resolver los problemas derivados de dichas transformaciones como la escasez de educadores, edificios y recursos para una tarea adecuada en cuanto a la evolución del currículo (Taba, 1962).

En 1930, por el impulso de diversas comisiones de la Asociación para la educación progresista, se sentaron las bases de una teoría amplia para el planeamiento del currículo que condujo a una ciencia de la educación inspirada por el pensamiento filosófico de la época y a un acercamiento científico a la estructuración del currículo. Esta iniciativa era necesaria no solo por los cambios drásticos en la tecnología y la cultura sino porque se acusaba a las escuelas de haber extralimitado su función, absorbiendo obligaciones de los padres, la Iglesia y otras entidades sociales (Taba, 1962).

Se percibía, entonces, que la evolución del currículo estaba padeciendo un progresismo reprimido, es decir que, a pesar de que se vislumbraba notable progreso en el aprendizaje a través de la técnica didáctica, las propuestas de reforma escolar en vez de expandirlos empequeñecían los alcances del currículo (Taba, 1962). No obstante, gracias a las comisiones de la Asociación para la Educación Progresista de la Fundación Rockefeller, particularmente, el Estudio Experimental de Ocho Años (1932-1940) “se hizo hincapié en la obligación de analizar la naturaleza de la sociedad y lo que esta exige a los individuos, como condición básica para la elaboración del currículo y elevaron al currículo por encima del límite de una preocupación exclusiva por la capacidad y el dominio del contenido” (Taba, 1974, pág. 16).

Al igual que los multiculturalistas de hoy, y por vivencias propias al provenir de país extranjero, la propia experiencia y los hechos fatales de la segunda guerra mundial, Hilda Taba abrazó a los llamados educadores para desarrollar la empatía de los estudiantes hacia las perspectivas de las diferentes culturas y la apreciación de su riqueza. Puso mayor énfasis en el poder de la inteligencia crítica y los valores democráticos comunes en la lucha contra la intolerancia. A través de sus esfuerzos, Taba “aumentó en gran medida el alcance de la guerra de las escuelas contra los prejuicios” (Middaught y Perlstein, 2005, p. 235).

Obras y textos más importantes

La revisión y crítica del trabajo de Hilda Taba que se presenta en este capítulo está basada en el texto más significativo de su trayectoria, su libro publicado en 1962: Curriculum development: theory and practice, en su traducción al español: Elaboración de planes de estudios. Teoría y práctica. Esto se debe a la amplitud y profundidad con la que, en el libro, Taba cimienta las bases

de su teoría del planeamiento del currículo y desarrolla la metodología para su construcción. Su producción más relevante fue el resultado del Estudio experimental de ocho años, el cual trascendió en publicaciones de hallazgos preliminares. A continuación, en la Tabla 1 se presentan las dos principales obras de Hilda Taba, la primera se refiere a su tesis doctoral y la segunda a la mayor obra de su vida en la que desarrolla su metodología curricular.

Tabla Principales obras de Hilda Taba sobre currículo.

Año	Título de la obra	Principales aportaciones
1932	<i>The dynamics of education: a methodology of progressive educational thought.</i>	Tesis doctoral de Hilda Taba en la que desarrolla tanto el significado como el proceso educativo desde una nueva perspectiva y con el fin de romper la inercia de cómo había sido tradicionalmente concebido.
1962	<i>Curriculum development: theory and practice.</i>	Obra principal de toda la trayectoria de Taba en la que desarrolla su metodología curricular y los siete pasos que la constituyen.

Nota. Elaboración propia.

Si bien, las anteriores han sido sus obras más significativas (y conocida) en temas de currículo, hay otras publicadas, principalmente, entre 1949 – 1955 y 1967 – 1971, que vale la pena destacar. Por mencionar algunas: Curriculum in intergroup relation: secondary school (Taba, 1949); Adolescent character and personality (Havinghurst y Taba, 1949) ; Elementary curriculum in intergroup relations (Taba, Brady y Robinson, 1950); With focus on human relations (Taba y Elkins, 1950); Intergroup education in public schools (Taba, Brady y Robinson, 1952); Diagnosing human relations needs (Taba,



1952a); Intergroup education in public schools (Taba, 1952b); Diagnosing human relations needs (Taba, Brady, Robinson, y Vickery, 1955); School culture: Studies of Participation and Leadership (Taba, 1955a); With perspective on human relations: a study of peer group dynamics in an eighth grade (Taba, 1955b); Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children (Taba, 1966); Teachers' handbook for elementary social studies (Taba, 1967); Thinking in elementary school children (Taba, Levine y Elzey, 1967); A teacher's handbook to elementary social studies: an inductive approach (Taba, Durkin, Fraenkel y NcNaughton, 1971).

Origen y justificación de su propuesta

En su libro publicado en 1962 y traducido al español en 1974, Hilda Taba expresó su preocupación por desarrollar una teoría coherente sobre la confección del currículo, la cual resultó en una propuesta innovadora que revolucionó no solo el entendimiento del currículo, sino que dio lugar a la teoría para su planeamiento. Sus colaboraciones durante los años 30, 40, 50 y 60 con John Dewey, Benjamin Bloom, Ralph Tyler, Deborah Elkins y Robert Havighurst delineó, en gran medida, la orientación de su trabajo y obras (Costa y Loveall, 2002).

En la década de los años 30 la confusión sobre la teoría del currículo era la característica principal de la época; algunas asignaturas se incluían por tradición, otras por presión legislativa y las mínimas como respuesta a las necesidades de la comunidad estudiantil; la secuencia de cursos no respondía a principios claros pues algunos eran ubicados por mera conveniencia (Taba, 1962). Taba atribuyó esta confusión a la ausencia de una teoría coherente del aprendizaje, la falta de claridad de la función de la escuela, objetivos impuestos a la enseñanza y el aprendizaje, la falta de una revisión

y evaluación del currículo como una totalidad y la inexistencia de una metodología que facilite el traslado de la teoría a la práctica.

Para comprender esta preocupación, viene a bien reflexionar sobre la relación entre escuela, sociedad y cultura. Las escuelas funcionan en nombre de la cultura dentro de la cual existen y, entre los muchos agentes educativos de la sociedad, son las que introducen a la juventud en la cultura, siendo así responsable de su continuidad, por eso la sociedad crea las escuelas. La escuela debe transmitir cultura, pero no hay consenso acerca de qué se debe transmitir y cómo hay que hacerlo. Esta situación aunada a la falta de orden, método y bases científicas que regularan el planeamiento del currículo, impulsó a Taba a analizar las funciones de la educación desde tres perspectivas: (1) como preservación y trasmisión de la herencia cultural; (2) como instrumento transformador de la cultura; y (3) como medio para el desarrollo individual (Taba, 1962).

La primera perspectiva³ atribuye una función conservadora a la educación: cultivo del intelecto. Las diferencias e idiosincrasias personales no son relevantes, pues la transmisión de la herencia cultural es la función principal de las escuelas. Bajo este criterio, el currículo: (a) se centra en disciplinas básicas como lectura, escritura y aritmética en los niveles básicos, y lógica, historia, filosofía, matemática, ciencias y arte a niveles superiores; y (b) rechaza la formación de ciudadanos y el interés por la persona en su totalidad, pues la formación de las costumbres y la ética deben estar a cargo de la familia y la iglesia.

³ Para la cual, Taba se basó en los planteamientos de humanistas y classicistas como Hutchins, Bestor, y Adler y Mayer.

La segunda perspectiva⁴ asume que la educación debe ocuparse de los problemas de la cultura y ayudar a formar el futuro, tiene una función constructiva en la formación de la sociedad. Esta visión se alinea al planteamiento de Dewey (1929, citado en Taba, 1974) de que la escuela es, ante todo, una institución social y la función de la educación es la de inculcar hábitos en los individuos para controlar su medio. Bajo este criterio, el currículo: (a) adapta sus metas y programas al contexto de la sociedad; (b) se centra en la elaboración de metas sociales comunes y una orientación social común; y (c) se convierte en una manera de hacer política popular.

En la tercera perspectiva, influenciada en gran medida por otra rama de la filosofía de Dewey, la educación debe dirigirse al desarrollo de todas las facultades de la persona y considerar las necesidades del individuo y su realización de forma integral. Bajo este criterio, el currículo: (a) enseña habilidades y facultades para la supervivencia y realización en la cultura; y (b) forma creencias y actitudes para una vida democrática.

Para Taba, la relación escuela, sociedad y cultura es determinante para definir la perspectiva de la función de la educación con base en la cual se establecen los criterios para el planeamiento del currículo, es decir, qué necesidades han de ser satisfechas, qué asignaturas habrán de predominar, y qué bases teóricas orientarán el contenido y los métodos de enseñanza, así como los criterios para discriminar lo esencial de lo superfluo (Taba, 1962).

Taba entiende el currículo con un sentido integrador que no solo promueve el desarrollo intelectual, sino que considera las necesidades y facultades

⁴ Taba se basó en los planteamientos de Dewey, Childs, Kilpatrick, Othanel, Brubacher y Smith.

individuales para atender a la persona de forma integral en el contexto cultural en el que se desarrolla. Se trata de mirar a la escuela como una fuerza conservadora que transmite la cultura y, simultáneamente, como una fuerza innovadora que dé al individuo las herramientas para transformar su propia cultura y convertirse en un agente de cambio (Taba, 1962). “La tarea de quienes confeccionan el currículo y de los educadores es mantener las interpretaciones de la sociedad a tono con las realidades sociales convenientes... El currículo debe incluir los procesos de interpretación, discusión y consideración del cambio” (Taba, 1974, p. 97).

De esta manera, Taba introduce al planeamiento del currículo estableciendo un marco conceptual alrededor de una metodología para el desarrollo de las unidades del currículo, la cual está integrada por siete pasos: (1) diagnóstico de necesidades; (2) formulación de objetivos; (3) selección del contenido; (4) organización del contenido; (5) selección de las actividades de aprendizaje; (6) organización de las actividades de aprendizaje; y (7) determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo (Taba, 1974).

Conceptos claves

A continuación, se destacan los conceptos que ayudan, directa o indirectamente, a comprender la propuesta de Taba. Los conceptos y su descripción articuladora son los que se identifican en su principal obra *Curriculum development: theory and practice* de 1962.

- *Criterios para las decisiones acerca del currículo.* Análisis de la sociedad y la cultura; información y conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; y naturaleza del conocimiento y las características específicas.
- *Cultura.* Complejo en el cual las partes componentes forman un esque-

ma o un diseño. El total de este complejo comprende una serie muy amplia de fenómenos humanos, realizaciones materiales y normas, convicciones y sentimientos; denota también ciertas regularidades en la conducta y las expectativas comunes. Es algo que el hombre adquiere al vivir en sociedad: conoce la cultura a través de sus relaciones con las otras personas, por interacción e imitación.

- *Currículo.* En concreto, es un plan para el aprendizaje. Su planeamiento es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos: (1) selección y ordenamiento del contenido; (2) elección de las experiencias de aprendizaje por las cuales se va a manejar este contenido y servirán para alcanzar objetivos que no puedan ser logrados mediante el contenido solo; y (3) planes para lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje.
- *Elaboración del currículo.* Tarea que requiere examinar tanto el orden de adopción de las decisiones curriculares como el modo en que se realizan, para asegurarse de que todos los aspectos importantes han sido considerados. Respetando este orden, se obtendrá un currículo más conscientemente planeado y más dinámicamente concebido.
- *Experiencias de aprendizaje.* Operaciones mentales que los estudiantes emplean para aprender el contenido. Son sinónimo de las actividades de aprendizaje y deben promover un aprendizaje activo y significativo. Los estudiantes necesitan pasar por ciertas experiencias de aprendizaje para poner en práctica las conductas deseadas. Son consideradas como escalones que conducen a la meta o resultado final por lo que deben ser planeadas en un orden lógico y en una secuencia psicológica apropiada.
- *Objetivos educacionales.* Resultados específicos que conciernen a conductas referentes a una unidad del currículo, un tema dentro de

una asignatura, un curso o un programa a nivel de grado. Establecen el alcance y los límites de lo que debe ser enseñado y aprendido. Guían las decisiones en cuanto al contenido general y específico que se abarcará y la selección de las experiencias de aprendizaje estrechamente relacionadas con ellos. Son compatibles con los objetivos generales del planeamiento total de un programa y sirven como guía para la evaluación del rendimiento.

- *Unidad del currículo.* Sector organizado de un plan de enseñanza–aprendizaje. Hace referencia a una unidad de estudio o de una asignatura. Para lograr su desarrollo se requiere el seguimiento de los siete pasos de la metodología para la elaboración del currículo que plantea la autora.

Propuesta

Taba (1962) denomina su propuesta como una teoría para el planeamiento del currículo enfocada, principalmente, en la organización inductiva que distingue dos grandes niveles: planeamiento total de un programa y planeamiento de unidades de estudio o de una asignatura. Consideraba que los profesores debían participar en la elaboración del currículo y, como estaba convencida de que debía ser elaborado por sus usuarios, el punto de partida va de lo particular a lo general por medio de siete pasos⁵ que denominó “Metodología para el desarrollo de las unidades del currículo”. A continuación, se describe brevemente cada paso tomado de su obra principal titulada “Curriculum Development. Theory and Practice” con traducción al español en 1974, 257–498.

⁵ Estos pasos son comparables a una secuencia muy general propuesta por Tyler que, posteriormente, fue descrita por Taba con más detalle y publicada en 1962 en su libro *Curriculum Development. Theory and practice*.

Paso 1. Diagnóstico de necesidades

El diagnóstico constituye el punto de partida pues proporciona un panorama concreto de los problemas, condiciones y dificultades culturales y sociales presentes y futuros de una población determinada, lo cual es una guía para determinar los principales objetivos de la educación, los contenidos para lograrlos y el tipo de experiencias de aprendizaje para su éxito. Los datos pueden provenir de diferentes fuentes y ser de exactitud y confiabilidad variables, tales como registros escolares del rendimiento, datos sobre conducta, disciplina o problemas provenientes de informes de profesores e, incluso, redacciones o debates sobre temas libres que realicen los estudiantes. No es necesario que toda la información esté disponible al momento de planificar la unidad, pero sí deberá integrarse en el trascurso de su desarrollo para contar con una perspectiva suficiente y adecuada de las necesidades y tomar decisiones pertinentes para los siguientes pasos.

Paso 2. Formulación de objetivos

A nivel general, los objetivos establecen la filosofía de la educación y describen los resultados de la escuela. A nivel específico, apuntan al desarrollo de conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes que conciernen a las unidades dentro de una asignatura, denominados objetivos educacionales, los cuales: orientan la selección del contenido y experiencias de aprendizaje; determinan el alcance y los límites de lo que será enseñado y aprendido; y guían la evaluación del rendimiento del estudiante. Es recomendable que los objetivos sean bastante amplios y estén orientados a: (1) conceptos o ideas que deben ser aprendidos; (2) actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados; (3) formas de pensamiento que deben ser reforzadas, fortalecidas o iniciadas; y (4) hábitos y destrezas que deben dominarse. Es importante

prestar especial atención a la progresión acumulativa y a los medios para evaluarlos. En este momento, los objetivos no son definitivos pues se podrán ir realizando ajustes conforme se avanza en los siguientes pasos.

Paso 3. Selección del contenido

El contenido comprende tres elementos en orden creciente de complejidad: hechos específicos; principios o ideas básicos; y contenidos específicos. Su selección está en estrecha relación con los objetivos establecidos anteriormente. Un hecho específico es información con utilidad temporal ya que queda obsoleta en poco tiempo y es muy difícil de retener a largo plazo; sin embargo, es útil como base para adquirir y desarrollar ideas.

Las ideas básicas son afirmaciones sobre cada contenido seleccionado y representan el conocimiento esencial que deben dominar los estudiantes; las ideas derivadas de los contenidos y no el contenido en sí mismo, son las que constituyen el conocimiento; su aprobación es realizada por educadores experimentados, expertos en currículo y especialistas en contenido. Después de la selección de los grandes contenidos y sus ideas básicas, se procede a seleccionar los contenidos específicos, los cuales son hechos o detalles específicos que sirven para el desarrollo de las ideas básicas.

Paso 4. Organización del contenido

La organización del contenido responde a la validez e importancia de los contenidos generales y específicos y a las etapas de la evolución del desarrollo del ser humano. Se rige por la continuidad y secuencia en el aprendizaje del estudiante por lo que es necesario que estén dispuestos de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil,

es decir, en un ordenamiento lógico inductivo del contenido y una secuencia psicológica para las experiencias de aprendizaje.

Paso 5. Selección de las actividades de aprendizaje

Para seleccionar las actividades de aprendizaje hay que preguntarse: ¿qué debe experimentar un alumno para lograr determinadas competencias de conducta y cuál será el orden de esas experiencias? Se debe incluir una variedad suficiente que favorezca los distintos modos de aprendizaje como lectura, análisis, discusión, investigación, construcción, pintura, dramatización, etc.

Paso 6. Organización de las actividades de aprendizaje

Este paso debe incluir, cuando menos, tres de las siguientes actividades (consideradas etapas porque están organizadas con una secuencia lógica de menor a mayor): (1) introductorias, de exploración y orientación; (2) de desarrollo, análisis y estudio; (3) de generalización; y (4) de aplicación, resumen y culminación. Estas actividades se desarrollan en etapas, las cuales inician con el descubrimiento, pasan por la generación de ideas y percepciones generales, su reformulación y síntesis y, finalmente, trazan el camino para la transferencia del aprendizaje a situaciones similares. Es conveniente, a su vez, alternar actividades individuales y grupales, de acuerdo con las capacidades y habilidades de los estudiantes, previamente desarrolladas. Por otra parte, si bien es valiosa la opinión de los estudiantes sobre cómo abordar algunas actividades de aprendizaje, no podrán decidir sobre elementos complejos como la secuencia apropiada de las mismas.

Paso 7. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo

La evaluación es la estimación del progreso y cambios obtenidos por el estudiante con fundamento en los objetivos previamente planteados. Una vez que se ha concluido la unidad de enseñanza-aprendizaje, es necesario verificar el equilibrio y la secuencia del conjunto total, es decir, la compatibilidad entre todas sus partes. Aunado a ello, es necesario evaluar el peso total de las actividades con relación al tiempo disponible para evitar una carga excesiva o un progreso demasiado pobre, así como considerar las limitaciones que pudieran influir en el éxito o fracaso de lo planeado, como disponibilidad de materiales o capacitación de los profesores para el diseño y la enseñanza.

Contribución y crítica

A lo largo de la historia, ha habido autores ampliamente conocidos y reconocidos por su trayectoria y aportaciones a la ciencia. Tal es el caso, por ejemplo, de John Dewey, Ralph Tyler, Erich Fromm, Paulo Freire, entre otros, cuyo trabajo ha trascendido a lo largo y ancho del mundo por sus contribuciones a la educación y otras disciplinas. Sin embargo, a diferencia de ellos, Hilda Taba, aunque ha ganado prestigio por sus excelentes contribuciones a la educación, aún es poco conocida y reconocida a pesar de que su teoría para el planeamiento del currículo y su metodología para el desarrollo de las unidades del currículo fueron un verdadero parteaguas que marcó tal diferencia que las formas actuales de hacer currículo siguen tomando como base la metodología de Taba.

En un encuentro realizado en 1973 con los miembros del Consejo Nacional de Estudios Sociales, Mary Durkin expresó cómo lamentaba que Hilda Taba, de quien era amiga cercana, haya recibido tan poco crédito y reconocimiento

de sus colegas por sus contribuciones a las ciencias sociales (Isham, 1982). Y es que, en contraste con las contribuciones tanto de sus antecesores como de sus contemporáneos, esta valiosa mujer rompió los paradigmas de la época con una propuesta innovadora que puso solución a la: “inexistencia de una metodología que facilite el traslado de la teoría a la práctica” (Taba, 1974, p. 22), refiriéndose a la peligrosa confusión respecto de la teoría del currículo y los problemas para su confección, que predominaban en la época.

Una de las contribuciones principales de la metodología para la elaboración del currículo de Hilda Taba fue precisamente la secuencia en orden lógico de los pasos para su elaboración que otros autores no proporcionaron a ese nivel de especificidad. Estos pasos ordenados dotaron a los profesores de las provisiones prácticas necesarias para el logro de los objetivos de mayor complejidad como el pensamiento crítico. En propias palabras de la autora: “si bien los modelos de currículo más modernos ampliaron en gran medida el concepto de los objetivos positivos, no proporcionaron los medios correspondientes para trasladarlos a experiencias de aprendizaje apropiadas” (Taba, 1974, p. 542).

Costa y Loveall (2002) profundizaron en las contribuciones de Taba para enfrentar los desafíos en el diseño de políticas educativas, sobre todo, cuando se trata de la formación de ciudadanos críticos y productivos y de responder a preguntas como: ¿cuál es el conocimiento más duradero? ¿cómo se utiliza efectivamente el contenido para su aplicación máxima? o ¿cuál es la mejor forma de evaluar los logros de los estudiantes?, pues su trabajo delimita lo que se entiende por conocimiento, su identificación y uso en una sociedad.

No obstante, Taba es quizá más recordada por los educadores de estudios sociales por su liderazgo en el proyecto curricular de estudios sociales y

por sus estrategias de enseñanza diseñadas para promover diferentes tipos de pensamiento en los niños. El programa elemental ampliamente aclamado al que se aludió anteriormente evolucionó durante un período de dieciséis años, un período que llevó a los Nuevos Estudios Sociales a su apogeo, un período que permitió a Taba probar y “refinar una amplia gama de principios de desarrollo curricular dentro de las ciencias sociales y desarrollar una amplia variedad de experiencias de aprendizaje y estrategias de enseñanza para promover múltiples objetivos” (Isham, 1982, pp. 111-112).

Otra contribución importante, en opinión de Ornstein y Hunkins (2018), fue el cambio radical de la manera de abordar la elaboración de un currículo en su época, el cual tradicionalmente era concebido como un proceso deductivo. Taba introduce por primera vez un abordaje de construcción inductivo por medio del cual hizo partícipes a los usuarios, tales como profesores, padres, estudiantes y la comunidad.

Como se mencionó al inicio del capítulo, fue debido al Estudio experimental de ocho años producto de la escuela progresista que Taba se incorporó al equipo de trabajo de Tyler como su discípula y colaboradora más cercana, por lo que no es de extrañar la vinculación que podría tener el trabajo de ambos. No obstante, García Garduño (1995), haciendo un análisis del trabajo de Tyler, señala que este no tenía originalmente la idea de crear un modelo curricular, por eso su propuesta para la construcción del currículo está más enfocada a la enunciación de objetivos. Fue Taba quien verdaderamente desarrolló una metodología para el planeamiento del currículo más allá del establecimiento de objetivos.

No obstante, la propuesta de Taba no ha sido exenta de crítica. Una de ellas es la que hace Díaz Barriga (1993) asociada a la visión eminentemente

funcionalista reduciendo el currículo a demandas muy exclusivas las cuales pueden actuar en detrimento de la formación teórica del individuo. Otra crítica la realizan Hunkins y Hammill (1994) no en el sentido del trabajo de Taba per se, sino exhortando a los educadores a reflexionar y cuestionarse sobre los principios (fuertemente influenciados por Taba y Tyler) que, por tanto tiempo, han guiado la acción educativa y procurar ir más allá de los planteamientos que emergieron de una época de conflicto social enfocada en el modernismo. La realidad se ha transformado con una creciente sofisticación orgánica y no mecánica, por lo que el desarrollo del currículo no puede reducirse a la aceptación de una serie de pasos, sino que requiere evolucionar conforme evoluciona la sociedad (Hunkins y Hammil, 1994).

Trascendencia

Vale la pena aludir a que, para Taba, el aprendizaje iba más allá de la adquisición de conocimiento (sin negar su valor), pues entendía el aprendizaje como un proceso integrado de aprender a vivir. Ella buscaba el balance entre currículo, enseñanza y aprendizaje e, incluso, entre los elementos del currículo: objetivos, experiencias de aprendizaje, contenido y evaluación (Isham, 1982).

Al respecto de su metodología, Costa y Loveall (2002) destacan la forma como Taba propone delimitar el conocimiento a través de hechos, principios o ideas básicas y contenidos específicos (paso 3). Para recalcarlo, citan una anécdota de 1960 en la que se le preguntó a Taba qué pensaba de que se estuviera utilizando una enorme computadora para desarrollar una de las primeras máquinas de enseñanza, a lo que ella contestó: "Million-dollar machine, ten-cent idea [Máquina de un millón de dólares, idea de diez centavos]". Ella estaba convencida de que era más importante seleccionar cuidadosamente las ideas por encima de cualquier cosa, asimismo, resaltan el hecho de que, en 1999, Bernard-Powers destacó las contribuciones de Taba y la declaró,

como resultado de su tesis doctoral, una destacada teórica de la educación (citado en Costa y Loveall, 2002).

Como pionera, Taba traspasó las fronteras entre la teoría y la práctica, fue inspiración para explorar el conocimiento humano, encauzó a profesores a cambiar su propia filosofía educativa y sus actitudes hacia el aprendizaje y los estudiantes y, aunque murió antes de concluir su proyecto final sobre currículo, sus ideas continúan ejerciendo una fuerte influencia a nivel internacional (Isham, 1982, p. 123).

Es importante destacar la influencia de Taba en el campo de los estudios sociales. Según Isham (1982), los objetivos generales del programa de ciencias sociales de Taba incluían (1) la adquisición de conocimientos seleccionados; (2) desarrollo de procesos de pensamiento; (3) formación de actitudes y sentimientos seleccionados; y (4) desarrollo de habilidades académicas y sociales. Estos elementos, sin lugar a duda, van más allá de la “simple selección de contenidos” a nivel de conocimiento memorístico, comprensivo o procedimental. Siempre estuvo preocupada porque el conocimiento permita lograr que el estudiantado sea un mejor ciudadano.

Al inicio de este capítulo, se señaló que era intención de Taba crear un nuevo esquema de pensamiento sobre el cual sugerir ideas. Misión cumplida. Fue una persona revolucionaria que se atrevió a desafiar el pensamiento de la época para irrumpir con una forma diferente de pensar y hacer las cosas, tomó las aportaciones de sus colegas antecesores y contemporáneos para convertirlos en una propuesta real con la que llevó la teoría a la práctica. Su muerte, aunque prematura, no ha sido impedimento para seguir transformando la educación y las formas de hacer currículo.



El legado de Hilda Taba sigue vigente y debería ser mandatario que toda persona con poder de decisión ya sea para crear políticas educativas o desarrollar planes y programas de estudio, adopte sus conceptos claves tales como currículo, unidad del currículo y criterios para las decisiones acerca de este en cuanto a su trascendencia para entender las características de la sociedad y las necesidades emergentes de formación que deben reflejarse en las propuestas curriculares de todos los niveles educativos.

Esta realidad se puede observar, por ejemplo, en las necesidades emergentes del mercado laboral, pues se requiere, cada vez más, profesionales con capacidad de adaptación y perfiles en constante cambio. Es importante remarcar que Taba destacó la relevancia de entender los requerimientos sociales del contexto para que los currículos respondan pertinentemente a una realidad concreta. Tal vez esta sea la razón por la que los modelos educativos y curriculares de muchas universidades tienen la influencia de la propuesta de Taba. Por nombrar algunas, se podría aludir a los modelos educativos de universidades estatales de México como la de San Luis Potosí, Chiapas, Carmen, Yucatán, Oaxaca, etc.

Un ejemplo destacado de una institución que implementó fielmente el modelo de Taba es el caso de la Universidad Wisconsin-Madison que lo utilizó para abordar una necesidad identificada dentro de un doctorado en farmacéutica cuyo producto fue el diseño de un curso electivo de salud rural. Al respecto, Portillo et al., (2000) señalan que en la revisión del currículo se identificó que, aunque el 97% del estado de Wisconsin es considerado área rural, solo el 14% de los egresados regresaba a practicar en su comunidad y detectaron que un factor potencial que contribuía a esta situación era la falta de integración del contenido de salud rural que condujera a la práctica de habilidades como clínicos de la salud rural. Este diseño involucró a

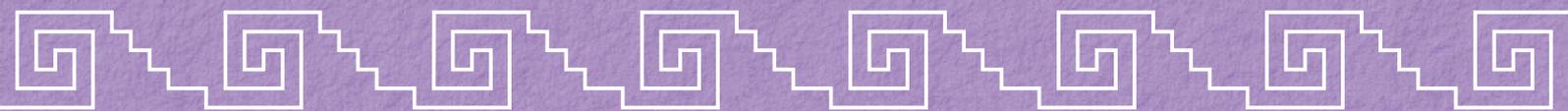
las partes externas clave como farmacéuticos, administradores de sistemas de salud y organizaciones profesionales dedicadas a promover la atención médica rural, así como a las partes internas clave como estudiantes y el personal de la facultad lo cual logró un impacto en actitudes, comportamientos e integración de contenidos en los estudiantes a lo largo de la duración del programa (Portillo et al., 2000).

Desde el punto de vista del diseño y desarrollo curricular, es necesario evitar la falsa creencia de que el currículo debe estar centrado únicamente en un modelo administrativo, de arriba hacia abajo, es decir, planeado por las autoridades o por expertos en currículo para que el profesorado únicamente implemente. Contrario a lo que algunos creen, Taba le apuesta a un trabajo colaborativo cuyo principal desarrollador es el docente, con apoyo de una persona experta en currículo, quien toma en consideración el nivel de desarrollo del estudiante para involucrarlo en la toma de decisiones conforme a su grado de madurez con miras al cumplimiento de las metas establecidas, considera el contexto y la cultura para la toma de decisiones e involucra a los interesados externos para un acercamiento verdadero a la realidad. El estudio de su metodología debe permitir que el diseño de las unidades del currículo sea un proceso sistemático, pero, al mismo tiempo flexible pues, aunque esta metodología propone una serie de pasos que orientan el diseño curricular, se caracteriza por ser considerada no lineal.

Datos curiosos

- Hilda Taba es ampliamente conocida en el mundo académico como una extraordinaria pedagoga norteamericana, sin embargo, es originaria de Estonia.
- Tuvo como tutores a John Dewey y William Kilpatrick y trabajó directamente con Ralph Tyler durante varios años.

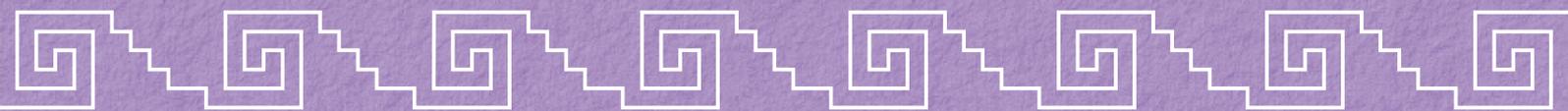
- Los pedagogos estonios ignoraron por mucho tiempo su existencia y aportes ya que la difusión de sus ideas fue obstaculizada por el régimensoviético, y veinte años después de su muerte comenzó a ser reconocida en su país natal. En 1992 y 2002, la Universidad de Tartu, como reparación de esta injusticia, celebró dos conferencias internacionales sobre currículo en honor a sus 90° y 100° aniversarios (Krull, 2003).



PARTE 3

PERSPECTIVAS DEL CURRÍCULUM
COMO PRÁCTICA O VIDA
COTIDIANA: LO DELIBERATIVO,
LA EXPERIENCIA, LO SISTÉMICO

131



CAPÍTULO 6

JOSEPH JACKSON SCHWAB

LO PRÁCTICO Y LA DELIBERACIÓN DEL CURRÍCULO

William René Reyes Cabrera¹
Sergio Quiñonez Pech²
Lucía Guadalupe Reynosa Gómez³

La obra del norteamericano Joseph Jackson Schwab, a pesar de no ser tan mencionado ni reconocido, es de gran relevancia para comprender la evolución de las teorías

1 Universidad Autónoma de Yucatán, wreyes@correo.uady.mx

2 Universidad Autónoma de Yucatán, sergio.quinonez@correo.uady.mx

3 Universidad Autónoma de Yucatán, lucia.reynosa@correo.uady.mx

curriculares y la influencia que tuvo para el análisis crítico del currículo de su tiempo, del cual como él mismo llegó a mencionar, se sintió sumamente decepcionado, por su enfoque enciclopédico, memorístico, dogmático y excesivamente teórico, insistiendo durante años sobre la gran importancia de la práctica como el camino por excelencia, para apropiarse del conocimiento científico y de la concepción de la ciencia como un proceso continuo de investigación, descubrimiento y debate.

Información personal y familiar

No resulta fácil encontrar información sobre este autor, sin embargo luego de diversas búsquedas se obtuvo una nota biográfica que se considera la más confiable de las que aparecen en Internet, por ubicarse en la descripción de un repositorio físico o Guía de documentos de la obra de Schwab, perteneciente a la Biblioteca de la Universidad de Chicago, institución en la que el autor laboró cerca de 50 años; dicha nota es además, la fuente original de diversas reseñas biográficas de Schwab tanto en inglés como en español, que se encuentran disponibles en la web. El área responsable de la mencionada guía es el “Hanna Holborn Gray Special Collections Research Center”; la guía que se publicó en 2007 y se denomina “Guía de los documentos de Joseph J. Schwab 1939-1986”; la cual además de contener la nota biográfica en comentario, describe el contenido del repositorio físico resguardado en 13 cajas que incluyen borradores, notas de trabajos publicados e inéditos, correspondencia profesional y personal, exámenes, materiales didácticos, así como cintas de audio que documentan la carrera de Schwab tanto en la Universidad de Chicago, como en el Centro para el Estudio de las Instituciones Democráticas en California, de 1939 a 1986. Como la Guía lo señala, la colección organizada en cinco series, está abierta a la investigación y dado que estos materiales no se encuentran digitalizados, para consultarlos es necesario acudir a aquella institución. No



obstante, la información que aparece en la Guía fue muy útil para conocer la obra de este teórico del currículo, permitiendo integrar datos relevantes en diversos apartados del capítulo, como se indica en su momento. Igualmente, conviene mencionar que la Guía menciona que se pueden encontrar materiales adicionales de la obra del autor, en las colecciones del mismo tipo que resguarda la biblioteca de la Universidad de Chicago.

Como señala la nota biográfica del Centro de Investigación de Colecciones Especiales Hanna Holborn Gray (2007), el nombre completo de este autor es Joseph Jackson Schwab, quien nació un 2 de febrero de 1909 en la ciudad de Columbia, perteneciente al estado de Misisipi, en los Estados Unidos de Norteamérica. En su ciudad natal asistió a una pequeña escuela primaria privada; después ingresó a una escuela secundaria pública donde descubrió la ciencia y de inmediato mostró gran interés por ella, por lo que el director le permitió el acceso al laboratorio de la escuela; allí quedó fascinado con las serpientes venenosas, entre otros animales y con la pólvora casera. Terminó la escuela secundaria en solo tres años y en 1924, a la edad de 15 años, emprendió el viaje en tren hacia la Universidad de Chicago, donde permanecería durante casi cincuenta años. Mantuvo una estrecha amistad de mucho tiempo con Robert Hutchins (1899-1977) filósofo de la educación, con quien realizó importantes trabajos. No hay registros con mayores datos sobre su vida familiar, pero se deduce que tuvo una familia y por lo menos una hija, pues algunas fuentes biográficas mencionan que, dados sus problemas de salud, fue a vivir con ella sus últimos días en el condado de Lancaster, Pensilvania, donde murió el 3 de abril de 1988, a la edad de 79 años.

Desarrollo profesional

Su formación universitaria de origen fueron las ciencias naturales y posteriormente, las humanidades, específicamente la licenciatura en literatura inglesa,

de la cual se graduó en 1930, a la edad de 21 años. No obstante, nunca perdió el interés por las ciencias biológicas, cursando seis años después la maestría en Zoología. De hecho, fungió varios años como profesor de ciencias naturales. En 1939 obtuvo el doctorado en genética, pero su formación en humanidades, le dio una visión holística que fue clave para ayudar al Dr. Robert Hutchins en el propósito de crear un plan de estudios integrado, como parte de sus esfuerzos por mejorar la educación universitaria de su tiempo. Y es a partir de la década de los 40 que tuvo una sucesión de cargos académicos que marcaron su trayectoria profesional (ver Tabla 1), algunos de los cuales se mencionan a continuación (Centro de Investigación de Colecciones Especiales Hanna Holborn Gray, 2007). En cuanto a premios, en 1938 y 1965 fue galardonado con el premio Quantrell a la excelencia en la enseñanza de pregrado, de la Universidad de Chicago.

Tabla 1. Trayectoria académica y profesional de Joseph Schwab

Año	Actividad profesional
1941	Profesor asistente de ciencias naturales
1943	Decano asistente de estudiantes a cargo de la defensa civil estudiantil
1944	Profesor en educación de la Universidad de Chicago
1945	Profesor asociado de ciencias naturales
1946	Profesor asociado de educación
1947	Presidente del personal de ciencias naturales
1948	Senador en la Universidad de Chicago
1949	Miembro fundador del comité de pensamiento social
1950	Integrante del grupo editorial de la revista <i>Journal of General Education</i>

Nota. Elaboración propia con base en: Centro de Investigación de Colecciones Especiales Hanna Holborn Gray, (2007).



Contexto sociohistórico y su entorno

A los 21 años, mientras Schwab cursaba sus estudios de posgrado, estaba terminando la crisis económica norteamericana conocida como “Gran depresión del 29”; cuyos alcances fueron internacionales. Específicamente, en los Estados Unidos entre 1930 y 1932, por lo menos el 30% de la clase trabajadora estadounidense había perdido su empleo, sus ahorros y hasta su hogar. La situación se complicó con la quiebra de diversos bancos, lo cual impactó a varias economías europeas, principalmente por la suspensión de créditos (De la Guardia, 2013).

La crisis económica se extendió a nivel mundial, provocando fuertes tensiones sociales y políticas que desembocaron en la aparición de dictaduras como la de Adolf Hitler en Alemania y el resurgimiento de las economías asiáticas. Pocos años más tarde, España por su parte, libra una guerra civil que dura aproximadamente tres años (1936-1939) y que en cierta forma junto con otros acontecimientos sociales, son el preámbulo de la Segunda Guerra Mundial pues esos escenarios crearon las condiciones económicas, sociales, políticas y militares para el estallamiento bélico en septiembre de 1939, que impactaría al mundo entero (De la Guardia, 2013).

Al inicio de esta guerra, Schwab tenía 30 años y durante ese lapso su carrera docente y académica tuvo el mayor impulso, como se vio en el encabezado anterior. Estados Unidos y América en general no fueron escenario de enfrentamientos bélicos directos y la Unión Americana continuó su desarrollo económico, científico y tecnológico para luego erigirse como el gran ganador de la segunda guerra y posicionarse rápidamente como una potencia mundial en todos los órdenes y el de la educación no fue la excepción (Pani, 1969).

Sin embargo, otro acontecimiento mundial influyó en el desarrollo de los trabajos de Schwab: el lanzamiento del Sputnik en 1957 (cuando Schwab contaba con 48 años) fue considerado por muchos líderes políticos como una prueba evidente de que los EUA se habían quedado atrás en materia educativa, de allí que la reforma de los planes de estudio se convirtió en una prioridad del sistema educativo estadounidense; Schwab se integró al equipo encargado de la reestructuración curricular del plan de estudios de Biología a nivel secundaria; la brecha y el debate entre la visión teórica de los docentes universitarios y el mundo práctico de los profesores de biología no se hizo esperar; de hecho se presume que gran parte de sus escritos de finales de los sesenta y los setenta fueron resultado de esa desafiante experiencia (Null, 2011).

En cuanto a la Universidad de Chicago, desde su fundación se consideró una gran fuente de conocimiento erudito en el campo de la educación en general y del currículo en particular. Fundada por la Asociación Americana de Educación Bautista con fondos de la familia Rockefeller, se estableció con el objetivo de combinar una educación universitaria de alta calidad con un énfasis en la investigación similar a lo que se encontraba en las universidades de investigación alemanas de la época. El interés de la universidad en la educación como campo de estudio dio un gran paso cuando en 1896 John Dewey se unió a la Facultad de Educación como profesor de filosofía, psicología y pedagogía. La búsqueda de una “ciencia de la educación” alcanzó gran popularidad en ese tiempo (Null, 2011).

Este fue el escenario global en el que Schwab desarrolló la mayor parte de su propuesta curricular.



Obras relevantes

La obra de Joseph Schwab enmarca su enfoque abiertamente práctico con respecto a los problemas y dimensiones del diseño y desarrollo del currículo. A continuación, se mencionan algunos de sus escritos más relevantes. En el primero de ellos al que subtituló: *The practical: A language for the curriculum* planteó que el campo del currículo estaba moribundo, pues era incapaz de ofrecer principios y métodos efectivos para el aprendizaje adecuado de los estudiantes, afirmando que el currículo es una práctica moral y no una ciencia teórica; en segundo término sostuvo que en la mayoría de los programas de estudios, hay una “empedernida” dependencia de la teoría, en áreas en las cuales esta es particularmente inapropiada, y cuando lo es, las tareas establecidas para su instrumentación, resultan inadecuadas. Un tercer punto, el cual constituye su tesis central, se refiere a que “habrá un renacimiento del campo del currículo, una capacidad renovada de contribuir a la calidad de la educación americana, solo si todas las energías son redireccionadas de lo teórico a lo práctico a lo cuasi práctico y a lo ecléctico. “Por ‘ecléctico’ se refiere a las áreas que, siendo poco sistemáticas y difíciles, puedan constituir un cuerpo de problemas que pueden analizarse desde diversas teorías y de diferentes formas, según sea cada problema. En cuanto a lo ‘práctico’ (...) se refiere a una disciplina compleja, relativamente poco familiar a lo académico y radicalmente diferente de las disciplinas teóricas. Por cuasi práctico se refiere a la aplicación de lo práctico, pero en contextos mayores, intentando trabajar con un grado de generalidad mayor” (Schwab, 1969, p. 1).

En 1971, se publica su segunda obra denominada *The practical: Arts of eclectic*, en la cual profundiza sobre lo que llamó el “arte del eclecticismo”, en ella revela que la educación en general y en el campo del currículo en

particular, había sido excesivamente teórica, por ello los educadores habían buscado teorías que les dijeran qué enseñar y cómo enseñar, pero desafortunadamente algunas de esas teorías se estaban aplicando en forma directa y simplista, provocando que la instrumentación práctica del currículo hubiera fallado frecuentemente (Schwab, 1971). Para él, el eclecticismo significa poner en práctica diferentes teorías, donde estas resulten adecuadas, sin comprometerse con ninguna en particular, siendo esta una muy buena opción para resolver la excesiva confianza del campo del currículo en lo teórico. Sin perder de vista este enfoque práctico, Schwab concibe este proceso como una deliberación, en el sentido de que justamente, se delibera sobre varias alternativas para resolver los problemas que surgen en la experiencia áulica (Schwab, 1971).

En 1973 se publica su tercer ensayo llamado *Translation to curriculum*; en el que lanza una dura crítica a los “eruditos” o teóricos de las disciplinas, quienes, si bien poseen un cuerpo disciplinar de conocimientos, desconocen cómo funciona el mismo en la práctica escolar; lamentablemente la influencia de esos “eruditos” para la existencia de un currículo excesivamente teórico en esa época, fue inevitable. (Schwab, 1973).

Por último, en su obra *The practical 4: Something for curriculum professors to do. Curriculum Enquiry*, destaca el papel institucional del maestro quien lleva a cabo el cambio educativo, su rol tiene una concepción más humanista reconociendo su pensamiento práctico en la construcción y desarrollo deliberativo del currículo (Schwab, 1983).

En este último trabajo acerca de “lo práctico”, el autor presenta una variedad de ejemplos de instrumentación de prácticas curriculares, respecto a diferentes contenidos y problemas científicos en diversas circunstancias.

Origen y justificación de su propuesta

Como se ha mencionado, a muy temprana edad Schwab tuvo sus primeros acercamientos con la naturaleza y la ciencia, gestándose desde entonces su vocación científica. Tan pronto como ingresó a la Universidad de Chicago, se sintió frustrado y decepcionado de la forma en la que se enseñaba ciencia, la cual se caracterizaba por ser sumamente enciclopédica y dogmática (Centro de Investigación de Colecciones Especiales Hanna Holborn Gray, 2007).

Lo anterior propició en él la convicción de luchar incansablemente contra esa forma de enseñanza, siendo el aula su trinchera más importante, pero también todas las oportunidades que se le fueron presentando en reuniones, encuentros, encomiendas académicas y otros espacios, gracias a su colaboración cercana con personas como los Doctores Robert Hutchins y Ralph Tyler. Sus propuestas curriculares, publicaciones, discursos y conferencias de años más tarde, estarían influenciados por personalidades como James Weber Linn (1876-1939), educador y profesor de inglés por más de 40 años, con quien coincidía respecto a las deficiencias curriculares de ese tiempo, y quien le compartió modelos positivos de enseñanza y John Merle Coulter (1851-1928), educador, micólogo y profesor de botánica quien le mostró la importancia de trabajar con pequeños grupos de discusión de estudiantes a través de la lectura y crítica del trabajo de los demás.

También tuvo mucha influencia de Robert Hutchins, quien siendo presidente de la Universidad de Chicago, compartía con Schwab la urgencia de revitalizar la educación universitaria. Es a través de él que Schwab conoce al filósofo Richard McKeon (1900-1985), quien lo orientó en la comprensión del pensamiento aristotélico y en la revisión de los escritos de John Dewey; así como a Ralph Tyler, con quien tuvo una relación profesional de cerca

de cinco décadas, y gracias a su influencia, enfocó su pensamiento hacia la práctica de las denominadas artes liberales (entendidas en general como aquellas que ameritan formación universitaria), así como a desarrollar su propia perspectiva del currículo (Centro de Investigación de Colecciones Especiales Hanna Holborn Gray, 2007).

Asimismo, su visión incluía la necesidad de crear programas educativos de doctorado renovados, incluyendo la práctica, la deliberación y la retórica. Compartió sus ideas con Tyler en un comunicado no publicado, cuando este era presidente de la Universidad de Chicago; en donde incluía, entre otros puntos, la valoración comprensiva de los logros de los estudiantes, como una alternativa eficaz a las problemáticas del enfoque tradicional del doctorado de aquella época.

Desde el posgrado, Schwab tuvo la influencia de Dewey, principalmente respecto a la importancia que le daba a la práctica versus una formación pasiva y tradicionalista; incluso en 1959 publicó el artículo: *The “impossible” rol of the teacher in progressive education*. dedicado en esencia, a defender los planteamientos de Dewey, que, a su juicio, se habían ido desvirtuando con el paso de los años (Schwab, 1959).

Otro hecho importante para su propuesta es que a finales de los cincuentas, fue testigo del descontento escolar como un síntoma del fracaso escolar, lo que plasmó en su libro *Colleague curriculum and student protest* (1969b), mismo en el que consideró que en las artes liberales podría encontrarse parte de la solución a los graves problemas curriculares de su época, de allí que también se conozca su propuesta como currículo liberal



o liberador, aunque más tarde la idea que prevaleció fue la de currículo deliberador o deliberativo.

Conceptos claves

La obra de Schwab abarca aproximadamente 50 años de labor ininterrumpida e incluye una importante cantidad de publicaciones, así como documentos de diversa índole según lo ha documentado la Universidad de Chicago (Centro de Investigación de Colecciones Especiales Hanna Holborn Gray, 2007). No obstante, hay tres ideas estrechamente relacionadas entre sí, que pueden considerarse los conceptos clave para entender su propuesta, y que son los siguientes:

LA PRÁCTICA DEL CURRÍCULO

Para Schwab, comprender, analizar y mejorar el currículo desde la práctica es la forma más adecuada de resolver las deficiencias curriculares y educativas en general, que desde muy joven observó primero como estudiante y después como profesor. Esta convicción de las posibilidades de la práctica para superar la visión curricular excesivamente teórica y apartada de la realidad escolar, encontró su máximo desarrollo cuando a finales de los sesenta presenta la ponencia titulada “*The practical*” o “Lo práctico” (Schwab, 1969a) en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigadores Educativos y en la que hizo duras y mordaces críticas sobre el uso de objetivos educativos en los planes de estudio, abogando por una concepción práctica del currículo que respetara las complejidades de los maestros y estudiantes como seres humanos (Eisner, 1984). Derivado de esta ponencia, posteriormente publicó cuatro ensayos que muestran con detalle su visión de la importancia de la práctica, los cuales se mencionaron en el apartado “Obras relevantes”.

LOS COMMONPLACES O ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO

En su tercer ensayo sobre “lo práctico” denominado *Translation to curriculum* (1973), Schwab presenta lo que definió como las cinco cuestiones comunes o verdades aceptadas del currículo; “aspectos comunes” o “verdades aceptadas”, es la locución latina de lo que Schwab llamó *commonplaces*, cuya traducción literal sería “lugares comunes”; otras traducciones los han denominado “referentes comunes” (Barrón y Díaz-Barriga, 2018); nosotros hemos preferido llamarlos “elementos esenciales” por considerar que así se conserva la idea sustancial, dialéctica y práctica de esos aspectos, como se verá enseguida.

Schwab quiso dar una connotación práctica y contextual a esos cinco aspectos comunes y necesarios para un abordaje más comprensivo del currículo y que concentran en gran medida, uno de los objetivos que persiguió durante toda su carrera: la defensa de la educación liberal (Null, 2011). Como resultado de la deliberación práctica curricular (tercer concepto clave de este apartado), es que estos elementos esenciales deben traducirse en aspectos particulares, idiosincráticos y acordes a cada realidad educativa, con toda la complejidad que ello pueda suponer. Por eso, Schwab enfatizó que estos elementos no son fijos, sino amplios, flexibles y abiertos (Schwab, 1978, citado por Roby, 2005).

Ahora bien, estos elementos, si bien tienen características estándar, no implican que por tratarse de cuestiones comunes tengan un comportamiento fijo y requieran “soluciones uniformes”. Nada más lejos de la propuesta schwabiana, pues es todo lo contrario: esos elementos deben analizarse en su especificidad, en su idiosincrasia y en contextos particulares, realizando diagnósticos y soluciones mediante la deliberación (Eisner, 1984). Los elementos esenciales



propuestos por Schwab son: profesores, estudiantes, contenido, contexto y elaboración del currículo, incluyendo el papel del especialista curricular; en el apartado “Propuesta” se describe cada uno de ellos.

LA DELIBERACIÓN PRÁCTICA CURRICULAR

Como se ha mencionado, la práctica es un aspecto fundamental para Schwab y justamente, la forma de vincular la comprensión (ubicada en la teoría) con la acción (ubicada en práctica), es la deliberación.

Para entender la deliberación, es necesario recurrir a otro término: eclecticismo. Para Schwab, el eclecticismo es una característica indispensable del proceso deliberativo, ya que para tomar decisiones acordes a escenarios particulares, cambiantes e idiosincráticos en los que la práctica curricular tiene lugar, se requiere tener apertura a multivariadas posibilidades de acción y solución, deliberar de forma competente sobre cuestiones curriculares tiene que ser necesariamente ecléctico, por lo que Schwab que se considera un defensor de las artes y de lo ecléctico, se opuso a que un proceso tan complejo como la deliberación fuera tratado en la forma mecánica e instrumentalista que era la que imperaba en la educación y en la investigación educativa en ese tiempo (Eisner, 1984). Asimismo, en relación con la puesta en práctica de los elementos esenciales o common places, el proceso deliberativo no debe ser mecánico y en serie, sino ser gradual y en espiral (Roby, 2005).

Schwab entiende la deliberación como el ejercicio de las facultades intelectuales más elevadas del ser humano. “La deliberación es compleja y ardua. Trata tanto de los fines como de los medios y debe considerar que se determinan mutuamente. Debe tratar de identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser relevantes. Debe tratar de determinar los hechos

relevantes en el caso concreto. Debe tratar de identificar lo deseable del caso. Debe generar soluciones alternativas. A continuación, debe sopesar las alternativas y sus costos y consecuencias entre sí y elegir, no la alternativa correcta, pues no existe tal cosa, sino la mejor” (Schwab, 1969, p. 21). Así, la actividad curricular es una construcción, producto de la deliberación humana y por tanto, es falible (Eisner, 1984); por ello, una práctica curricular deliberadora que dé como resultado un currículo verdaderamente liberador, fue la opción que visualizó el autor como alternativa a la visión positivista e instrumentalista de su época.

Propuesta

La propuesta curricular de este autor comienza a gestarse como consecuencia del desánimo que le causó comprobar la ineficiencia de la enseñanza tradicional de las ciencias desde la educación secundaria, pasando por el pregrado y luego el posgrado; ante ello, comprendió la urgente necesidad de renovar esos esquemas, viendo la enseñanza de la ciencia como un proceso continuo de investigación, descubrimiento y debate (Centro de Investigación de Colecciones Especiales Hanna Holborn Gray, 2007). De hecho, según Stenhouse (2003), Schwab plantea que la enseñanza de la ciencia basada en la investigación es una “investigación de investigaciones”, es decir, es el aprendizaje de las estrategias de investigación en diferentes disciplinas.

Igualmente, le da una gran importancia a la estructura de las disciplinas, con un argumento sencillo pero de gran relevancia, el autor afirmaba que era necesario cambiar la forma de enseñar ciencia, puesto que la ciencia en sí misma también había cambiado (Schwab, 1966); dicha estructura de las disciplinas en el proceso formativo de los estudiantes, la entendía como una sintaxis, en el sentido de comprender, con fines de enseñanza y aprendizaje,



cómo están organizadas y ordenadas las disciplinas científicas, en un cuerpo coherente de conocimientos, lo cual cobra mucho sentido en su propuesta general porque como él mismo afirma, si cada disciplina tiene un orden particular en sus fundamentos, principios, etc., es decir, una sintaxis específica, ha sido un error recurrente pretender enseñar las diversas disciplinas de la misma forma, así como derivar áridas conclusiones sobre dichas disciplinas, como si fueran verdades irrefutables.

Ahora bien, Schwab tiene el cuidado de dejar claro que si bien la estructura de las disciplinas científicas es un elemento muy importante en el currículo, de ninguna manera provee todas las respuestas para el diseño curricular, porque dicha estructura responde al “qué” del currículo pero no necesariamente incluye el “cómo”, y en este punto coincide con los planteamientos de R. Tyler, en el sentido de la necesidad de conocer el contexto particular escolar donde el currículo tendrá lugar, para llevar a cabo un adecuado diseño del mismo que responda a ese “cómo”. Asimismo, dado que las disciplinas son el fundamento de las materias o asignaturas que abordan los currículos en los diferentes niveles educativos, propone que la sintaxis de cada una debe tener por lo menos una estructura sustantiva, referente a los conceptos que la conforman y una estructura propiamente sintáctica, que tendría que ver con los métodos utilizados para generar el conocimiento de dicha disciplina (Schwab et al, 1964).

Años más tarde, conforme su experiencia docente y el desarrollo de diversos trabajos de evaluación y diseño curricular fueron acrecentándose, su propuesta curricular toma una forma más clara y estructurada, integrando su idea de lo práctico para accionar los elementos esenciales o *commonplaces* del currículo, mediante la deliberación práctica curricular. Como se ha dicho,

para Schwab, la deliberación es una actividad profundamente humana, ardua y difícil, en la cual la elaboración del currículo ocurre como parte de un mundo imperfecto que puede mejorarse, y en ese proceso el arte de la deliberación es el medio idóneo (Schwab, 1969). En cuanto a los elementos esenciales o *common places*, la pretensión de Schwab al definirlos es que en lugar de plantear un método único que propicie currículos uniformes, es pensar en estos cinco aspectos al intentar crear un currículo, los cuales son poderosos por su aceptación generalizada como integrantes de un buen currículo, todos son importantes y deben estar equilibrados y si no se tiene en cuenta alguno de ellos, se obtendrá un currículo incompleto (Null, 2011).

A continuación, se presentan los cinco elementos (ver Tabla 2), retomados de la obra de Wesley Null, *Curriculum. From theory to practice* (2011).

De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que el corazón de la propuesta de Schwab es el aspecto práctico, del cual menciona que su principal fortaleza es buscar los problemas donde estos se encuentran: en la realidad. Sobre “The practical” o “lo práctico”, conformó una propuesta de acción basada en las deliberaciones prácticas curriculares, la idea de la deliberación es relevante porque es la base del diseño curricular práctico, y aunque no es una cuestión sencilla, no debe perderse de vista porque con base en las deliberaciones se buscan las respuestas a los diversos problemas de la ciencia, en muy diversos contextos particulares.

Tabla 2. Elementos esenciales del currículo y sus características según Schwab.

Elementos	Características
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentan la experiencia áulica En los medios de divulgación científica son guías.
Estudiantes	Se toman en cuenta de ellos sus: necesidades, intereses, motivaciones, etapas de desarrollo, antecedentes y contexto, cuando se diseña e instrumenta el currículo.
Materia de estudio	Integrado por el contenido que se encuentra unido al método que se elige o construye para ser enseñado por el docente y aprendido por el estudiante.
Contexto	Se refiere al entorno en el que se enseña un currículo. Todo currículo tendrá que ser aterrizado en la realidad de una escuela específica o en un contexto áulico.
Elaboración del currículo	<p>Incluye tres dimensiones esenciales:</p> <p><i>Dimensión práctica:</i> es muy importante en la propuesta de Schwab porque los cuatro elementos anteriores existen de manera abstracta, pero logran ser concretos y reales cuando los relacionamos entre sí, en la práctica.</p> <p><i>Dimensión de la finalidad:</i> un currículo liberador debe pensar seriamente en el propósito detrás del mismo para impactar a los estudiantes en cierta dirección. <i>Dimensión de integración:</i> como su nombre lo indica, se refiere al momento de integrar todos los elementos en un todo; un buen trabajo de deliberación en este punto supone equilibrar los cinco aspectos comunes en la discusión y en la toma de decisiones, así cómo hacer conexiones entre los temas que componen el tema general.</p>

Nota: Elaboración propia con base en Null (2011)

En síntesis, Lo que Schwab propuso fue accionar, con una visión dialéctica, ecléctica y práctica, los cinco elementos curriculares esenciales:

profesores, estudiantes, contenidos, contexto y elaboración del currículo, mediante la deliberación que dará como resultado un currículo liberador.

Contribución y crítica

Schwab en realidad no tuvo la intención de construir y presentar una nueva teoría curricular, sino poner sobre la mesa, para su discusión y solución, los graves problemas que a su juicio y el de sus colegas cercanos, estaba presentando el currículo en aquella época, mismos que pueden sintetizarse en tres puntos:

1. Excesiva confianza en lo teórico del currículo, compuesto generalmente por representaciones abstractas e idealizadas de la realidad y por lo tanto, ajenas a esta.
2. Enfoque enciclopédico del currículo.
3. Conclusiones superficiales y áridas sobre la ciencia, como verdades definitivas, que ignoran el proceso continuo de investigación, descubrimiento y debate que requiere la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia.

Por lo anterior, criticó duramente el tipo de objetivos del currículo de su tiempo, abogando siempre por un desarrollo del currículo que respetara las complejidades de los profesores y de los estudiantes como seres humanos.

Con base en la detección de esas problemáticas, dedicó más de 50 años de su vida a proponer y aplicar hasta donde le fue posible, acciones que atendieran a los principios esenciales de su propuesta:

- a. La consideración de cinco elementos mínimos indispensables para diseñar e instrumentar cualquier currículo: Docentes, estudiantes, contenidos el contexto y la elaboración propiamente dicha del currículo.



- b. La importancia de la práctica, al ubicarse en problemas reales de personas reales (docentes y alumnos) dando gran importancia a “lo práctico”.
- c. El valor de la educación y del currículo como una actividad deliberativa que da como fruto, un currículo liberador.
- d. La utilidad de la estructura y sintaxis de las disciplinas científicas, como un recurso más en el proceso de diseño y evaluación curricular.

De acuerdo con Elliot Eisner (1984), Schwab realmente no nos facilitó la vida a quienes estamos en el campo del currículo, porque mostró claramente que es un campo incómodo, incierto y lo más doloroso: indefectiblemente práctico; Schwab, afirma Eisner, se deslindó del enfoque curricular positivista afirmando que la enseñanza es un arte que los maestros practican, por lo que un enfoque cuantitativo de estos procesos no resulta muy apropiado, pero decir esto en público era una herejía para los círculos más influyentes de aquella época; sin embargo, tiempo después sus planteamientos ayudaron a iniciar una tendencia hacia la humanización de la investigación educativa, para estudiar las aulas y llevar a cabo la planeaciones de la educación más acordes a la realidad. Asimismo, este crítico de la obra de Schwab señala que la forma de escribir de Schwab, al igual que su forma de hablar, es exasperante, modelo de erudición, y al mismo tiempo académicamente “pedante”, pero en modo alguno, superficial (Eisner, 1984).

La mayor preocupación epistemológica de Eisner sobre las posibilidades de instrumentar la propuesta de Schwab estriba en lo siguiente:

Para funcionar de un modo deliberativo y ecléctico se requiere en primer lugar una comprensión de los conceptos y teorías que se van a relacionar eclécticamente. En la práctica educativa, los conceptos

y teorías disponibles plantean obstáculos difíciles de superar. [...] Un eclecticismo productivo en la investigación educativa requiere la construcción de nuestros propios conceptos, la creación de nuestros propios marcos, la producción de nuestros propios esquemas. Este trabajo no es necesario simplemente para tener paridad con psicólogos, sociólogos o filósofos. No es simplemente una apuesta por la respetabilidad académica. Es necesario para atender a lo que más nos preocupa. Pensemos, por ejemplo, el estudio de la enseñanza y los procesos en el aula. ¿Cómo deben considerarse estos fenómenos? ¿Qué conceptos deben utilizarse para poner entre paréntesis lo que vemos? ¿Debe considerarse la enseñanza como un input y el comportamiento del alumno como un output? ¿Debe considerarse que el material que expone el profesor es un estímulo y que la reacción del alumno es una respuesta? ¿Debemos entender los mundos educativos a través de las metáforas de los ordenadores o de las desarrolladas para el estudio de las ratas? (pp. 207-208).

En el mismo sentido, se cuestiona si acaso el enfoque de Schwab no conducirá eventualmente a una Torre de Babel educativa, en donde en cada peldaño se pregone una versión diferente de racionalidad; probablemente sí, contesta, afirmando que a pesar de todos esos riesgos, vale la pena intentarlo si queremos alcanzar los ideales que Schwab imaginó.

Null (2011) por su parte, considera que en solo una década (1960-1970), Schwab transformó completamente el rostro del currículo. "Schwab era un científico, pero también un humanista que integraba todas las formas de conocimiento con el objetivo de formar moralmente a los alumnos. Era la antítesis del científico que intenta separar los "hechos" de los "valores" para

producir información objetiva y nada más. Como otros curricularistas deliberativos, Schwab pensaba que separar ambas cosas era imposible” (p. 164).

Otra interesante crítica se encuentra en Tomás Roby (2005) quien considera que la característica más destacable de Schwab es que era inasimilable, en el sentido de no dejarse asimilar ni influenciar de más por nadie, nunca se sintió en deuda con alguna persona o ideología o con la religión judía, rabinos o personajes tan icónicos como Tyler o Dewey. Ante un planeamiento nuevo o interesante, lo desafiaba, cuestionaba, y analizaba profundamente en todas sus dimensiones. “Schwab era un magnífico conferenciante, un polemista letal y un científico sobresaliente que actuaba con todas estas orientaciones” (p. 22). Se preparaba meticulosamente para todo lo que hacía: clases, conferencias, debates, encuentros, pero siempre expectante a lo inesperado.

Finalmente, en cuanto al tema del currículo deliberador, es pertinente mencionar la compilación de I. Westbury publicada en el año 2001: *Hacia dónde va el currículum. La contribución de la teoría deliberadora*, como un ejemplo de la contribución de este aspecto. Dicha obra fue generada a partir de las ideas de Joseph J. Schwab y a través de la aportación de diversos curricularistas contemporáneos, busca mostrar las posibilidades que la teoría deliberadora ha aportado y sigue aportando al currículo. De igual forma, el libro de Null (2011). *Curriculum. From theory to practice*, abarca no solo las propuestas de Schwab, sino las del mismo Westbury y otros autores acerca de la deliberación, la cual es como el mismo autor lo afirma, el núcleo de todo su libro (p. 19), ofreciendo una valiosa contribución al enfoque práctico y deliberativo por el que tanto propugnó nuestro autor.

Trascendencia

Con base en su extensa obra, identificada y documentada por el Centro de Investigación de Colecciones Especiales Hanna Holborn Gray (2007) y su incansable trayectoria de casi 60 años, Schwab se convirtió en un erudito en educación y un especialista en currículo, producto de mucho trabajo áulico, pero también de profunda reflexión, disertación y discusión, no pocas veces provocadora y desafiante, en foros públicos y privados, frente a teóricos conservadores de la educación en general y del currículo en particular.

La visión pragmática y ecléctica del currículo deliberador propuesto por Schwab presenta una nueva visión de las preguntas básicas del currículo propuestas por Tyler (1986a), ya que desde la mirada de la deliberación, no es nada sencillo contestar a: ¿qué deberíamos enseñar?, ¿cómo deberíamos hacerlo?, ¿cuándo?, ¿con qué? y ¿cómo se evaluaría todo ello?

Del mismo modo, estamos de acuerdo con Null (2011) en que, si se pretende como pretendía Schwab, crear un currículo liberador, los deliberadores deben tener en cuenta una serie de factores que siempre están allí, permeando la acción práctica, como los “llamados elementos esenciales” o *common places*.

La idea de hablar de un currículo liberador responde por un lado a los ideales de la educación liberal, entendida como una forma de vida que potencia las facultades sociales, morales, políticas, intelectuales y espirituales de cada estudiante (Null, 2011). Por otro, a la necesidad de liberar al currículo de las ataduras del enfoque positivista, instrumentalista y enciclopédico, desvinculado de la cambiante realidad, que Schwab observó desde muy joven y contra el que luchó durante prácticamente toda su vida. Compartimos



la premisa de que es necesario “transformar a los curricularistas, de psicólogos conductistas preocupados por las estadísticas, en servidores públicos bien formados y filosóficamente informados que moldean a las comunidades hacia la virtud cívica. No ha sido un reto menor, y el campo del currículo continúa luchando a favor de las críticas de Schwab.” (Null, 2011, p. 167).

Del mismo modo, coincidimos con Roby (2005) en que los cinco elementos esenciales abren la posibilidad para una deliberación real de los problemas y necesidades específicas en materia curricular rumbo a sus diversas soluciones, ya que son los propios actores educativos quienes mejor saben acerca de sus problemáticas.

Consideramos que los postulados de Schwab son vigentes y pertinentes para desarrollar investigación curricular emanada de grupos de investigación, como trabajos de tesis de pregrado y posgrado; o bien otras temáticas relevantes tales como análisis comparativos con las tendencias curriculares más contemporáneas que en esencia comparten los mismos ideales, tales como la enseñanza situada (Díaz -Barriga, 2006) y el aprendizaje autorregulado (Zulma, 2006).

Y aunque los planes y programas de estudios oficiales siguen siendo impuestos “desde afuera y desde arriba” (García y Malagón, 2010), también sigue habiendo un margen de libertad por así decirlo, en la instrumentación de esos planes y programas, tanto en el seno de los colectivos académicos, como en la experiencia docente áulica, sea individual o compartida con pares, para buscar mecanismos de deliberación curricular en donde los diversos actores educativos se involucren en la comprensión, análisis, deliberación y consenso de toma de decisiones, sobre mejores prácticas

curriculares situadas y colaborativas, buscando “curricularizar” la práctica docente, a pesar de currículos impuestos (Zabalza, 1997).

La propuesta de Schwab lo sitúa como un pionero de la educación competencial, situada, flexible y colaborativa, teniendo como premisas la innovación, la inclusión, la reflexión y la consideración de lo global, en lo local, que desde principios del siglo XXI, son las tendencias curriculares vigentes (Díaz-Barriga, 2006; Soriano y Jiménez, 2022; Díaz-Barriga y Heredia, 2021), rasgos que Schwab no abordó ni denominó como tales, pero que a través de la práctica, la puesta en acción de los elementos esenciales y la deliberación curricular, apuntan a los mismos ideales, basados en una visión de la educación y del currículo profundamente humanos y liberadores.

Por lo anterior, es claro que la obra de este autor continúa vigente, pues pese a los avances científicos y tecnológicos en el ámbito de la educación, el trabajo curricular es inagotable y las necesidades de redireccionar currículos como los que Schwab cuestionó en su época, continúan vigentes, pues justamente dado su carácter contextual e idiosincrático, aún prevalecen prácticas educativas y curriculares tanto a nivel de diseño, como en la instrumentación misma, que no han podido superar la elaboración de currículos excesivamente teóricos y apartados de las necesidades actuales del contexto en el que tienen lugar.

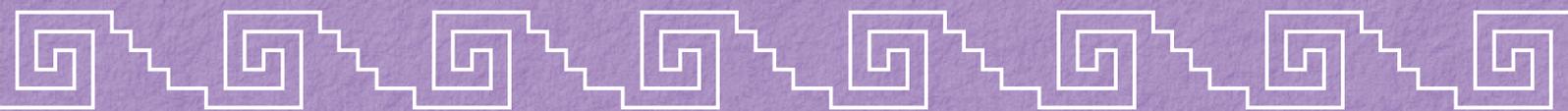
Para concluir, puede decirse que el núcleo de la propuesta de Schwab es la aceptación y utilización de una práctica curricular deliberativa como la ruta idónea para lograr una auténtica educación liberadora.



Datos curiosos

Schwab también escribió sobre religión y en particular sobre religión judía; según el Centro de Investigación de Colecciones Especiales Hanna Holborn Gray (2007), a principios de la década de los sesenta aceptó la presidencia de la Junta Académica del Centro de Investigación Melton en el Seminario Teológico Judío de América y publicó varios artículos al respecto, aunque supo mantener esta faceta, aislada del resto de su vida profesional. La misma fuente afirma que se ocupó de otras áreas sobre las que nunca publicó, como las emociones, la música y el procesamiento de la información.

Sobre el tópico, Roby (2005) describe detalladamente el libro de un autor llamado Alan Block en el que al parecer, se muestra la fuerte influencia de la religión judía en el desarrollo de los trabajos sobre currículo de Schwab, y habla incluso de un paralelismo entre ambos aspectos, principalmente respecto al uso de la deliberación como estrategia de comprensión, análisis y solución de problemáticas particulares, así como la relación de “lo práctico” con “una gama inesperada de cuestiones talmúdicas” (p. 5). El autor Block concluye, como afirma Roby, que la obra de Schwab está impregnada de los discursos talmúdicos que fueron el modelo para su aplicación al currículo.



CAPÍTULO 7

LAWRENCE STENHOUSE

EL PAPEL DEL PROFESORADO COMO INVESTIGADOR EN EL DESARROLLO CURRICULAR

Juanita Rodríguez Pech¹
Eddy Paloma Arceo Arceo²

Referirse a Lawrence Stenhouse representa hacer un recorrido por las ideas de un hombre cuyo intelecto lo posiciona como uno de los pedagogos más destacados e influyentes de su época (1970-1980); un estudioso que, en aquellos años difíciles para el ámbito educativo,

1 Universidad Autónoma de Yucatán, ropech@correo.uady.mx

2 Universidad Autónoma de Yucatán, paloma.arceo@correo.uady.mx

expuso su interés por defender y promover el papel activo del profesorado en la investigación y desarrollo del currículo, ideas que continúan siendo valiosas hasta nuestros días.

Sin duda su obra sigue siendo referente para curricularistas y profesionales comprometidos con la mejora de la educación, quienes comprenden el papel de las y los docentes en el acto pedagógico, así como la importancia de la investigación dentro de este rol. Por lo anterior, las siguientes páginas están dedicadas a describir su trabajo a través de sus principales obras, el contexto en el cual surgen sus ideas, así como su contribución al campo curricular.

Información personal y familiar

Hijo de escoceses, Lawrence Alexander Stenhouse nació en Manchester, Inglaterra, el 29 de marzo de 1926. Su padre, Lawrence Drummond Stenhouse, oriundo de Dundee, solo tuvo la escolaridad primaria y fue obrero en una fábrica de yute. Su madre, junto con su tía y tíos, fue criada por su abuela también en Dundee. Lawrence tuvo una niñez sencilla; fue hijo único y estaba muy apegado a su progenitora (Elliott y Norris, 2011).

En 1981, fue diagnosticado con cáncer de próstata. Falleció a los 56 años, el 5 de septiembre de 1982, a la mitad de su carrera intelectual. Le sobrevivieron su amiga y colega de muchos años, Jean Rudduck; su esposa desde 1949 hasta 1969, Evelyn, y sus tres hijos: Susan, Laura y John (Elliott y Norris, 2011).

No obstante su prematuro fallecimiento, dejó una herencia de ideas poderosas vigentes hasta nuestros días (Aguerrondo, 2005).



En palabras de Lawton (1983), Stenhouse era un hombre difícil pero también amable y generoso, sobre todo con su tiempo y con los halagos que prodigaba al trabajo de quienes lo rodeaban. Respecto de su vida privada, no hay fuentes que contengan información al respecto, posiblemente debido a que siempre la mantuvo al margen.

Desarrollo profesional

Completó su educación secundaria en la Manchester Grammar School. Inició su formación profesional en la St. Andrew's University, en Escocia (González et al., 2015; Rudduck, 1995). Cursó una maestría en educación en la Universidad de Glasgow, la cual concluyó en 1956, a los 30 años de edad. Desde ese momento, ya había definido la cuestión educativa en la cual quería centrar su atención: la relación de la cultura con el desarrollo del poder del individuo.

Años más tarde, expresó con mayor claridad esta idea como: el problema de la emancipación del conocimiento. En palabras del mismo Lawrence, su educación secundaria había influido contundentemente en ese fenómeno, pues recordaba a varios profesores que le abrieron la mente de forma emancipadora (Rudduck, 1995). Es decir, había descubierto en su propia experiencia el poder del conocimiento para liberar a las personas y permitirles tener más y mejores oportunidades de vida; con ello, descubrió también el importante papel de la figura docente.

Incursionó en la docencia primero como profesor de educación básica, para después dedicarse a la enseñanza universitaria. Su primera experiencia laboral ocurrió en la Durham University (en Inglaterra) y después se transfirió al *Jordanhill College of Education, en Glasgow*, Escocia, institución en la que se desempeñó hasta el final de su vida (Aguerrondo, 2005).

En 1966 asumió la dirección del *Humanities Curriculum Project* (en adelante HCP), un proyecto de desarrollo curricular del Reino Unido. En ese cargo tuvo la oportunidad de transformar un conjunto de teorías en estrategias que podían utilizar las y los educadores de cualquier nivel de enseñanza.

En colaboración con algunos colegas, Stenhouse creó en 1970 el Centre for Applied Research in Education (en adelante CARE, Centro para la Investigación Aplicada en Educación), de la Universidad de East Anglia, en la ciudad británica de Norwich. Inicialmente, se trató de una instancia de investigación no docente, pero posteriormente se ocupó de desarrollar programas de formación para graduados (Stenhouse, 1987). El objetivo del centro era comprender los problemas de la práctica docente, sin perder de vista la idea del profesorado como investigador (Aguerrondo, 2005).

Contexto sociohistórico

Durante su etapa de mayor influencia, Stenhouse vivió y trabajó en condiciones educativas completamente desfavorables para sus propuestas. En la década de 1970, en Reino Unido no había un plan de estudios ni pruebas nacionales, ni un examen final común a los 16 años, ni academias u Oficina de Estándares en Educación; tampoco dependencias que se ocuparan de la mejora de la calidad educativa y se nutrieran de propuestas innovadoras como las que él expresaba en diferentes escenarios. El sistema educativo no tenía un buen financiamiento, la educación no estaba tan bien valorada y aún más importante, escuelas y docentes no estaban sujetos al grado de control/influencia política que se experimenta actualmente (Richards, 17 de febrero de 2018).

Vale la pena destacar que la situación de los años 70 estuvo determinada por los sucesos de tres décadas anteriores, siendo uno de los más significa-



tivos la Segunda Guerra Mundial. Como es lógico de imaginar, luego de esta hubo grandes afectaciones y los años subsecuentes requirieron de arduo trabajo por parte de todos los sectores de la sociedad. De acuerdo con Morgan (2017), la década de 1970 es recordada en la memoria histórica popular como el periodo más sombrío de Gran Bretaña desde la Segunda Guerra Mundial.

Pero a pesar de las difíciles circunstancias acontecidas, entre ellas la inflación y el desempleo, también se reconoce a este periodo como una edad de oro para la cultura (Forster y Harper, 2010, y Sounes 2007, citados en Porion, 2016) y las políticas progresistas, registrando avances sociales para mujeres, minorías étnicas y personas homosexuales (Porion, 2016). En el tema educativo, el ingreso de un número mayor de mujeres a universidades y colegios representó un progreso en la educación superior. Todas las universidades de Oxford y Cambridge les abrieron sus puertas (Morgan, 2017), lo que se considera un logro significativo.

Obras y textos más importantes

Lawrence Stenhouse fue una de las figuras más influyentes y reconocidas de la educación en la década de 1970 y principios de 1980. Sus obras reflejan lo adelantado que estaba a su época, pues sus planteamientos en relación con el rol docente, la enseñanza y el aprendizaje, eran diferentes e innovadores. Tras su muerte, y como homenaje a un hombre cuyo intelecto y personalidad así lo merecían, amistades y colegas escribieron trabajos que divulgaron información importante sobre sus principales contribuciones.

Lawton (1983) considera que el trabajo de Stenhouse puede explicarse mejor clasificándolo en cinco periodos: a) sus primeras contribuciones, previo al HCP, b) el HCP en Londres, c) el desarrollo del CARE, d) sus

principales publicaciones y e) su trabajo posterior, incluido el libro sobre las relaciones raciales publicado justo antes de su lamentable muerte.

Si bien existen varios textos de su autoría, son tres sus obras más destacadas. *An Introduction to Curriculum Research and Development*, escrita en 1975 y la más leída, evidencia diversos problemas del currículum presentes en la investigación y en la labor docente, de forma tal que a lo largo de la lectura se fomenta el diseño y puesta en práctica del currículum. Stenhouse murió siete años después de su publicación. En 1983 ve la luz *Authority, Education and Emancipation* y en 1985 se da a conocer *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse* (Stenhouse, 1987), obras póstumas del autor.

A pesar de no estar entre sus trabajos más notables, vale la pena mencionar su obra *Culture and Education*, publicada en 1967, la cual destaca por su excelencia al plantear ideas sobre una nueva teoría y experiencias derivadas de su propia enseñanza en escuelas escocesas, reflejando también su pasión por la literatura y la historia (Lawton, 1983).

Aunque las citadas obras fueron escritas originalmente en el idioma inglés, existen traducciones al español las cuales fueron usadas como fuentes centrales en el presente capítulo.

Origen y justificación de su propuesta

La formación y el trabajo de Stenhouse como pedagogo le permitieron descubrir problemas relevantes en las aulas de clase, los cuales se dedicó a investigar y documentar. En su prólogo, Gimeno señala que sus propuestas son una mezcla del pensamiento pedagógico y la experiencia de un profesor de humanidades, así como de su interés y profunda preocupación antro-



pológica, que impregnaron tanto su experiencia en el desarrollo curricular como la metodología de trabajo e investigación del profesorado (Stenhouse, 1984). Sus obras estuvieron fuertemente influenciadas por sus ideas acerca de la investigación, pero sobre todo por una metodología humanística y el estudio de casos, enraizada en la filosofía de la cultura. Tenía especial interés en el método de investigación debido a su potencial educativo, por lo que defendía que el papel protagónico y el elemento central de la educación es el profesorado; por lo tanto, debía convertirse en un agente decidido y libre, informado por el conocimiento y comprensión, con valores claramente articulados y un repertorio de habilidades prácticas (Lawton, 1983).

Su legado enfatiza un marcado interés en revalorizar el papel del docente, añadiéndole un rol de investigador que le permitiera reflexionar y mejorar su práctica en el salón de clases, acercando a los estudiantes conocimientos reales fundamentados en la ciencia (Aguerrondo, 2005).

Lo anterior le llevó a formular una propuesta curricular derivada de la crítica que realizó ante el paradigma técnico y las propuestas curriculares de corte tyleriano, las cuales se ocupan en exceso del currículo como “teoría” o prescripción y colocan a los objetivos como centro de la acción educativa. Stenhouse (1984, 1987) analizó con especial detalle el sentido y función de los objetivos, y concluyó las siguientes razones para refutar su uso:

Los objetivos no son cosas, sino maneras en que elegimos conceptualizar las intenciones educativas. Se plantean bajo el supuesto de que pueden ser alcanzados, pero no les antecede una comprobación empírica. Por ello, el modelo de objetivos carece de una fundamentación empírica firme.

La forma conductista en la que suelen ser expresados los objetivos es cuestionable; además, suponen una interpretación única de las posibilidades del currículo y no consideran los logros más allá del aprendizaje del alumnado.

La sistematización del modelo de objetivos no implica que sea correcto para referirse a la realidad curricular y que contribuya a la resolución de sus problemas. Solo se ocupa del mejoramiento de la instrucción, pero no incrementa los conocimientos del profesorado; por el contrario, limita su desarrollo y lo convierte en un mero instrumento.

En suma, sostenía que el modelo de objetivos no hacía una verdadera contribución al incremento de la calidad educativa; más bien consideraba que “el poder y las posibilidades del currículo no pueden quedar contenidos en objetivos... el conocimiento debe ser especulativo y, por tanto, indeterminado en cuanto a los resultados obtenidos” (Stenhouse, 1984, p. 137). Aunque los objetivos aportan coherencia y permiten clarificar las intenciones, su planteamiento no mejora la comprensión de la complejidad de una clase diversa.

Stenhouse estaba convencido de que la mejora de la educación no radicaba en la clarificación de los fines, sino en el perfeccionamiento de la práctica y para eso se requería del diagnóstico (estudio de la realidad acontecida) y no del pronóstico (anticipación a los hechos) (Stenhouse, 1987). El incremento de la capacidad de aprender no se logra perfeccionando los objetivos, sino ocupándose del proceso: “son los criterios acerca del proceso los que ayudan a mejorar la enseñanza” (Stenhouse, 1984, p. 126).

Estas fueron las razones que le llevaron a proponer su modelo, denominado precisamente “de proceso”. Este modelo requiere un tipo especial de profesorado “conocedores y dotados de sensibilidad, capacidad de reflexión y dedicación profesional” (Stenhouse, 1984, p. 130).

Conceptos claves

Sus aportes a la teoría curricular se configuran a partir de tres conceptos centrales: a) el currículo como tentativa, b) el profesorado como investigador y c) el desarrollo curricular mediante investigación. A continuación, se describe cada uno.

EL CURRÍCULO COMO TENTATIVA

Stenhouse planteó su concepto de currículo desde el reconocimiento de la existencia de dificultades con la definición del término. Esto se deriva de la distinción entre intención y realidad; dicho de otro modo, entre lo prescrito y lo ejecutado. Lo primero se encuentra en el plano de las ideas, mientras que lo segundo en el de la práctica.

Las prescripciones curriculares contienen intenciones y planes para la acción, formulados con la finalidad de guiar la práctica; sin embargo, Stenhouse afirmaba que el valor o utilidad de las ideas de un currículo radica en su grado de relación con la práctica. En consecuencia, el fundamento de las planeaciones educativas debía ser empírico y por lo tanto “un currículum tiene que ser realizado en la práctica antes de ser definido” (Stenhouse, 1987, p. 98).

Su visión era notablemente diferente a la manera tradicional de abordar las planeaciones, ya que consideraba que las especificaciones curriculares debían basarse en la experiencia del colectivo docente, recogida a través del “estudio de las clases” y la “experimentación del currículo” (Stenhouse 1987, p. 98); es decir, que la experiencia práctica debía anteceder y determinar a la prescripción teórica.

Así, el currículo se convierte en una propuesta resultante de la experiencia concreta obtenida sobre el mismo y puesto que la experimentación del currículo es única y particular, no puede ser usada en sentido prescriptivo, pero sí puede ofrecer un planteamiento, es decir, una idea que podría ser o no funcional en una situación determinada; por lo tanto, más que seguirse en forma estricta, necesita comprobarse en la práctica. En palabras del autor, el currículo “es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación (Stenhouse, 1987, p. 134).

En este marco, plantea su definición de currículo de la siguiente manera: “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984, p. 29).

EL PROFESORADO COMO AGENTE INVESTIGADOR

Stenhouse (1987) delimita a la investigación como una indagación sistemática y autocrítica, basada en la curiosidad estable y en el deseo de comprender. Es una tarea cotidiana que implica persistencia y paciencia, así como un escepticismo ante las respuestas obtenidas y las propias hipótesis.

Siendo la investigación una herramienta científica, planteaba que la ciencia educativa debía tener en el centro al profesorado, ya que estando a cargo de las aulas, tiene a su disposición los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría: “el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación... el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades para investigar” (Stenhouse, 1987, p. 37).



Concebía a la investigación educativa como una “investigación en educación”, es decir, “realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa” (Stenhouse, 1987, p. 42). Entonces, no solo debía relacionarse en alto grado con la práctica de la educación, sino que implicaba en gran medida la participación del profesorado.

En consecuencia, “la investigación y el desarrollo del currículo deben corresponder al profesor” (Stenhouse, 1984, p. 94), ya que involucra el autoestudio de la labor docente como parte del trabajo realizado en las aulas de clases. Para esto, el currículo y sus especificaciones deben alentar “una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor que aumenten progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccionen así su enseñanza” (Stenhouse, 1984, p. 195). Es decir, que el currículo debe promover el estudio de la propia docencia, de modo que el profesorado profundice en los conceptos y procedimientos implicados en los problemas de su enseñanza, aumentando su conocimiento profesional e incrementando su repertorio de estrategias derivadas de la experimentación directa en la práctica.

El desarrollo curricular mediante investigación

Stenhouse vinculó sus concepciones sobre el currículo con la tarea de investigar, a través de los siguientes planteamientos:

La función de la investigación y del desarrollo del curriculum consiste en crear curricula cuyas conclusiones resulten articuladas y explícitas y queden, por tanto, sometidas a evaluación por parte de los profesores. Tales curricula son medios en los que las ideas se ex-

presan en formas que las hacen comprobables por los profesores en los laboratorios que denominamos aulas. (Stenhouse, 1987, p. 100).

En el modelo de proceso, cada propuesta curricular contiene una serie de supuestos sobre lo que entendemos por conocimiento, así como ideas sobre la mejor manera de aproximarnos a este través de la didáctica y de lo que se conoce sobre el aprendizaje. Aun si los supuestos e ideas parecen lógicos, deben ser comprobados en la práctica, ya que el papel de la investigación es ponerlos a prueba para validarlos empíricamente, generando una explicación de su operatividad que pueda ser probada nuevamente por el colectivo docente. El currículo experimentado de esta forma se convierte en una vía para compartir tales experiencias, permitiendo que otros docentes puedan hacer lo propio mediante investigaciones educativas en sus “laboratorios” o aulas.

Stenhouse utilizó una interesante metáfora para referirse al currículo y la necesidad de ser investigado: afirmaba que este era como una receta de cocina, que cuando se presenta a un auditorio ya ha sido probada y experimentada, y no solo concebida como una idea o posibilidad. Una vez publicada, toda receta es una invitación a ser probada, apreciada y perfeccionada (Stenhouse, 1984).

Propuesta

Su propuesta ante los problemas de la educación y el currículo se conoce como modelo de proceso. Consideraba que el currículo debía abordarse sin desligar la teoría de la práctica, entendiendo a la teoría como el plan establecido y materializado a través de un producto (diseño curricular), siguiendo criterios de orden lógico. En contraste, la práctica corresponde a la



experiencia real del currículo, equivalente a un proceso que se estructura mediante criterios de orden funcional.

Esta dimensión de lo curricular (el proceso y la práctica) es la clave para el mejoramiento de la educación y el desarrollo del profesorado. En sus palabras: “el mejoramiento de lo que acontece en las aulas, no procede del perfeccionamiento de la planificación, sino de la acción del docente” (Stenhouse, 1984, p. 117).

Como se ha señalado, Stenhouse concibió al currículo como una tentativa que comunica los principios y rasgos más importantes de una propuesta que habrá de ser implementada por el profesorado siguiendo procesos de investigación enfocados en la propia enseñanza. Siguiendo esta concepción, utilizó el término “principios de procedimiento” como elemento fundamental en su visión de lo que debía ser la planificación curricular.

Aunque no definió con exactitud el vocablo, en el contexto del modelo pueden entenderse estos principios como un conjunto de “convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica” (Álvarez, 2011, p. 43); también, como un grupo de fundamentaciones y criterios del profesorado, puestos en términos de ideas para la acción (Martínez Bonafé, 1993 citado en Álvarez, 2012). Al parecer, se trata de preceptos contruidos desde los conocimientos y la experiencia, que le permiten al docente orientar su práctica y guiarla hacia lo que considera relevante en un momento determinado.

Los principios de procedimiento son los elementos principales de lo que denominó “base para planificar y estudiar un curso”, la cual debía estar integrada por tres elementos: a) principios en cuanto a proyecto, b) princi-

pios en cuanto a estudio empírico y c) formulación relativa a la justificación (Stenhouse, 1984, p. 30). En cuanto a proyecto, debe contener fundamentos para seleccionar el contenido, desarrollar estrategias de enseñanza, decidir la secuencia y diagnosticar al alumnado. En lo tocante al estudio empírico, debe incluir principios, tanto sobre el estudio y evaluación del progreso de docentes y estudiantes, como de la variabilidad situacional en la implementación curricular. Finalmente, la justificación debe indicar la intención o finalidad del currículo.

Esta planificación se alinea con su idea del currículo, ya que la base de principios sustituye a las prescripciones rígidas que limitan la capacidad innovadora y estancan la profesionalización docente. La planeación basada en principios deja margen para el análisis, la discusión y la propuesta colaborativa del profesorado, ya que promueve la interpretación crítica y reflexiva sobre ellos mismos y la manera en que se traducirán en unas prácticas de enseñanza concretas. Es decir, el profesorado es un intelectual activo que selecciona las directrices que guían su actuar, recurriendo a su experiencia y juicio prácticos. El estudio de la propia docencia permite profundizar en estas decisiones, así como interpretar y analizar cómo estos principios pueden ser traducidos en situaciones de enseñanza específicas.

La actividad intelectual requerida para interpretar y trabajar con base en principios es fundamental dentro de la idea del profesorado como investigador de su propia práctica, ya que el currículo no se presenta como una guía cerrada y definitiva. Por el contrario, la intervención docente es indispensable, pues les corresponde estudiar, probar y analizar los resultados de la aplicación de tales principios.



Se trata entonces de una propuesta abierta que el profesorado debe completar mediante su participación activa y posteriormente analizar para detectar las claves de lo sucedido antes de iniciar un nuevo ciclo de planteamiento y estudio reflexivo.

Por esta razón, Stenhouse veía como indispensable que se dedicaran paralelamente a la investigación y a la docencia, en lugar de solo aplicar los conocimientos derivados de las indagaciones realizadas por otros estudiosos del campo. Decía que esto último era limitado y riesgoso, porque son escasas las teorías educativas que pueden aplicarse sin comprobación previa, además de que muchos descubrimientos proceden de trabajos en pequeña escala o laboratorios, por lo que no son replicables en las aulas (Stenhouse, 1984).

Para caracterizar al profesorado investigador, Stenhouse retomó los rasgos que Hoyle (1972 citado en Stenhouse, 1984) identifica como “profesionalidad amplia”:

Compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo. Compromiso y destreza para estudiar el propio modo de enseñanza. Interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica. Disposición para permitir que otros profesores observen su labor. (p. 197).

La intención de esta profesionalidad es alcanzar una mejor comprensión de la propia práctica y no la generalización de la experiencia (Stenhouse, 1984, p. 211). El autor sintetizó estas capacidades como “autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedi-

mientos de investigación en el aula” (Stenhouse, 1984, p. 197) basado en la actitud investigadora ante el propio modo de enseñar, entendida como “una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica” (Stenhouse, 1984, p. 211).

Tanto la investigación como el desarrollo del currículo son tareas que deben corresponder al profesorado, a través del estudio de las clases. Stenhouse (1987) afirmaba que este abordaje del trabajo educativo cambiaría sin duda la imagen profesional y las condiciones de la labor docente.

En conclusión, el modelo de Stenhouse postula que los procesos de investigación aplicados al estudio y comprensión de la propia actividad docente conducen al mejoramiento continuo de la educación, pues se trata de una investigación centrada en la experiencia práctica y no tanto en los resultados esperados. Dicha experimentación proporciona validez empírica a las orientaciones curriculares, las cuales deben permanecer siempre abiertas a la reflexión y comprobación.

Contribución y crítica

En su prólogo, José Gimeno señala que una de las principales contribuciones de Stenhouse al campo del currículo radica en su propuesta sobre la figura docente como elemento indispensable para el desarrollo curricular, desafiando el modelo tradicional en el cual la administración central prescribe todas las orientaciones curriculares. Esta última forma de proceder representa un estancamiento de la profesionalización, pues convierte a los docentes en meros ejecutantes de las directrices emitidas desde afuera de su propia práctica, impidiéndole experimentar e innovar (Stenhouse, 1984).



En contraste, el modelo de proceso propuesto por Stenhouse confiere al docente una tarea superior, consistente en la ideación de los principios de procedimiento que guiarán su práctica, así como la exploración de las maneras en que tales principios serán aplicados en contextos específicos (Elliott, 2015).

Según Rodríguez-Neira (2005), la propuesta del profesorado investigador conduce a una auténtica profesionalización y a una verdadera emancipación; deja atrás la idea del docente como simple usuario del conocimiento y lo convierte en un generador del mismo, evitando que se limite a esperar indicaciones sobre lo que debe hacer (Stenhouse, 1987). Ciertamente, el profesorado se verá más exigido ante la mayor dificultad que el modelo reporta, pero sus ventajas para el desarrollo profesional superan las posibles afectaciones (Stenhouse, 1984).

Otra de sus principales aportaciones es la noción del currículo como un medio para expresar una serie de ideas acerca de la naturaleza del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, comprobables en el aula (Stenhouse, 1987). Esta forma de entender al currículo requiere de la formulación de proyectos más que de programas.

Tales proyectos se articulan en torno a elementos educativos distintos de los objetivos, debido a las limitaciones que el autor encontró en ellos. Consideraba que debían adoptarse otros modos de organizar la enseñanza, siempre que resultaran útiles y eficaces para generar planificaciones curriculares racionales y sensibles ante las realidades del aula (Stenhouse, 1984).

Dedicó buena parte de su labor profesional a la experimentación de proyectos de desarrollo curricular en el CARE. En especial, el “Humanities Curriculum Project” (HCP) dejó constancia de la forma de operar el modelo de proceso a lo largo de los tres años de su duración. Este emprendimiento desafió las prescripciones de R. Tyler, al tener como punto de partida al contenido y la definición del papel del profesorado. El propósito general fue: “desarrollar una comprensión de los actos humanos, de las situaciones sociales y de las cuestiones de valor controvertido que susciten” (Stenhouse, 1987, p. 129).

Como resultado de la experiencia en este y otros proyectos, logró formular importantes ideas acerca de los elementos del currículo. En cuanto al contenido curricular, afirmaba que su derivación desde objetivos conductistas distorsionaba la naturaleza del conocimiento y la epistemología, convirtiendo al contenido en un medio y subestimando su valor intrínseco (Stenhouse, 1984). En relación con las estrategias de enseñanza, señalaba que no debían estipularse a priori, sino mediante procesos de investigación y estudio de la práctica llevados a cabo por docentes en entornos colaborativos; es decir, las estrategias no debían ser prescritas antes de ser probadas empíricamente, sino que debían desarrollarse sobre la práctica mediante procesos de investigación.

Respecto de la evaluación, consideraba que “debería guiar al desarrollo curricular e integrarse con él, así se destruye la distinción conceptual entre desarrollo y evaluación, manifestándose ambas como investigación” (Stenhouse, 1984, p. 171). En el modelo de proceso, el profesorado debía actuar como crítico y no como calificador, perfeccionando su capacidad de comprender los criterios intrínsecos del trabajo realizado. Adicionalmente, Stenhouse (1984) formuló una serie de criterios de evaluación que creía más útiles para



apreciar los logros de un currículo, en contraste con los de éxito-fracaso. Tales son: sentido, potencial, interés, condicionalidad y elucidación (pp. 165-168).

Aunque sus ideas han supuesto una contribución importante al avance de la teoría curricular, es preciso reconocer algunas de las limitaciones que presenta. Una de las más relevantes es la posibilidad de generar tensión entre los papeles de docencia y de investigación (Stenhouse, 1984). El propio autor admite que esta doble función simultánea podía suscitar la parcialidad en el profesorado; para evitarlo, se requiere que las y los docentes sean entrenados y generen confianza para estudiar la propia práctica. Asimismo, consideraba que el tiempo disponible para la investigación era un factor de peso ya que, debido a la dedicación prioritaria del profesorado a las labores docentes, la investigación puede resultar limitada (Stenhouse, 1987).

Por otra parte, Stenhouse (1984) reconocía que el modelo de proceso planteaba retos en cuanto a la evaluación del aprendizaje, ya que no se orienta a la resolución exitosa de exámenes; por el contrario, fomenta la apreciación crítica del trabajo de docentes y estudiantes. Esta sería la mayor debilidad del modelo, puesto que “es esencialmente un modelo crítico, no evaluador” (Stenhouse, 1984, p. 140) y por lo tanto, su mayor contribución recae en aquellas áreas de formación que privilegian la comprensión por encima de la comprobación mediante exámenes.

En síntesis, el modelo de Stenhouse contiene una visión innovadora del currículo y del rol docente al integrar en la misma figura las funciones de diseñar y ejecutar el currículo que habían sido consideradas especialidades diferenciadas y separadas en el modelo de objetivos. Al otorgar al docente el papel de decidir los principios de su docencia y desarrollarlos sobre bases

de investigación, le otorga una intelectualidad más amplia y un mayor compromiso con su tarea de enseñar.

Si bien Stenhouse no ciñó sus ideas a algún nivel educativo en particular, es cierto que un estudio científico de la propia docencia parece más viable entre el profesorado que cuenta con formación especializada en las teorías y los métodos de las ciencias de la educación, condición que no se observa por lo general entre docentes universitarios, que suelen estar enfocados en las disciplinas profesionales que enseñan. Incluso entre especialistas, prevalece el reto de estudiar de manera objetiva la propia docencia, desde luego no dirigida hacia la búsqueda de leyes universales sobre la educación, sino a la comprensión profunda de la propia práctica y su consecuente mejoramiento.

Trascendencia

La obra de Stenhouse surgió como una alternativa a la racionalidad técnica que predominaba en el campo curricular. En su prólogo, José Gimeno señala que sus ideas pusieron en primer plano la necesidad de abordar el currículo de manera flexible, en atención a la naturaleza siempre problemática del currículo y de la educación misma (Stenhouse, 1984).

Por su parte, el prólogo de María Antonia Casanova destaca que la obra de Stenhouse encuentra vigencia en los sistemas educativos cuando estos se interesan por el incremento de la calidad de la enseñanza, la atención a los intereses individuales del alumnado, la búsqueda de la innovación y la actualización permanente del cuerpo docente (Stenhouse, 1987). Estos intereses demandan un modelo de proceso en el desarrollo curricular y la intervención de un profesorado investigador, ya que exigen un “trabajo creativo, abierto, particularizado, participativo [...] capaz de responder a las necesidades de este momento y satisfacerlas” (Stenhouse, 1987, p. 17). La



prologuista señala que, bajo tales condiciones, la propuesta de Stenhouse no solo es aplicable, sino necesaria e imprescindible; incluso, si se observan las condiciones actuales de los sistemas educativos en la era postpandemia, es indudable que los retos estimados en materia de rezago educativo demandan la intervención urgente de un profesorado estudioso de su práctica y dispuesto a atender de manera innovadora las necesidades de su alumnado.

Por otra parte, al concebir al profesorado como investigador del currículo y a este último como una práctica, el modelo promueve una formación docente que va más allá de la aplicación de una serie de técnicas y procedimientos de enseñanza supuestamente validados. En su lugar, apuesta por una visión de la docencia como estudio formal de la educación, dentro un proceso de desarrollo continuo que no se agota al perfeccionar la capacidad técnica de planeación, sino que conlleva una comprensión profunda del currículo y los principios en los que se basa una propuesta, su interpretación y aplicación en distintos escenarios educativos.

Las ideas de Stenhouse mantienen su relevancia en el ámbito de la formación docente para la innovación educativa; su influencia se observa en el enfoque práctico-reflexivo (Escudero, 2014 citado por Pascual y Navío, 2018), que concibe a esta innovación como una actividad orientada a la mejora de los procesos. Por su parte, Guzman y Jaillier-Castrillon (2021) abordan la innovación educativa desde un modelo de investigación, en el cual las y los docentes ven a las aulas como laboratorios y como espacios para “realizar desafíos pedagógicos, cambios en su enseñanza, nuevas propuestas y observar el impacto de diferentes estrategias en el proceso de formación de sus estudiantes” (p. 2660).

A decir de Elliott (2015), sus ideas también se observan actualmente en las estrategias conocidas como “Lesson” y “Learning Studies”, surgidas

en Asia Oriental como formas de desarrollo profesional. Estas estrategias se basan en el desarrollo colaborativo y cíclico de una lección, concebida “como un proceso de interacción viva entre docentes y alumnado que puede ocurrir durante un período de tiempo prolongado” (Elliott, 2015, p. 34).

Finalmente, consideramos que, al incorporar la investigación como herramienta fundamental para desarrollar el currículo, Stenhouse atribuyó al profesorado la posibilidad de generar autonomía del pensamiento y prevalencia del criterio propio. El modelo de proceso no solo ha contribuido al mejoramiento de la educación, sino que ha fortalecido el rol docente dirigiéndolo a la comprensión profunda de la complejidad del acto educativo, así como a la experimentación y el descubrimiento en un continuo aprender y desaprender.

CAPÍTULO 8

STEPHEN KEMMIS

EL CURRÍCULO COMO EMANCIPADOR Y LAS PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS

Augusto David Beltrán Poot¹

Información personal

El 22 de septiembre de 1946, nace Stephen de Camois Kemmis, en Sídney, Australia. Su experiencia como profesor se inicia en 1965 siendo instructor de guitarra. En 1971 publica su primer libro *A Method of Instruction for the Folk Guitar*, y en ese mismo año, se incorpora como profesor en la Universidad de Sydney. Actualmente tiene 77 años,

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, dbeltran@correo.uady.mx

y desde el año 2002, ocupa el rol de profesor emérito de educación en la Universidad de Charles Sturt, Wagga Wagga (Australia).

Contexto sociohistórico y su entorno

Es importante mencionar que Kemmis creció en un país multicultural, considerando, por una parte, la población nativa de los pueblos aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres de Australia, cuyas culturas representan una de las más antiguas del mundo. Y por otra, las situaciones de inmigración que se vivieron en el país debido a los movimientos de colonización y de desplazamiento de personas a consecuencia de la segunda guerra mundial.

Contemplando lo anterior, es posible reconocer en la trayectoria de Kemmis dos momentos: el primer abarca desde su inicio como profesional de la educación hasta finales de los 90's aproximadamente en el que participó activamente en proyectos relacionados con la investigación-acción crítica, a lado de Wilfred Carr, y Robin McTaggart. logrando con ello, dar voz a los pueblos aborígenes o nativos y desarrollando informes y propuestas educativas para estos pueblos, resaltando y valorando los saberes ancestrales.

Un segundo momento se dio a inicios de 2000 a la fecha. La diversidad cultural que vivía su país y en compañía de Tracy Smith, Edwards Groves, C., Wilkinson, J. y Hardy, I. le permitió reconocer a la educación como una práctica que interactúa con otras. Y desde ese entonces aceptó como desafío estudiar las prácticas transformadoras en la educación, En la actualidad investiga la naturaleza de la práctica profesional.

Teniendo en cuenta que Kemmis todavía vive, durante la pandemia del COVID-19, el autor junto Kirsten Petrie (educadora) y Cristine Edwards-Groves (formadora de docentes) describían sobre la capacidad única de apren-



der de las personas, siendo esta o la educación la esperanza de que es posible superar las crisis anidadas o aprender a vivir con ellas. Petrie, Kemmis & Edwards-Groves (2020) indican que no se requiere demás conocimiento, sino un aprendizaje colectivo para cambiar prácticas institucionalizadas en los procesos educativos, cuyas prácticas tengan la finalidad de aprender a vivir de manera sostenible dentro de la comunidad de vida en la Tierra.

Desarrollo profesional

Con respecto a la habilitación académica Kemmis, obtuvo los siguientes títulos y grados académicos:

1971 - Licenciatura en Artes Universidad de Sídney (Australia),

1975 - Maestría en Educación, Universidad de Illinois (Estados Unidos),

1976 - Doctorado, Universidad de Illinois (Estados Unidos),

2009 - Doctorado en Educación, honoris causa, Universidad de Jyväskylä (Finlandia),

2009 - Doctorado en Filosofía, honoris causa, Universidad de Gothenburg (Suecia),

En cuanto a su trayectoria profesional, después de ser instructor de guitarra, Kemmis se incorporó en 1971 como profesor en la Universidad de Sydney, y en el año 1975, lo nombran Investigador Asociado Sénior, en la Universidad de East Anglia, Reino Unido.

Para 1978, decide ser consultor independiente del Centro Nacional de Desarrollo Curricular y ese mismo año, es contratado como Profesor Titular de Educación, en la Universidad Deakin, Geelong (Australia), lugar en el que junto con sus colegas concreta su área de investigación-acción. En 1991, se

desempeñó como Vicerrector Adjunto - Investigador, y unos años más tarde, ocupó la presidencia de la Junta Académica y es nombrado director en la misma Universidad.

Durante los años 1994 al 2000 se distinguió por ser director de la consultoría en investigación que lleva su nombre, y desde el año 2013 hasta en la actualidad, es reconocido como Profesor emérito en la Facultad de Educación, Universidad Charles Sturt, Nueva Gales del Sur; así como en la Universidad de la Federación, Ballarat, Victoria, en Australia.

Obras y textos más importantes

La producción académica de Kemmis abarca más de 260 productos, entre reportes, monografías, artículos de investigación, conferencias, evaluaciones, capítulos y libros. A continuación, se presentan las diez obras más relevantes en cuanto a sus temas principales.

1. Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. First edition: Geelong Victoria: Deakin University Press, (210 pp.); Publicado en español como *Teoría Crítica de la enseñanza: La investigación-Acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, S.A.1988.
2. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press, 1988 (154pp.). Publicado en español como *Cómo Planificar la Investigación-Acción*, Laertes, Barcelona, 1989.
3. Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. Chapter 23 in Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*, (150 pp.).
4. Kemmis, S. y Fitzclarence, L. (1986). *Curriculum theorising: Beyond*



- reproduction theory*. Geelong, Victoria: Deakin University Press (150 pp.). Publicado en español como *El Currículum: Más Allá de la Teoría de la reproducción*, Ediciones Morata, Madrid, 1988.
5. Kemmis, S. y Smith, T.J. (Eds.) (2008). *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense Publishers.
 6. Kemmis, S. (2001). *The relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas*. In P. Reason and H. Bradbury (Eds.). *International handbook on action research*. Beverly Hills, California: Sage.
 7. Kemmis, S. (2010b). *What is to be done? The place of action research*. *Educational Action Research*. 18(4), 417-427.
 8. Kemmis, S. (2010a). *Research for praxis: Knowing doing*. *Pedagogy, Culture and Society*. 18(1), 9-27.
 9. Kemmis, S. y Heikkinen, H.L.T. (2019). *Practice architectures and teacher induction*. In H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen y P. Tynjälä (Eds.) *Peer-group mentoring (PGM): Peer group mentoring for teachers' professional development*. London: (137- 164) Routledge.
 10. Kemmis, S., Edwards Groves, C., Wilkinson, J. y Hardy, I. (2021). *Ecologies of practices: Learning practices*. In P. Hager, A. Lee y A. Reich (Eds.) *Learning and practice*. London: Springer.

En las obras de Kemmis se aprecia con mucho interés la necesidad de reflexionar sobre currículo desde la relación entre la teoría y la práctica. En su texto *El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción*, el autor hace un metaanálisis de las diferentes concepciones de currículum, donde evidencia que la mayoría de las definiciones centra su atención en la reproducción de conocimientos, por lo que sería necesario, iniciar la conceptualización del

currículo desde la práctica, dado que para Kemmis (1998) el currículo es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social.

Conforme uno avanza en sus escritos se fortalece más la idea de que el currículum es práctica y que la práctica es currículum. Esta idea surge del entendido, de que la educación es un conjunto de prácticas que se encuentran superpuestas entre sí (Kemmis, 2021). Por ejemplo, los modelos educativos representan prácticas administrativas y pedagógicas tanto para el personal docente, administrativo o manual de una institución. A su vez, se encuentran sobrepuestas las prácticas personales de cada docente, estudiante o personal, lo que provoca escenarios educativos complejos de atención.

En la actualidad, los documentos del autor se orientan más hacia la reflexión sobre las prácticas profesionales. Kemmis (2019) describe que dichas prácticas pueden ser comprendidas desde perspectivas individuales y sociales, desde aspectos objetivos y subjetivos, inclusive todo el tiempo estamos reflexionando en ellas. Por ejemplo, un profesor al ver a su estudiante observar hacia la ventana, se pregunta si reflexiona sobre lo que él dice o está distraído, por lo que reacciona a esa práctica y modifica su exposición para llamar la atención.

Origen y justificación de su propuesta

Para Kemmis, el punto de partida de su trabajo fue a finales de la década de 1970, en la que junto con Wilfred Carr (catedrático en educación) y Robin McTaggart (especialista en teoría curricular), desarrollarían la teoría sobre la investigación acción crítica en educación, cuya intención es desarrollar un proceso curricular constante y permanente de observación, planeación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Esta metodología permitiría no solo la actualización y mejora de la educación, también desarrollaría en los actores una actitud emancipadora, cuyo resultado sería la transformación de la educación.

Por otra parte, en el año 1983, se percata que los modelos curriculares de su país no logran ser inclusivos con las personas nativas, no solo porque son currículos pensados para gente que vive en la ciudad o tiene un capital cultural urbano, sino también desconocen y en ocasiones rechaza los saberes ancestrales. Por tal motivo, decide conocer e investigar sobre temas de educación indígena, reconciliación y el desarrollo de docentes nativos de su país. Esto le llevó a trabajar en el *Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education* (Instituto Universitario de Educación Terciaria Indígena), los procesos de autoevaluación en la formación de docentes indígenas. Considerando que este Instituto capacitaba a las personas tanto en los sistemas de conocimiento occidentales, como las formas de aprendizaje y enseñanza de los pueblos ancestrales.

Estos estudios realizados por Kemmis fueron fundamentales para el desarrollo de un programa de formación docente indígena de la Universidad de Deakin, dedicado para maestros indígenas, cuya finalidad era brindarles su actualización por medio de la Licenciatura en Artes y posteriormente en el desarrollo del Instituto Deakin de Educación Koorie.

Ya en 1994, fue consultor de la Revisión Nacional de la Política Educativa Nacional para Nativos e Isleños del Estrecho de Torres (*National Review of the National Education Policy for Natives and Torres Strait Islanders*) presidida por Mandawuy Yunupingu, director de la escuela de la comunidad Yirrala.

Esto le permitió colaborar en la creación del Instituto de Estudios Culturales Garma de la Fundación Yothu Yindi.

Su participación constante, en los procesos de autoevaluación y diagnóstico de participación y actualización de profesores indígenas, lo llevó a ser pieza clave en la elaboración de los informes para el Consejo de Educación y Capacitación de Nativos de Australia Occidental; así como, la implementación del Plan Estratégico de Australia Occidental para la Educación y Capacitación de Nativos. Estos documentos son conocidos como “los informes Kemmis” (*Kemmis reports*), en los que se sintetizan datos estadísticos y cualitativos de todos los proveedores de educación y capacitación indígena en el país de Australia. La mayoría de los reportes concentra la estructura del método de investigación-acción crítica, ya que se distingue la siguiente estructura:

- Mapeo de los sistemas de formación docente.
- Identificación de facilitadores y limitaciones para la integración de los docentes en esos sistemas.
- Descripción de conversaciones dentro de los sistemas para lograr el cambio.
- Apoyos para el cambio de sistemas en curso.

De 2010 a 2020, Kemmis trabajó bajo la dirección de los ancianos Wiradjuri, Aunty Flo Grant y el tío Stan Grant, activistas y educadores quienes ayudaron a Kemmis a comprender la cultura Wiradjuri y a garantizar que la herencia de las Primeras Naciones de Australia se incorporara en todos los cursos de la Universidad Charles Sturt (CSU). El resultado de este importan-



te trabajo se tradujo en el desarrollo y la oferta del Certificado de Posgrado en Lengua, Cultura y Herencia Wiradjuri.

Conceptos claves

De acuerdo con sus obras, se identifican por lo menos cuatro conceptos que se le pueden atribuir a Kemmis y que forman parte esencial de su propuesta, estos son: investigación-acción crítica, pedagogía crítica, práctica y arquitectura de las prácticas. A continuación, encontraremos solo las definiciones y más adelante se abordarán los conceptos con mayor detalle.

La investigación-acción crítica

Para Kemmis, este término representa una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas (Kemmis y Mctaggart, 1988).

PEDAGOGÍA CRÍTICA

Kemmis junto con Carr (1983) sostienen que la educación requiere de una pedagogía crítica, en la cual el profesorado, a partir de la reflexión sistemática sobre su quehacer, pueda ser capaz de analizar, cuestionar, problematizar y transformar tanto su práctica docente como la de la institución donde labora. Por consiguiente, esta pedagogía debe favorecer la construcción de ambientes de confianza y espacios para el desarrollo de relaciones sociales participativas, comunitarias y democráticas, en las que se promuevan prácticas liberadoras y transformadoras.

Práctica

Hay que considerar que estaría incompleta la teoría de la pedagogía crítica y la investigación-acción crítica si no se habla de la definición del término de práctica. Para Kemmis, McTaggart & Nixon (2014, p. 31) la práctica representa una actividad humana, cooperativa y socialmente establecida, en la cual ciertas acciones y actividades son comprensibles con referencia a ciertas ideas relevantes, inmersas en discursos característicos de esa práctica. Por ejemplo, los modelos educativos generan disposiciones de actuación para los distintos actores de la educación, pero a su vez, los modelos responden a intereses de las élites culturales, a los sistemas socioeconómicos de un Estado o país, dando como resultado las distintas formas de actuación social o cultural.

La importancia de reflexionar y analizar sobre la práctica docente consiste en que esta no es inmutable y que es necesario reconocerla como una acción que tiene el potencial de ser una práctica mejor, no solo para la práctica misma, también para quienes participan de ella.

TEORÍA DE LA ARQUITECTURA DE LAS PRÁCTICAS

Kemmis junto con Hannu Heikkinen (profesor universitario) inicia el desarrollo de esta teoría en el 2007, en la que pretende mostrar cómo la vida social y la educación se producen, reproducen y transforman en y a través de las prácticas. La teoría sostiene que las prácticas se componen de dichos, hechos y relaciones que se unen en el propósito de la práctica misma (Kemmis y Heikkinen, 2019). A su vez, estos hechos y relaciones son habilitados y restringidos por acuerdos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos que se encuentran en el lugar donde se realiza la práctica.



Un ejemplo de lo anterior es la dinámica socio-educativa que se realiza en una Facultad de Educación, considerando que los dichos (lenguaje técnico, conocimientos que se imparten, discursos formales o informales que se presenta en ella, etc.), los hechos (la didáctica utilizada, las forma de trabajo, las actividades cotidianas, etc.) y las relaciones (diversas interacciones entre los actores educativos), establecen un imaginario de lo que debería ser un profesional de la educación, por el que todos los actores trabajan y pretenden ejemplificar en la práctica docente. Sin embargo, este imaginario se va transformando a través de las demandas socioeconómica, políticas o pedagógicas que van surgiendo.

PROPUESTA

Desde la perspectiva curricular, se conoce a Kemmis como uno de los precursores de la pedagogía crítica. Por un lado, al realizar distintos estudios sobre la manera en la que se conceptualiza el currículo. Y por otra, al involucrar la investigación-acción como un método de hacer currículo. A continuación, mencionaremos algunos aspectos en los que se basa su propuesta.

Antes de ello, se cree conveniente mencionar que para Kemmis et al (2014) el currículo con perspectiva crítica se sustenta en la práctica, lo que representa preparar a las personas para vivir mejores vidas de las que vivieron sus padres y abuelos. Para lograr esta perspectiva es necesario del vínculo entre la investigación y la docencia; no es posible ver la acción educativa del maestro de manera individual y sin el propósito de mejorar su práctica y la de su entorno. Por tanto, no se habla de cualquier tipo de investigación, esta debe tener énfasis en la práctica, al considerar que, por medio de ella, se cumplen dos propósitos: orientar el desarrollo de la práctica educativa y orientar el desarrollo de la propia educación (Kemmis, 2010a).

LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN CRÍTICA.

En los años 80, en Europa existía un movimiento sociológico conformado por Pierre Bourdieu y otros sociólogos que reflexionaban y criticaban los sistemas culturales y educativos de reproducción, los cuáles marcaba y ampliaban las desigualdades sociales. Este grupo de sociólogos consideraban que la educación se limitaba a imponer pautas de autoridad y reproducir el orden de las clases sociales, además de legitimar las jerarquías sociales por medio de la titulación (Bourdieu y Passeron, 1970). Aunque no se consideran a Kemmis, Carr y McTaggart, como los precursores de la teoría de la reproducción, es posible decir que ellos fueron los primeros en aplicarla concretamente en el currículo. Para Kemmis (1998) el problema central de la teoría del currículo consistía, por un lado, en el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y por otro, el de las relaciones entre educación y sociedad.

En cuanto al primer problema del currículo, Kemmis y McTaggart (1988) desarrollaron un análisis histórico de las distintas connotaciones que se le dan al concepto currículo. Entre sus descubrimientos se percata que el currículo es desarrollado como un mecanismo de reproducción, refiriéndose a esta como una actividad técnica, en la que se describe el proceso de enseñanza como una práctica de transmitir conocimientos, en muchos de los casos, desde las dinámicas expositivas y/o tradicionales. Reconociendo la rigidez tanto de las estructuras administrativas de los programas, así como de los procesos de enseñanza.

Por tanto, Kemmis hace énfasis en la necesidad de diferenciar entre la educación basada en un currículo como una actividad técnica a un currícu-



lum con perspectiva crítica. Mirar el currículo desde una perspectiva crítica, no solo implica el acercamiento de la teoría con la práctica, también da respuesta al segundo problema de la teoría curricular, al vincular la educación a la sociedad, considerando que una favorezca a mejorar a la otra y viceversa.

En este sentido, Kemmis y Carr (1983) como sociólogos, vinculan el método de investigación-acción a la práctica educativa, dando como resultado una propuesta educativa que no solo permita la mejora de la práctica, también emancipa a quienes participan de ella, es por lo que se le conoce como investigación crítica o emancipadora.

Para el desarrollo de un currículo desde la investigación acción, Kemmis y Mctaggart (1988) proponen los siguientes pasos:

1. Planificación: se refiere a la identificación de un problema o necesidad, la definición de objetivos y estrategias para abordarlo. Todo ello en colaboración con los participantes.
2. Acción: en esta fase se implementan las estrategias definidas en la planificación. Lo que implicaría llevar a cabo cambios en la práctica y recolectar datos para evaluar el progreso.
3. Observación: se refiere al análisis de los datos recopilados durante la fase de acción. Aquí se identifican fortalezas y debilidades de las estrategias implementadas y se pueden realizar los ajustes necesarios.
4. Reflexión: sobre los resultados y se considera posibles actuaciones. También se identifican nuevas áreas de acción para continuar el proceso de mejora continua.

La finalidad de esta metodología no solo consiste en mejorar la práctica educativa desde el sentido pedagógico; sino también tomar decisiones so-

bre la educación en nombre de la sociedad, considerando a los participantes como actores de la gran lucha por construir escenarios educativos y sociales más solidarios, justos, así como superar conflictos y desarrollar un sentido de legitimidad acerca de las decisiones que las personas toman tanto individual como colectivamente (Kemmis, 1993).

Una de las fortalezas de este modelo curricular, es considerar la práctica educativa no como algo estático, sino como un proceso que tiende a la mejora y que responde a las situaciones, problemas o demandas de los contextos políticos y socioeconómicos de un país o Estado.

TEORÍAS DE LAS PRÁCTICAS

En el 2010, Kemmis publica *Research for praxis: Knowing doing*. Pedagogy, Culture and Society, en la que afirma que la acción educativa es una especie de praxis tanto en un sentido aristotélico como posmarxista. En el primero implica la acción moralmente informada y comprometida de los docentes; en el segundo, ayuda a moldear las formaciones sociales y condiciones para el desarrollo de colectividades de personas.

Kemmis refiere que el análisis de la práctica docente es importante, ya que esta permite elevar la autoconciencia de los sujetos participantes, elevar el potencial de acción colectiva de los sujetos como agentes activos de la historia, transformar prácticas educativas que posibiliten cambios en la sociedad misma, para hacerla más justa, democráticas y humanas (Kemmis, 2010b). De esta manera, la educación por medio de la práctica docente debe ser reconocida como una actividad no solo formativa, también debe ser transformadora, pues debe comprometerse con los valores sociales, morales y políticos tanto de los actores educativos como de la sociedad.



La importancia desde el aspecto curricular es entender que el currículo se vive por medio de prácticas y entender estas, nos ayudan a desarrollar propuestas dinámicas y emancipadoras. De acuerdo con Kemmis et al. (2014) es necesario comprender a las prácticas como sustancialmente interactivas, en las que se ven implicados individuos y comunidades que se relacionan unos con otros en espacios intersubjetivos, es decir, los escenarios educativos o el aula es un espacio de interacción, en el que las creencias, saberes y dinámicas emocionales de los profesores y estudiantes convergen, se conflictúan y se transforman por medio de los nuevos saberes que se construyen en esas experiencias.

Estas interacciones se componen de tres dimensiones: el espacio semántico, el espacio-tiempo físico y el espacio social. La primera se presenta en un plano discursivo y comprende todo aquello que se dice dentro de la práctica educativa, decir, son los conocimientos transmitidos, las experiencias y opiniones manifestadas, entre otras.

La segunda dimensión, el espacio tiempo físico, describe las condiciones materiales y económicas que hacen posible la práctica. Están enmarcadas por las actividades de aprendizaje, los recursos utilizados, el aula y todo aquello que sirva o esté presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la tercera dimensión, en el espacio social, hace referencia a las interacciones que desarrollan durante el curso de la práctica educativa, es decir, las relaciones entre las personas y entre los objetos o escenarios de aprendizaje, que dan sentido a la práctica.

Por otro lado, Kemmis, Edwards Groves, Wilkinson & Hardy (2021) reconocen cinco tipos de prácticas:

1ª. Del estudiante, considerada también como práctica de aprendizaje, consiste en aquellas acciones que los estudiantes realizan para obtener el conocimiento, así como dar origen, vincularse y ser parte de otras prácticas educativas y/o sociales.

2ª. De la enseñanza, y está dirigida por el docente y se refiere a cómo incluir a los estudiantes en las distintas actividades de aprendizaje, tanto para aquellas cuya finalidad es aprender, como las de socializar.

3ª. De formación docente o aprendizaje profesional, involucran a administrativos y docentes, y se centran en cómo estos actores desarrollan una cultura de formación basada en el cuidado del otro y de la colaboración. La finalidad es la creación de una comunidad de práctica, en la que los diferentes actores se comprometan en el trabajo conjunto, aprendan unos de otros y desarrollen las acciones de enseñanza de manera coordinada.

4ª. De dirección y gestión de la educación, que integra el conjunto de acciones que guían el cambio de las prácticas educativas, a través de la transformación en las dimensiones (el espacio semántico, el espacio-tiempo físico y el espacio social) de las prácticas educativas.

5ª. De investigación, en la que se reconocen otras prácticas educativas, con la finalidad de observar y entender cómo se integran y transforman las comunidades de práctica en la educación.

TEORÍA DE LA ARQUITECTURA DE LAS PRÁCTICAS

Se ha mencionado en el apartado anterior la importancia de las prácticas, haciendo énfasis en que el ser humano es un ser social, el cual se hace y transforma por medio de las prácticas, las cuales generalmente se desa-



rollan en un espacio y tiempo determinado, el cual se reduce al aula y al tiempo de clase.

Sin embargo, Kemmis et al. (2021) indican que las prácticas a contemplar en los escenarios educativos son más amplias, pues tanto el alumno como el maestro son parte de grupos, llámese familia, amigos, grupos religiosos y/o sociales. Y estos grupos además de ayudar a formar la identidad y asumir un tipo de relación con los demás, también suelen ser un factor interesante a la hora de aprender, ya que los saberes de los estudiantes se movilizan y se transforman considerando los criterios axiológicos o valorativos de los grupos a los que pertenecen.

Kemmis (2019) identifica que en la práctica docente se genera una arquitectura de prácticas, en las que pueden identificarse tres elementos: los discursos, las acciones y las relaciones en cada clase. La teoría ayuda a comprender el concepto de la práctica educativa desde dos percepciones. Una perspectiva individual, considerando quien desempeña la acción, y desde la percepción social, considerando que dicha práctica es compartida con otros (Gutiérrez y Soler, 2021).

En la percepción individual, se resalta la manera en la que el individuo ha desarrollado de manera particular, los significados o decires, la manera de hacer y las formas de interactuar con su propia práctica. Ya en la percepción social, se distingue como la práctica es reflexionada, significada y aceptada por la interacción de los componentes de la práctica (culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos).

En el ámbito curricular esto es importante, pues el docente al planear sus métodos de enseñanza debería contemplar los dos tipos de prácticas, aque-

llas prácticas individuales en las que el estudiante debe reflexionar, analizar e integrar los nuevos conocimientos con sus experiencias personales, y aquellas prácticas sociales en las que el alumno debe comunicar, analizar, contrastar y modificar sus ideas y/o conocimientos.

Por lo tanto, el docente no solo está llamado al desarrollo de prácticas vinculadas a la asignatura que imparte, también debe ser un actor transformador, por lo que el aula, puede ser un espacio en el que el estudiante reflexione, analice, modifique o transforme las prácticas de los otros escenarios (familia, amigos, sociedad, etc).

Esta acción no es sencilla, pues para cambiar las prácticas que están establecidas o normalizadas por la tradición, se requiere cambiar más que los saberes o decires de la práctica; es necesario modificar las arquitecturas de la práctica (cultural-discursiva, arreglos material-económicos y sociopolíticos) en todos los sitios donde se llevan a cabo dichas prácticas educativas. Por ejemplo, para cambiar prácticas relacionadas con la inclusión en el aula, no basta con que el profesor desarrolle adecuaciones curriculares, es necesario transformar las prácticas de los estudiantes ante los casos de inclusión que viven en el aula (discursos, relaciones, formas de trabajo, etc.), además de las adecuaciones de infraestructura, administrativas, etcétera.

En el ámbito curricular, la teoría de las arquitecturas de prácticas permite reconocer y reflexionar sobre las prácticas educativas que se utilizan, así como la forma en las que han sido normalizadas y la posibilidad de ser transformadas. Algunas propuestas para el desarrollo de la arquitectura de prácticas en una escuela son: 1) hacer actividades o planeaciones entre docentes nuevos y más experimentados, 2) conceptualizar lo que se hace y



lo que se debe hacer para que los participantes entiendan los conceptos; por ejemplo: “tutoría”, “coaching”, “apoyo entre pares”, etc., y 3) reconocer las relaciones entre la formación docente y la administración escolar, así como entre colegas y los grupos de trabajo.

Al respecto, Gutiérrez y Soler (2021) indica que la arquitectura de las prácticas se caracteriza por:

- No nacer de la nada, pues se basa en posibilidades existentes de cada una de las disposiciones, discursos culturales, los materiales económicos y las sociopolíticas que las constituyen.
- Estar situada en un tiempo y espacio, constituido por condiciones existentes históricamente particulares y
- Estar distribuidas entre y a través de personas que tienen la posibilidad de tener diferentes porciones del conocimiento que conforman la práctica como un todo.

CONTRIBUCIÓN Y CRÍTICA

La contribución de Kemmis radica en ofrecer una perspectiva crítica y reflexiva sobre la educación y la práctica educativa, así como la promoción de la investigación-acción como medio para mejorar la educación y la atención a la relación entre la práctica educativa y la sociedad.

Su vigencia reside en reconocer que la práctica es una forma importante de conocimiento y que es un tipo de acción social que está estrechamente relacionada con la cultura y la sociedad. Además de considerar a la educación como medio para crear ciudadanos activos y críticos que puedan pensar por sí mismos y contribuir a una sociedad democrática.

Autores como Álvarez-Álvarez (2015) afirman que las teorías de Kemmis otorgan un gran protagonismo al docente, debido a que se considera que será la autonomía investigadora del mismo la que le permitirá desarrollarse profesionalmente, siguiendo una dinámica profesionalizadora en la que poco a poco se irán estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica, en el proceso de pasar por los diferentes ciclos de investigación-acción. Sin embargo, este enfoque tiene mucha importancia la esfera pública, pues este modelo insta al profesorado a compartir con otros las decisiones sobre su trabajo, en lugar de hacerlo solo individualmente y en el aula.

Entre los puntos cuestionables de las teorías de Kemmis se podrían considerar la falta de claridad en la definición de conceptos clave, en específico los relacionados con las teorías de las prácticas y su arquitectura.

Por otro lado, su teoría no permite reconocer como abordar adecuadamente las cuestiones políticas y económicas que se vinculan con las prácticas pedagógicas y la formación de los docentes.

TRASCENDENCIA

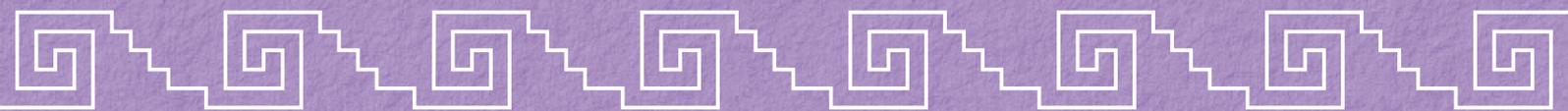
Kemmis se distingue por afirmar que la educación de cada país contribuye de manera consciente o inconsciente a ciertos problemas sociales que se viven en la actualidad. Esta idea se basa en que la educación no es un sistema aislado, sino que está íntimamente relacionado con la sociedad en la que se encuentra. De esta manera, la educación de un país puede ser influenciada por los problemas sociales que existen en ese lugar, al igual que puede contribuir a ellos. Por ejemplo, si una sociedad tiene altos niveles de desigualdad, esto podría reflejarse en el sistema educativo de ese país, donde ciertos grupos sociales tienen menos oportunidades de acceso

a una educación de calidad. Al mismo tiempo, la educación podría contribuir a reducir los problemas sociales existentes, si se enfoca en desarrollar habilidades y conocimientos que promuevan la igualdad, la justicia y la inclusión social. En este sentido, la afirmación de Kemmis destaca la importancia de analizar y reflexionar sobre el papel de la educación en la sociedad, y cómo esta puede contribuir a la solución o perpetuación de los problemas sociales.

Ante esta realidad no solo es indispensable cuestionarse sobre ¿qué tipo de educación se está desarrollando? o, ¿qué tipo de ciudadano y para qué comunidad? Es necesario el desarrollo de investigación acción emancipadora con el profundo deseo de desarrollar personas que tengan las habilidades y actitudes para reflexionar sobre sus prácticas, capaces de comprometerse en modificarlas al reconocerlas como parte de los problemas sociales. Es necesario formar profesionales de la educación que den respuesta activa y lleven a sus aulas un análisis reflexivo sobre las políticas, asumiendo que a través de estos espacios el estudiante contribuye a prácticas que permitan comunidades más justas y equitativas.

De esta manera, la pedagogía crítica no puede y no debe desarticularse a los aspectos políticos o éticos, pues por medio de la educación es posible trabajar con teorías educativas, que permitan cambios en temas relacionados con la discriminación de estudiantes, así como aquellas prácticas educativas, en las que se reproducen desigualdades, sufrimiento o injusticia.

Por último, la teoría de las arquitecturas de práctica propone favorecer al desarrollo de acciones y espacios de análisis de los distintos tipos de cambios necesarios, para cada contexto y tiempo, considerando los que deberían ser las prácticas educativas, y en las arquitecturas prácticas que hacen posibles nuestras prácticas.



CAPÍTULO 9

FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO EL CURRÍCULO DESDE LA PERSPECTIVA SISTÉMICA

Verónica Boeta Madera¹
Teresa de J. Sierra Molina²

Información personal y familiar

Originaria de la Ciudad de México, Frida Díaz-Barriga Arceo nació el 18 de septiembre de 1955 en una familia de siete hermanos. Desde sus tiempos de estudiante en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México se destacó como una alumna crítica, estructurada, ávida lectora e “inquieta intelectualmente”, como la describen amistades cercanas.

1 Universidad Marista de Mérida, vboeta@marista.edu.mx

2 Universidad Marista de Mérida, tsierra@marista.edu.mx

Su interés por el campo de la educación y su compromiso con la mejora de la calidad educativa se dejó ver desde aquel momento a través de su apoyo solidario a las causas estudiantiles, que ha mantenido a lo largo de su trayectoria a través de una cercanía y el establecimiento de una relación cálida con sus alumnos.

Durante sus cursos de la licenciatura estudia y coincide con tres colegas con las cuales establece un vínculo personal y profesional que se ha mantenido a lo largo de los años: María de Lourdes Lule González, Diana Pacheco Pinzón y Elisa Saad Dayán, con quienes comparte hasta la fecha el interés por el área de la psicología educativa. La relación estrecha entre ellas les llevó a compartir proyectos y escenarios laborales desde los inicios de su práctica profesional. Entre 1977 y 1979 fueron coordinadoras de prácticas profesionales en escenarios reales en la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de México (UNAM), en una época en donde el conductismo era el enfoque predominante en la formación y el ejercicio de la psicología, lo cual generaba en ellas muchos cuestionamientos, como por ejemplo, el hecho de que los alumnos de psicología solo se dedicaban a aplicar pruebas psicológicas en el ámbito educativo, con lo que perdían la visión del sistema del que forma parte el aula.

A finales de los años 70, Frida Díaz-Barriga encuentra en Javier Aguilar Villalobos (actualmente Doctor en Psicología y especialista en investigación cognoscitiva por parte de la UNAM) la posibilidad de explorar otros enfoques teóricos desde la influencia del cognoscitivismo, perspectiva que se encuentra presente como un marco de referencia implícito en el trabajo que ella desarrolló. Su tesis de licenciatura (en 1979), realizada en conjunto con María de Lourdes Lule, aborda el tema de los organizadores gráficos, la que fuera la primera tesis sobre David Ausubel, donde investigó sobre la relación



entre las estrategias pre-instruccionales en el aprendizaje significativo de los estudiantes (Hernández, 2006).

Docente comprometida, deja sentir a sus alumnos su interés por ellos y por su aprendizaje, compartiendo con generosidad lo que sabe y hace, permitiéndose poner en práctica primero en su propia aula, los proyectos, prácticas o experiencias educativas innovadoras que investiga. Madre de Ulises, diseñador gráfico, y Tania, profesional de comunicación, Frida Díaz-Barriga se ha destacado por su capacidad de establecer conexiones entre distintas áreas de conocimiento, característica que sin duda ha influido en su visión del currículo y la investigación que sobre el tema ha desarrollado, en la cual se ha destacado su visión global y sistémica.

Desarrollo profesional

Frida Díaz-Barriga es Licenciada en Psicología (1979) y Maestra en Psicología Educativa (1984) por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México; cuenta además con un Doctorado en Pedagogía (1998) por la Facultad de Filosofía y Letras de la misma casa de estudios, de cuyos grados obtuvo mención honorífica.

Como psicóloga educativa, trabajó en sus inicios en el Instituto Nacional de Salud Mental del DIF (Desarrollo Integral de la Familia), empleo al que también fueron invitadas a colaborar las Dras. Lule, Pacheco y Saad. Publican en conjunto en 1990 y con la participación de Silvia Rojas-Drummond *Metodología de diseño curricular para la educación superior*, una de las primeras publicaciones de la Dra. Díaz-Barriga sobre el tema del currículo.

Pionera de un programa de inclusión educativa en el nivel superior, integrando a su salón de clases a una persona de la tercera edad con limitaciones visuales.

Sus líneas de investigación han proporcionado no solo estados del arte y estadística acerca de temas educativos poco atendidos, como la teorización sobre el currículo, diseño y desarrollo curricular, desarrollo tecnopedagógico, la mediación de las TIC en la educación, así como el aprendizaje en situaciones de vulnerabilidad (Díaz-Barriga, Vázquez y Díaz, 2018) (social y académica) que la han llevado a ser considerada como uno de los principales referentes en dichos temas.

En el año 2007 se integra, por invitación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) al Equipo de Expertos Iberoamericanos en Educación y TIC. Adicionalmente, ha recibido reconocimientos como el Doctorado Honoris Causa en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuautitlán Izcalli en conjunto con la Universidad de Salamanca, el Premio Mexicano de Psicología y las Medallas Gabino Barreda y Sor Juana Inés de la Cruz de la UNAM, por su distinguida labor y aportes a la docencia y a la investigación lo que a su vez ha visibilizado los aportes de la mujer al avance de la educación y la ciencia en México, como lo expresa la Gaceta de la UNAM (2021).

Al día de hoy, Frida Díaz-Barriga se desempeña como Profesora Titular de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la UNAM de la que ha coordinado el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y Tecnológico (GIDDET) y del que aún forma parte. Así mismo, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 3.

Sus obras más recientes reflejan su visión sistémica de la educación en México, por ejemplo, entre estos trabajos se encuentran: *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa* (2019), *Casos de enseñanza: Aprendizaje situado para solucionar problemas complejos y tomar decisiones* (2021), *la conferencia Retos del currículo con cara a la sostenibilidad y la inclusión* (2023).



Trabajos que reflejan el estado de la educación en México post pandemia y que coinciden con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Contexto sociohistórico y su entorno

La educación mexicana ha respondido históricamente a los cambios y propuestas socioculturales, por ejemplo, en los años 70 en el país se realizaron cambios curriculares que se alineaban con la prevalente psicología conductista y los principios de la tecnología educativa. Se pasa en educación básica de un mapa curricular por asignaturas, a uno por áreas del conocimiento.

En la década de los 80 México adopta en el currículo de educación Primaria y Secundaria, los principios del cognoscitivismo y la teoría sociocultural para favorecer la conciencia de la importancia del contexto de los alumnos en los distintos niveles socioeconómicos y culturales del país, llevando como bandera el desarrollo integral de los mexicanos lo que dio lugar, hacia finales de los 80 y principios de los 90 al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

En la década de los 90, la autora dirige toda su atención a la formación docente y al análisis de las prácticas educativas, yendo más allá de las perspectivas puramente cognitiva y piagetiana de los dos periodos atrás, con lo que incursiona en el campo de la cognición de profesor y enfatiza la complejidad del “triángulo interactivo didáctico del aula (la relación ternaria profesor-alumno-saber), desde la perspectiva constructivista de la enseñanza y aprendizaje de C. Coll”, como menciona Hernández (2006, p. 110).

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994 – 2000) tuvo su principal implementación esta reforma, en la que Frida Díaz-Barriga, en colaboración con su amigo Gerardo Hernández Rojas, publican la primera edición del

libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (1997) en el que resaltan el papel del docente ante las situaciones de aprendizaje.

Hacia principios del siglo XXI, entre 2004 y 2011, se realizó un nuevo cambio de mirada, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) que buscaba ofrecer educación que integrara la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, de manera que se promoviera un alto sentido de responsabilidad social, que se participara de manera productiva y competitiva en el mercado laboral (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2009).

En este contexto es que aparece Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida (2006) que pone énfasis en la necesidad de ubicar al aprendiz en situaciones altamente relevantes y reales de su contexto en las que tuviera que colaborar y solucionar problemas en apego a las normas de comportamiento esperadas en dichas situaciones.

En 2018, con la llegada a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador, se retoman ideas de cambios educativos que su partido llevaba algunos años promoviendo, cambios que se retrasan a partir del confinamiento por la pandemia COVID 19 y que, a partir de 2022, se retoman como otra propuesta más de cambio de currículo, la NEM.

En este contexto, e independiente de los matices políticos de la NEM, la autora participa en importantes obras que resaltan la importancia de un currículo que prepare para la sostenibilidad y la inclusión ante los tiempos que corren y ante situaciones de emergencia. Más recientemente publica, por ejemplo: *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa, junto con Valdés* (2019); *La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y justicia social* (2019); *Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de*

innovación disruptiva (2020); Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social (2022); al igual que El currículum en la educación superior mexicana en el contexto de postpandemia (2023), ambas obras, junto con Concepción Barrón.

Varias de estas temáticas también las ha abordado en conferencias como la de 2023 para la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Sobre todo, porque son algunos de los retos que la propuesta de la NEM trae para los docentes, los alumnos y para la sociedad debido a sus planteamientos de desarrollo de la comunidad vs. personal, trabajo colaborativo vs. individual, la propuesta de estrategias de aprendizaje que apuestan por la tan esperada vinculación entre campos formativos como el STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) y el Design Thinking, entre otros.

Es en este marco de cambios constantes en las políticas educativas que las principales obras de Frida Díaz-Barriga ha realizado en el ámbito del currículo, y particularmente sobre estrategias psicopedagógicas, como parte de su preocupación y de la toma de conciencia de aquellas acciones que la educación mexicana en todos sus niveles ha realizado y continúa realizando como respuesta a lo que se requería para el logro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la ONU.

Obras y textos más importantes

A lo largo de su carrera, Frida Díaz-Barriga ha publicado más de 260 artículos y aportaciones como capítulos de libros. Ha fungido como asesora de más de 100 tesis de licenciatura, maestría y doctorado, lo que le ha permitido, como se ha mencionado ya, vislumbrar y desarrollar una gran conciencia acerca de las necesidades emergentes en el contexto educativo nacional.

Su colaborador Gerardo Hernández (2006) comenta, que sus producciones se pueden dividir en dos grandes campos: uno sobre teoría y diseño curricular y, por otro lado, la investigación acerca del proceso enseñanza-aprendizaje y la disciplina psicoeducativa en el último cuarto de siglo. Así mismo, en la página oficial de Posgrados de la UNAM se mencionan las temáticas de sus líneas de investigación, las que se agrupan en la Tabla 1 y que reflejan su preocupación y compromiso con la educación, la sociedad y el desarrollo sostenible.

Tabla 1 Clasificación de sus principales líneas de investigación

Campos (Hernández, 2006)	Temáticas (UNAM, 2023)
1. Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño curricular • Implementación del currículo • Evaluación curricular • Desafíos del currículo a partir de la pandemia
2. Proceso enseñanza-aprendizaje y la disciplina psicoeducativa	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de diseño educativo y tecnopedagógico. • Mediación de las TIC en educación formal y social. • Dispositivos pedagógicos e innovación. • Estudio de la identidad del aprendiz y personalización de la enseñanza. • Estudiantes en situación de vulnerabilidad académica y social. • Inclusión educativa y derechos humanos. • Sostenibilidad de la educación y equidad

Nota. Elaboración propia

A continuación, se describen las obras que se consideran que han tenido una mayor incidencia en cada uno de los dos campos mencionados. Así mismo, los textos que se señalan se vuelven indispensables para la promoción del anhelado “cambio sistémico” que ella describe como necesario para la innovación, mediante el desarrollo de “nuevas pedagogías” en la formación docente y los proyectos institucionales.

Campo currículo

Se identifican por lo menos cinco referentes relevantes:

1. *Metodología de diseño curricular para la educación superior* (1990), en colaboración con Ma. de Lourdes Lule González, Diana Pacheco Pinzón, Elisa Saad Dayán y Silvia Rojas-Drummond, obra que por su importancia a nivel nacional y latinoamericano, ha sido reimpresa de manera consecutiva por lo menos en 25 ocasiones en los últimos 26 años, debido a su valor como referente al “aplicar la metodología básica de diseño curricular para educación superior” (Flores, Díaz-Barriga Arceo y Rigo, 2016, p. 5). Texto que es referente obligatorio en las carreras de educación, pedagogía y en maestrías en educación en México y en Latinoamérica. La obra presenta de manera clara y gráfica una metodología para realizar diseño curricular desde una perspectiva sistémica pues integra elementos internos y externos a la institución y los programas de educación superior.
2. *Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación* (2012). Estrategias que antes de 1997, eran poco identificadas como necesarias ya que los cambios curriculares que analiza, no se lograban articular ya que estos se implementan de manera incompleta, aleatoria y poco sistémica; lo que conlleva el reto de la adop-

ción adecuada de los principios planteados por las reformas curriculares anteriores a la segunda decena del siglo XXI. Momento histórico en el que aprender y evaluar en un mundo globalizado e interconectado requiere formar en los y las estudiantes, aprendizajes significativos a través de estrategias situadas y utilización de materiales y evaluaciones auténticas.

3. *Curricular Changes in Higher Education in Mexico (2002-2012) (2014)*. En la misma línea que en su artículo de 2005 sobre modelos curriculares de los 90 y del anteriormente mencionado sobre reformas curriculares, en este realiza un análisis de estudios del currículo publicados en México en el periodo de 2002-2012, encontrándose un incremento de la investigación tanto cuantitativa como cualitativa que reporta los procesos de implementación de modelos curriculares innovadores y recupera la experiencia de los actores. Sin embargo, de manera similar a lo que reportó en otras publicaciones, encuentra todavía una predominancia de una aproximación vertical en las reformas curriculares, pero también ejemplos de actores educativos que han promovido experiencias proactivas en sus espacios educativos que han respondido a necesidades de su contexto, principalmente grupos de maestros e investigadores. Concluye que la falta de una visión sistémica del cambio y de procesos de capacitación de profesores adecuados, son los dos principales obstáculos para los cambios educativos resultado de las reformas curriculares en México.
4. *Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva (2020)*, escrito en colaboración con Concepción Barrón y en el que concluyen que si lo que se busca es formar ciudadanos éticos, solidarios y “corresponsables de un proyecto de sociedad más justo, hay que atender al tema de la inclusión, no solo como asunto de personas en condición de discapacidad, sino de todo tipo de colectivos”



(p.4). Situación que las autoras analizan a partir de la educación en virtualidad debido al confinamiento por el COVID 19 y la que expuso que la educación mediada por tecnologías dificulta la integración de todas las personas, por lo que se requiere de ambientes con prácticas educativas tanto formales como informales, adaptadas a la diversidad de los y las estudiantes en formato de tutorías y acompañamiento que permita la “personalización de las trayectorias curriculares” (p.4). El análisis realizado no se reduce solo a describir los obstáculos, sino que se plantea como una oportunidad para la innovación educativa, que tendrá que caracterizarse por ser “disruptiva” para lograr cambios de fondo que transformen los ambientes y prácticas educativas, pero especialmente, que cambien las mentalidades y lleven a nuevos paradigmas educativos.

5. *Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social* (2022), en coautoría con Concepción Barrón y en donde exponen nuevamente la propuesta de disrupción (como una deconstrucción) que permite innovación ante situaciones como la pandemia por COVID 19 (la que expuso la inequidad y la falta de inclusión), que vaya más allá de la utilización de aparatos, recursos y medios tecnológicos y que le apueste más por una verdadera formación en la que las escuelas y universidades pasen a ser “un nodo” (p. 7) dentro de otros muchos espacios formativos. Concluyen con la necesidad de flexibilización del currículo debido a lo incierto del escenario mundial y nacional actual, enfatiza la importancia de garantizar el acceso y el aprendizaje de todos los involucrados en el acto educativo.

CAMPO PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA DISCIPLINA PSICOEDUCATIVA

En esta línea se identifican por lo menos dos grandes obras:

1. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* 1997 y 2010 (en su tercera edición) junto con Gerardo Hernández, indispensable en estudios en el área de educación a todos los niveles y de manera particular en la formación continua de docentes de educación superior, quienes provienen de distintos campos de conocimiento y que, como profesores que tienen a su cargo la formación de futuros profesionistas, requieren desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan el tránsito de un paradigma tradicional de transmisión de conocimientos, a una educación constructivista, centrada en el aprendizaje (Díaz-Barriga Arceo y Hernández 2010); situaciones que han sido enfatizadas a partir de la adopción de modelos curriculares basados en competencias. En esta obra, en palabras de Hernández (2006): “se señala la importancia de considerar al docente como un intérprete, un estratega y un agente reflexivo cuando aborda de lleno la cuestión del triángulo interactivo didáctico [profesor-alumno-saber]” (p. 110).
2. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida* (2006) en la que propone estrategias de aprendizaje que respondan al currículo propuesto en ese entonces, como son el trabajo colaborativo, el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, los estudios de casos y el aprendizaje en el servicio. La autora resalta la necesidad de ir más allá del conocimiento enciclopédico a través de una vinculación auténtica entre la escuela y la vida desde la educación inicial hasta la educación superior, contexto en el que desarrollar habilidades y

actitudes es una realidad y necesidad para incrementar la eficiencia y eficacia en el desempeño profesional.

Más adelante continúa con el esbozo de estrategias docentes y dispositivos pedagógicos; de manera particular, Frida Díaz-Barriga ofrece un análisis crítico de aquellos relacionados al avance tecnológico y la incorporación de las TIC en el contexto educativo global y como medios de aprendizaje y desarrollo de competencias para la vida.

Las obras siguientes constituyen un referente para el diseño, evaluación y reestructura curricular articulada para el logro de un cambio sistémico, que incluya entre otros, la formación del docente en temas innovadores pedagógicos, su dominio en el manejo de las TIC, la creación de ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías (de los que el estado tendría la responsabilidad), la necesidad de evaluar de formas alternas el desempeño de estudiantes, docentes y de todo el sistema educativo. Lo anterior permitirá verdaderamente evidenciar innovación en la elaboración de programas de estudio, a su vez requiere de la actualización de los perfiles profesionales que el país y el mundo van requiriendo.

Entre estas obras destacan *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo* (2009), *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico* (2011), *Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes* (2012), *Portafolios docentes. Fundamentos, modelos y experiencias* (2013), *Las políticas TIC en los sistemas edu-*

*cativos de América Latina. Caso México (2014)*³, *Experiencias educativas mediadas por tecnologías (2015)*, *Construcción de buenas prácticas educativas mediadas por tecnología (2016)* y *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa (2019)*.

Origen y justificación de su propuesta

La cronología de las obras y publicaciones de Frida Díaz-Barriga deja ver la forma en la que ha estado inmersa en investigación en contextos reales educativos y un paso adelante de los diversos cambios y reformas que la educación nacional ha requerido.

El rango de su campo de investigación refleja la situación de la educación nacional desde inicio de los años 90 cuando plantea la necesidad de contar con una metodología que permita el diseño y la evaluación curricular tanto desde la mirada interna de las universidades como desde la mirada externa de empleadores, para promover una formación con base en perfiles profesionales que sean capaces de responder a las necesidades económicas, sociales, culturales y tecnológicas del contexto, a partir de la expansión de las TIC en el mundo y en México.

En su investigación *Especialistas de la disciplina del currículo en México: precursores en el estudio y conformación del campo*, Martínez Ambrosio (2021) realiza entrevistas a profundidad a especialistas curriculares para obtener datos sobre el significado de su actividad. Dentro de las preguntas realizadas estaban lo que los entrevistados consideraban como un “especialista curricular”, encontrándose en los resultados que se entiende como alguien

³ Texto que le fue encargado por la UNESCO debido a su conocimiento y visión del contexto educativo nacional.

que teoriza sobre el currículum y/o que se dedica al desarrollo curricular, entre los cuales los participantes citan a Frida Díaz-Barriga como alguien que ha trabajado en ambos campos. En este mismo artículo se describe que en la evolución del estudio del currículum, que en México inició en la década de los 70, se pueden encontrar en varios momentos a distintos académicos que han sido representativos. En coincidencia con lo citado en el párrafo anterior, la investigación de Frida sobre el tema del currículo empieza a hacerse presente en la década de los 90.

Su interés por la investigación curricular está relacionado con el vínculo que encuentra entre esta y la innovación educativa. Considera la innovación como dimensión inherente al sistema educativo mismo, y para lograrla coincide con autores como Jurjo Torres (pedagogo y especialista en política educativa, multiculturalismo y currículo integrado) en que es necesario colocar en el centro la dimensión curricular-pedagógica, para replantear de fondo el qué, cómo y para qué se enseña, aprende y evalúa, preguntas que abarcan de manera amplia los procesos formativos y de gestión.

De igual modo, considera que los estudios sobre el currículo constituyen el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en los centros de enseñanza, el terreno donde se definen y debaten fines, contenidos y procesos y, a fin de cuentas, el espacio donde grupos y actores se disputan el poder en las instituciones (Díaz-Barriga Arceo, 2005).

Como investigadora del currículo, Díaz-Barriga Arceo ha abordado no solo el tema de la teorización en torno a los estudios curriculares, sino también el análisis de los modelos y prácticas curriculares en México. Su producción ha incluido también el planteamiento de propuestas o principios orientado-

res que considera deberían guiar el diseño, desarrollo y la evaluación del currículo en nuestro país, así como el cuestionamiento sobre cómo innovar el currículo en nuestro contexto actual posterior a la pandemia.

Conceptos claves

Como señala Martínez (2021), un especialista del currículo es un intelectual al cual se le reconoce como autoridad en el campo porque ha demostrado dominar la disciplina en dos aspectos fundamentales: teórico y técnico. En este sentido, se pueden encontrar en la obra de Frida conceptos clave que fundamentan el trabajo teórico-conceptual que ha realizado sobre el currículo. Se describen a continuación los más significativos y que están directamente relacionados con el propósito de este libro:

CURRÍCULO

Desde sus primeras publicaciones sobre el tema, la autora reconoce que sobre este concepto existen diferentes acepciones como autores que lo han revisado. En *Metodología de diseño curricular para la educación superior* (1990) presenta diferentes definiciones que se han propuesto sobre el término, concluyendo que esta diversidad ha provocado el uso indiscriminado de conceptos asociados al currículo, como por ejemplo el considerarlo sinónimo de programa y plan de estudios. Al realizar un análisis de las definiciones, encuentra que algunas hacen referencia a aspectos internos del currículo como especificación de contenidos, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas y planes, entre otros, mientras que otras incluyen cuestiones tales como las necesidades y características del contexto y del alumnado, las características del egresado, etcétera

Si bien no plantea una definición como tal del concepto, señala que su postura coincide con las definiciones que consideran al currículo “un proceso dinámico de adaptación al cambio social y sistema educativo” (Díaz-Barriga Arceo et al., 1990 p. 19), que requiere de análisis del contexto específico y de sus alcances. Un aspecto de especial relevancia y que marca la diferencia con las propuestas de otros autores, es que si bien considera que el diseño de programas de estudio, la organización de la experiencia de aprendizaje y el diseño de contenidos son elementos constitutivos del currículo, no representan el aspecto central de su estudio “... el currículo debe ser estudiado en toda su complejidad y deben analizarse tanto sus facetas internas como su efecto social, político y económico en sus diferentes alcances” (Díaz-Barriga Arceo et al., 1990, p. 20).

Esta postura integral y sistémica con relación al concepto de currículo parece mantenerse a lo largo del tiempo y llevar a considerar a su vez, las distintas dimensiones desde las que se puede analizar el currículo, relacionadas como ha señalado, con su complejidad y facetas. Así, plantea la necesidad de reflexionar sobre el currículo prescrito, como “modelo idealizado de un deber ser al que se aspira” (Díaz-Barriga Arceo, 2018), y su diferencia del currículo vivido, como manifestación de los contextos reales en que el currículo formal se lleva a cabo. Asimismo, señala que hay que considerar el currículo oculto, entendido como los aprendizajes implícitos o no intencionados que se adquieren en la experiencia educativa, y que generalmente hacen referencia a valores, formas de comunicación, creencias y normas. Finalmente, nos habla de un currículo cero o currículo nulo, que consiste en el conjunto de conocimientos que no se aprenden porque no han sido incluidos o fueron eliminados del proyecto curricular (Díaz-Barriga Arceo, 2018).

Innovación curricular e innovación disruptiva

En congruencia con el sentido crítico y analítico que caracteriza su obra, Frida Díaz-Barriga cuestiona lo que se ha llamado innovación curricular en nuestro país, preguntándose si ¿son resultados de tendencias o demandas internacionales que se intentan reproducir?, o ¿resultan de necesidades propias del contexto mexicano? (Díaz-Barriga Arceo, 2012). Considera que la noción de innovación curricular se ha tomado como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, “sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada” (Díaz-Barriga Arceo, 2010, p. 39). Por el contrario, plantea que una verdadera innovación implica necesariamente un cambio en los paradigmas, prácticas sociales y educativas de una comunidad, que es resultado de la reflexión de los agentes educativos involucrados en el proceso, con lo cual la innovación adquiere un carácter participativo. Para lograr innovar, señala lo siguiente:

[...] se requiere una transformación a fondo de las concepciones y prácticas educativas de los actores de la educación, principalmente profesores y alumnos, así como replantear la dinámica y estructura de los diversos procesos y escenarios educativos que resultan impactados por la innovación en cuestión. Por ello, la innovación no puede lograrse mediante la elaboración y conducción de acciones o proyectos aislados, al margen de los procesos, estructuras o prácticas más significativas de las instituciones educativas (Díaz-Barriga Arceo, 2010, p. 43).

En 2020, a partir del confinamiento que llevó la presencia del COVID-19 y las modificaciones que se vivieron en los procesos educativos, aparece en sus publicaciones el concepto de *innovación disruptiva* que contrapone al de *innovación de apoyo o mantenimiento (sustaining)* (Díaz-Barriga Arceo y Barrón-Tirado, 2022). El segundo, que considera el que ha caracterizado generalmente los esfuerzos de innovación en nuestro país, se distingue por buscar la mejora continua del funcionamiento del sistema y del currículo vigente, pero sin incidir en una transformación radical y sistémica que impacte la gestión o la estructura curricular subyacente.

Por el contrario, *la innovación disruptiva* aparece en condiciones de emergencia en las que es necesario crear nuevos escenarios acordes a las demandas reales de la población. Este tipo de innovación “busca atender a los colectivos en condición de marginalidad o de exclusión, los que no se benefician casi nunca de las innovaciones y cambios que busca mantener el sistema” (Díaz-Barriga Arceo y Barrón Tirado, 2022, p. 6). A partir de esta innovación, Frida Díaz-Barriga considera que es posible acceder a una justicia curricular como la posibilidad de respetar y atender las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales, así como el derecho al aprendizaje en condiciones de equidad y respeto a los derechos. El concepto de justicia curricular resulta de gran relevancia en su obra, y se considera que constituye una de sus contribuciones con relación al enfoque de responsabilidad social que le asigna al acto educativo.

Modelo curricular

Se entiende como una construcción teórica o una forma de representación en el ámbito del currículo que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Tiene un carácter prescriptivo, ya que representa un

ideal o prototipo que sirve de ejemplo para reproducirse en contextos diversos dado su carácter relativamente genérico (Díaz- Barriga Arceo y Lugo, 2003). Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación.

La utilidad de los modelos curriculares, como lo plantea Frida Díaz-Barriga, va en un doble sentido (Díaz-Barriga Arceo, 2010):

- a. Constituyen ideales o prototipos que sirven como ejemplos para imitar o reproducir; de ahí su carácter prescriptivo.
- b. Son estrategias potenciales para el desarrollo del currículo, y debido a su carácter genérico, pueden ser aplicados en una variedad de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto. Las propuestas curriculares, por su parte, tienen un carácter situado y se refieren a un plan, idea o proyecto específico con sugerencias, recomendaciones o indicaciones (Díaz- Barriga y Lugo, 2003). Es en este ámbito, el de las propuestas, donde se aterriza el carácter situado del modelo curricular elegido.

Tendencia curricular

Con este concepto, Díaz-Barriga Arceo y Lugo (2003) asocian los movimientos curriculares que predominan o adquieren fuerza en cierto momento histórico y que dirigen las acciones educativas. En relación con este concepto, Díaz-Barriga Arceo se ha destacado por su trabajo exhaustivo de recuperación e integración de las tendencias curriculares predominantes en el país en distintos momentos, como reporta en *Desarrollo del currículum e innovación: modelos e investigación en los noventa* (2005) y en *Curricular Changes in Higher Education in Mexico (2002-2012)*, (2014). A este respecto, si bien no es posible afirmar que como tal marque o proponga una tendencia, sí ha

planteado lo que considera que deben ser “enfoques en la formación profesional”, como son: abordajes experienciales en contextos reales; énfasis en solución de situaciones-problema; proyectos STEAM interdisciplinarios; aprendizaje- servicio; enseñanza in situ; trayectorias personales de aprendizaje y currículo flexible; pensamiento de diseño e ingenieril, y educación socioemocional (Díaz-Barriga Arceo, 2023).

Propuesta

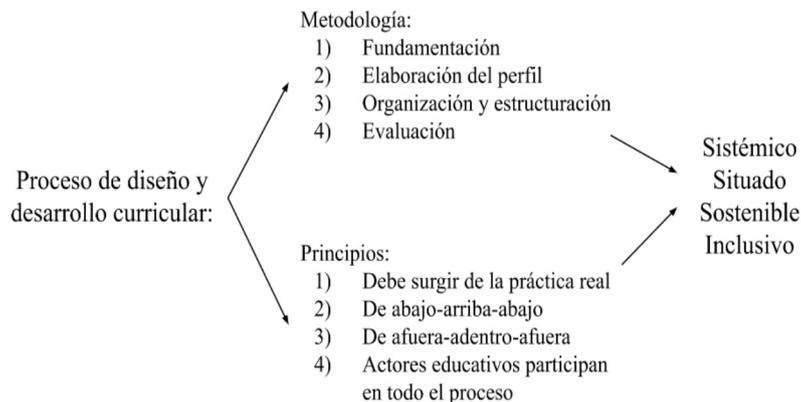
La revisión de la obra de Frida Díaz-Barriga permite considerar que entre sus principales propuestas están, por un lado, una metodología (o “prescripciones metodológicas”, como se señala en el texto) para el diseño y evaluación del currículo en educación superior, en la que contempla cuatro grandes etapas: la fundamentación de la carrera profesional; la elaboración del perfil profesional; la organización y estructuración curricular, y la evaluación del currículo. La señalización de estas fases permite fácilmente comprender el proceso de diseño y evaluación del currículo en educación superior (Díaz-Barriga Arceo et al, 1990).

Por otro lado, también se puede considerar como otro elemento de su propuesta, el enfoque o perspectiva orientadora de los principios a considerar para los procesos de diseño y desarrollo del currículo. Al respecto plantea que las reformas curriculares deben surgir de la práctica educativa misma y no siempre imponerse “desde arriba” o en un esquema “de afuera hacia adentro”. Plantea la necesidad de dar participación a los actores de los cambios educativos en los procesos de diseño curricular y de ampliar la mirada sobre los mismos. Más recientemente, y como se ha comentado antes, propone una mirada sostenible e inclusiva en el diseño y evaluación curricular (ver Figura 1).

En ese sentido, propone la necesidad de “currículos participativos” y de la posibilidad de reformas curriculares “de abajo hacia arriba, en donde la comunidad educativa, sus docentes principalmente, sean los autores de los modelos o impulsores del cambio” (Díaz- Barriga Arceo, 2012, p. 26).

Asimismo, propone incorporar una visión sistémica en los procesos educativos que integre enfoques explicativos holísticos, sociales, ecológico-humanos y que impacten a los sistemas educativos de manera holística, para lograr su transformación (Díaz-Barriga Arceo, 2012).

Figura 1. Propuesta para el proceso de diseño y desarrollo curricular de Frida Díaz-Barriga



Nota. Elaboración propia



Por último, otra característica que se vislumbra en su propuesta es *la innovación curricular desde “lo situado”*, es decir, currículos en los que aprender y hacer sean inseparables.

Luego entonces, su propuesta es una *metodología* de diseño y evaluación curricular *sistémica, situada, sostenible e incluyente*, de *cuatro fases fácilmente reproducible* y aplicable que contempla la participación de todos los actores educativos implicados en la formación universitaria: docentes, estudiantes, autoridades educativas, empleadores y sociedad en general (Díaz-Barriga Arceo, et al., 1990).

Contribución y crítica

El análisis de la producción de Frida Díaz-Barriga lleva a concluir que sus principales aportaciones pueden ubicarse en varios ámbitos:

En términos *teóricos*, una conceptualización amplia e integradora del término currículo y los conceptos relacionados con el mismo, como se describió en el apartado de conceptos principales, así como una caracterización del estado de la investigación curricular en México a partir de los años 70, descrita en varias fases (Díaz-Barriga Arceo y Barrón Tirado, 2014).

En términos de *modelos curriculares*, una clasificación de estos que es resultado de una investigación documental que le ha permitido identificar diversos modelos curriculares, caracterizarlos y categorizarlos. Destaca en este sentido su análisis de los modelos en el campo del desarrollo del currículo producidos en la última década del siglo XX en México que derivaron en diversas propuestas curriculares, entre las cuales destacan: el currículo por competencias, la flexibilidad curricular, el currículo basado en el constructivismo psicopedagógico y el socioconstructivismo, la integración de

ejes transversales al currículo (sostenibilidad, derechos humanos, género, etc.), el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza situada y el aprendizaje experiencial, y la incorporación de las TIC al currículo, entre otros (Díaz-Barriga Arceo, 2005).

En un sentido similar, una clasificación de las *propuestas sobre innovación curricular*, particularmente durante el periodo de 2002-2012, Díaz-Barriga Arceo y Barrón-Tirado (2014) mencionan los siguientes tipos de proyectos:

1. Los que incorporan los modelos basados en competencias.
2. Los que hacen uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.
3. Los de currículo flexible.
4. Los que integran temas transversales, como educación en valores, sostenibilidad, ciudadanía.
5. Los centrados en el aprendizaje de los estudiantes.
6. Entrenamiento profesional y estructura del currículo.
7. Innovación curricular y entrenamiento de profesores.
8. Propuestas o análisis de modelos educativos para la innovación.

El análisis realizado por Frida Díaz-Barriga en sus estudios sobre el currículo no solo le ha permitido describir y caracterizar conceptos, modelos y propuestas, sino *también identificar y cuestionar los marcos de referencia que subyacen a la teoría y práctica sobre el diseño y desarrollo del currículo* en nuestro país, permitiendo con ello dar evidencia de los aspectos implícitos que hay detrás, y que resultan clave para determinar el éxito o fracaso de cualquier reforma, proyecto curricular o práctica de innovación.

A este respecto, Díaz-Barriga Arceo y Barrón-Tirado (2014), concluyen que el principal sustento de las reformas educativas en nuestro país ha sido el discurso predominante de la globalización y la sociedad del conocimiento, que hace que México se subordine y asimile la ideología educativa de otros países, lo cual puede poner en riesgo la implementación de reformas curriculares a partir de una realidad y contexto diferente al nuestro.

Este análisis crítico de los marcos de referencia ha llevado a otra contribución significativa de su obra, que ha sido ya descrita en el apartado de propuestas: la posibilidad de generar “principios orientadores”, guías o “ideas-fuerza” a considerar en los proyectos de reforma o innovación curricular.

De igual manera, sus investigaciones dan *elementos teóricos y metodológicos acerca de cómo las reformas curriculares* han sido implementadas por los docentes de los distintos niveles educativos, haciendo un análisis de las causas por las que dichos cambios han sido parcialmente adoptados o implementados, ya que:

[...] las estrategias de innovación adoptadas en los procesos de reforma curricular... se enfocan en las innovaciones en sí mismas... sin abordar la comprensión de la cultura, estrategias, normas, roles, prácticas, etc. y en la manera en que la institución educativa reaccionará ante las demandas de la innovación (Díaz-Barriga Arceo, 2012, p. 35).

Asimismo, sus trabajos han dado luz a la forma en la que la educación, a partir de las reformas antes mencionadas, inciden en los aprendices, sobre todo en aquellos que se encuentran en situaciones de riesgo social y académico. En este sentido podemos encontrar en la obra de Frida artículos que

abordan el contexto educativo de estudiantes en condiciones de riesgo, de falta de acceso a recursos o que se encuentran en desventaja como resultado de injusticias sociales.

Su interés en las temáticas de relevancia social nos permite concluir que otra de sus contribuciones significativas es *el enfoque de responsabilidad y justicia social que le asigna a los procesos educativos* al plantear que temas como sostenibilidad, inclusión, equidad de género, no violencia, derechos humanos, entre otros, deben estar presentes como ejes transversales en el currículo y práctica curricular. Especialmente interesante resulta el concepto de justicia curricular que retoma de Jurjo Torres y que se ha mencionado ya en el apartado de conceptos clave. Frida Díaz-Barriga plantea que este concepto permitirá “recuperar el sentido social y humano del acto de educar, después de varias décadas de un discurso neoliberal y economicista que en sus raíces impide la equidad y la justicia social” (Valdés y Díaz-Barriga Arceo, 2019, p. 2).

De la crítica recibida hacia el trabajo desarrollado por Frida Díaz-Barriga, particularmente quienes se abocan a la tarea del diseño curricular, manifiestan su pesar de que el libro *Metodología de diseño curricular para la educación superior* (1990), no tuvo una segunda edición, que permita incorporar las actualizaciones y aportaciones de Frida Díaz-Barriga, que oriente y proporcione directrices hacia los nuevos diseños de planes y programas de estudio a nivel superior.

Trascendencia

Como se ha descrito en párrafos anteriores, la totalidad de la producción académica de Frida Díaz-Barriga mantiene su relevancia en el siglo XXI pues

contempla que la evolución de los procesos y sistemas educativos es una constante, en congruencia con las transformaciones del complejo contexto sociocultural internacional y nacional, mismas que deben ser tomadas en cuenta antes de dar inicio a cualquier proceso de reforma curricular desde la visión sistémica, sostenible e incluyente que propone en sus publicaciones.

En este mismo sentido, como consecuencia de los cambios sociales, económicos y políticos, los modelos educativos se irán transformando históricamente e impactando la concepción que se tiene sobre el currículo, la descripción de sus características y la metodología para su diseño y evaluación, condiciones que analiza en sus obras y plantea como elementos necesarios a considerar para la construcción de esa mirada sistémica, holística y sostenible del currículo y las reformas curriculares.

Otro motivo por el que su propuesta ha trascendido por décadas es su visión compleja y crítica de la educación, ya que no pierde de vista los ámbitos político, económico y social y su influencia en los procesos educativos, analizando el impacto de estos desde dentro y desde afuera de las instituciones educativas, lo que conlleva una amplia y profunda contextualización de los cambios curriculares desde una postura sistémica y metodológica del porqué y para qué de los mismos.

Su propuesta implica pensar en el currículo desde un carácter sistémico, es decir, “impulsar proceso que incida 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... 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” (Díaz-Barriga Arceo, 2012, p. 34). Aspectos que, según la autora, van más allá del “armado técnico” y del modelo y proyecto institucional; e incorporen una “epistemología del conocimiento divergente, focalizada en afrontar problemas abiertos en condiciones de incertidumbre” (p. 37).

Adelantada a sus tiempos, como buena lectora del contexto, Frida Díaz-Barriga ha sido una visionaria al poner sobre la mesa la reflexión sobre modelos y prácticas curriculares que se vislumbran en el futuro educativo de mediano y largo plazo. Así, por ejemplo, desde 2006, mucho antes que el confinamiento por COVID-19 nos llevara a pensar en la necesidad de la educación en línea, planteó en su artículo *Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo* (2006) la necesidad de que los profesionales de este campo:

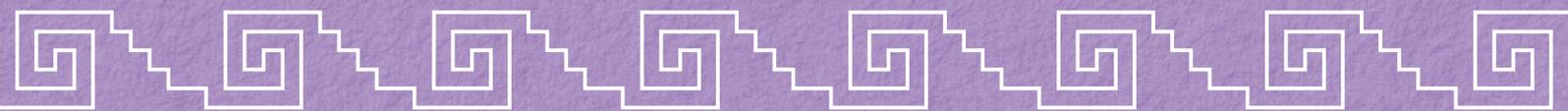
[...] prevean la construcción de entornos de aprendizaje apoyados con tecnologías de la información y comunicación, puesto que la tendencia apunta a una gran expansión de la educación a distancia, de la enseñanza en línea y de las comunidades de aprendizaje virtuales [...] (Díaz-Barriga Arceo et al, 2006, p. 20).

Esto ha hecho que su obra sea para quienes la consultan, una invitación a vivir la educación como un proceso dinámico, en continuo movimiento y cambio, lo cual es congruente con su actitud misma como docente e investigadora, pues en el conjunto de sus obras, se deja ver una revisión constante y disruptiva de los hallazgos que ha publicado previamente, confirmando que cuando se habla de educación, no existen verdades absolutas ni atemporales.

PARTE 4

PERSPECTIVAS DEL
CURRÍCULUM COMO
CONSTRUCCIÓN SOCIAL,
DINÁMICA, CRÍTICA Y
CULTURAL

231



CAPÍTULO 10

PAULO FREIRE

UN CURRÍCULO LIBERADOR

Cecilia Medel Villafaña¹
Alexandra Delgado González²
Alejandro Trejo Ávila³

El presente texto dedicado a la perspectiva teórico-pedagógica de Paulo Freire pone de manifiesto la vigencia e importancia de su pensamiento en la actualidad. Es uno de los más importantes educadores de Latinoamérica y

1 Escuela Normal Oficial de Irapuato, cmedelv@enoi.edu.mx

2 Escuela Normal Oficial de Irapuato, adelgadog@enoi.edu.mx

3 Escuela Normal Oficial de Irapuato, atrejoa@enoi.edu.mx

un destacado iniciador de los movimientos emancipatorios a nivel mundial. Dedicó su vida a la lucha contra la opresión.

Este capítulo pretende reivindicar y legitimar la propuesta freiriana, crítica feroz de la teoría política - económica del neoliberalismo y que pugna por derechos para todos, sin distinción alguna. Propone un currículo liberador a partir de su propuesta alfabetizadora sobre la lectura de la realidad, que respeta a todos por igual y genera la oportunidad de ser mejores seres humanos, alejados de la desigualdad, la violencia y la discriminación.

Paulo Freire es un educador de gran relevancia. Su aportación teórica es contextualizada en Latinoamérica por las problemáticas comunes que aquejan a la sociedad, y busca un mundo mejor, a partir del diálogo, la esperanza, la ética, la tolerancia y el respeto, en un marco de los derechos humanos y la justicia social.

Información personal y familiar

Paulo Reglus Neves Freire, nació el 19 de septiembre de 1921 en el noreste de Brasil, en la provincia de Recife, capital de Pernambuco. Hijo de Joaquim Temístocles Freire y Edeltrudes Neves Freire, fue el menor de cuatro hermanos. Su padre era policía militar y su madre ama de casa, ambos muy influenciados por la religión católica. Durante la crisis económica mundial que se extendió de 1928 a 1932 (por la Gran Depresión), los padres de Freire tuvieron muchos obstáculos para atender a las necesidades de la familia; incluso el pequeño Paulo perdió dos años de educación secundaria, y en varias ocasiones tuvo que interrumpir los estudios universitarios por razones económicas (Gerhardt, 1993).



En 1944 antes de terminar sus estudios universitarios se casó con una maestra de enseñanza primaria llamada Elza María Oliveira, con la que tuvo cinco hijos. Ella murió de manera repentina en 1986. Posteriormente contrajo nuevas nupcias con Ana María Araujo. Murió a los 76 años de edad en São Paulo el 2 de mayo de 1997 a causa de un infarto al miocardio.

Desarrollo profesional

Ingresó a la Facultad de Derecho de la Universidad de Pernambuco, estudiando al mismo tiempo Filosofía y Psicología del Lenguaje. Se desempeñó como docente en algunas escuelas secundarias brasileñas y también enseñó portugués. Fue uno de los primeros 15 consejeros pioneros del Consejo Estatal de Educación de Pernambuco. De 1946 a 1956, trabajó en el Departamento de Educación y Cultura de la Industria de Servicios Sociales, del cual fue director en 1947. Ahí laboró entre las familias de escasos recursos y en situación de vulnerabilidad que no sabían leer y escribir, luego de desertar como abogado. Su primera esposa siempre lo alentó en el análisis sistemático de los problemas pedagógicos y tuvo impacto en su labor teórica y práctica (Gerhardt, 1993).

Diseñó un método de alfabetización no tradicional y dedicó su vida, a partir de entonces, a la educación de adultos, lingüística, crianza y alfabetización en las zonas más pobres de trabajadores rurales y campesinos. Este método que lleva su nombre está ligado a dos elementos fundamentales: la conexión con la vida comunitaria y que las personas puedan expresar sus opiniones, tomar posiciones y expresar ideas (Lucio-Villegas, 2015).

En 1962 se implementó una campaña masiva de alfabetización en Brasil con un programa basado en el método de lectoescritura diseñado por el pedagogo.

Esto permitiría que cerca de 2 millones de personas accedieran a la lectura y escritura, lo que les daría el derecho a votar, pues era un requisito saber leer y escribir. Esto tuvo un fuerte impacto democrático y político en ese país. Dicho programa solo duró dos años, pues en 1964 hubo un violento golpe de estado militar, lo que le trajo a Paulo Freire un encarcelamiento por 70 días. En ese mismo año fue exiliado y pasó cuatro años en Chile y uno en los Estados Unidos, pues fue acusado de revolucionario e ignorante. En 1970 se trasladó a Ginebra donde trabajó en el Consejo Ecuménico de las Iglesias durante seis años como asesor en temas educativos en países económicamente desfavorecidos y asesoró a gobiernos de tendencias socialistas.

A partir de 1970 Paulo Freire fue conocido en varias partes del mundo, especialmente en Europa y colaboró con varias organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO]. Fue pionero en la educación popular que se remonta a la Europa del siglo XIX. Con el exilio, el brasileño se volvió más teórico e inició diversas actividades de consultoría. En 1980 volvió a Brasil y se incorporó a algunas universidades. En 1989 fue nombrado Secretario de Educación de São Paulo. Durante su mandato revisó el programa de estudios y aumentó el sueldo de los educadores brasileños.

Contexto familiar y sociohistórico: origen y justificación de la propuesta

Para comprender el origen y justificación de la propuesta pedagógica de Freire es fundamental conocer su contexto familiar, histórico, político y social.

Desde muy pequeño, se dio cuenta de la realidad del nordeste de su país natal. En esa región, se vivió la esclavitud y en las áreas rurales existían



relaciones laborales de opresión, totalmente aisladas del proceso social, político y económico, y sobre todo sin la más mínima participación en las decisiones importantes de la nación.

Las ideas revolucionarias de la América Latina de los años 60 y los principios religiosos del autor, tienen una gran influencia en su obra. Por un lado, su procedencia existencial cristiana es explícita, y por otro, utiliza elementos de la dialéctica marxista que le entregan una pauta de visión y comprensión de la historia. La propuesta de Freire se alinea como una crítica ideológica al sistema capitalista y por ende establece las bases para una educación que contribuye a la liberación revolucionaria. Además, su formación católica aunada al ideal liberacionista proveniente de corrientes progresistas del catolicismo, forjan la teología de la liberación (Freire, 1974, p. 19).

Con el golpe de Estado de 1964, todo lo referente a la sociología quedó prohibido de tal manera que muchos científicos sociales fueron expulsados de la universidad, encarcelados o exiliados, entre ellos Freire. Durante su exilio en Chile, entre 1964 y 1969, se relaciona con el movimiento político de izquierda y de transformación agraria, también asumió una cátedra en la Universidad de Harvard y publicó en 1968 una de sus obras icónicas: Pedagogía del oprimido. Fue nombrado experto de la UNESCO entre los años 1970 y 1977. En 1980 regresó a Brasil, donde puso su empeño en una escuela pública de calidad, inclusiva y en igualdad de oportunidades. Estos elementos contextuales son el justificante del origen de su propuesta de educación liberadora (Richard, 2004).

Obras y textos más importantes

Paulo Freire publicó un extenso conjunto de textos que se han traducido a un total de 18 idiomas (Gerhardt, 1993). Escobar (2007) analiza su pensamiento a través de sus obras y las organiza en cuatro etapas (pp. 199-219):

1. La primera (de 1962 a 1973) pretende “*Dar voz a quienes no la tienen*”. En ella descubre al sistema capitalista, lo revela ante el mundo, lo exhibe y demuestra la deshumanización que provoca, la discriminación, la opresión y propone a la justicia social como alternativa de vivir en el orbe luchando al lado de los que más sufren.
2. La segunda es nombrada “*El conocimiento como lucha*”, de 1973 a 1980. Integra su experiencia revolucionaria y propone que el conocimiento es una fuente importante para denunciar cualquier acto violento, discriminatorio e injusto, pues brinda la fuerza de poder hacerlo porque libera a la persona.
3. La tercera etapa llamada “*Sueños y utopías*”, corresponde al periodo de 1980 a 1992. Freire sigue invitando a no caer en la desesperanza por los niveles de violencia e inseguridad que prevalecen cada vez más. Al contrario convoca a seguir soñando por un mundo más humano a partir de la esperanza como proceso de construcción personal, para cambiar el mundo que nos rodea a pesar de las dificultades y obstáculos existentes.
4. La cuarta se denomina “*Del sueño a la realidad, el camino es el de la lucha*”, de 1992 a 1997. La esperanza se construye en la lucha por la autonomía. En esta etapa se vuelve más fuerte la crítica al sistema capitalista y al neoliberalismo, y reafirma su postura vivida durante su práctica pedagógica.

En la siguiente tabla se muestra la relación de cada una de las etapas propuestas por Escobar (2007) así como las principales obras que las conforman, y la aportación que se identifica al campo del currículo en cada etapa.

Como se observa, la obra de Paulo Freire presenta su sentido de lucha y justicia social, se visibiliza su ideología a partir de las cinco pedagogías más sobresalientes: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia.

Tabla 1. Principales obras de Freire y su aportación al campo del currículo

Etapas del pensamiento freiriano según Escobar (2007)	Principales obras de la etapa	Aporte de la etapa al campo del currículo
I. Dar voz a quienes no la tienen	La educación como práctica de la libertad (1967). La pedagogía del oprimido (1970). ¿Extensión o comunicación? (1973).	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a leer la realidad. Entender a la docencia como una forma de construir un mundo más justo y humano, de la mano de los que sufren. • Mirar la propia práctica educativa con el fin de mejorarla. • Visibilizar y criticar a la educación bancaria y proponer una educación liberadora.
II. El conocimiento como lucha	Cartas a Guinea Bissau. Apuntes para una experiencia en proceso (1977).	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta metodológica de intervención comunitaria. • Freire demuestra que la palabra es una acción transformadora. • El conocimiento nos libera para denunciar cualquier tipo de injusticia, violencia y discriminación. Es otra forma de luchar.

<p>III. Sueños y utopías</p>	<p>La importancia de leer y el proceso de liberación (1984). Algunos de sus libros hablados: Esa escuela llamada vida (1985). Hacia una pedagogía de la pregunta (1985). Miedo u osadía, lo cotidiano del profesor (1987). La pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del oprimido (1992).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nos invita a no caer en dogmatismos dentro del aula. • La necesidad de unir el texto al contexto de los estudiantes. • La educación como acto político. • La educación es directiva, por lo tanto, es necesario contar con un programa de estudio para definir con claridad lo que se quiere enseñar, pero considerando siempre al estudiante y su contexto.
<p>IV. Del sueño a la realidad, el camino es el de la lucha</p>	<p>La pedagogía de la autonomía (1996). Política y educación (1993a). Cartas a quien pretende enseñar (1993b). Cartas a Cristina (1994). A la sombra de un árbol (1997). La Pedagogía de la indignación (2000). La Pedagogía de la tolerancia (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indignarnos ante las situaciones de maldad, hambre, violencia e injusticia, y revelarnos. • Ser agentes transformadores en donde nos toque vivir. Como educadores es irrenunciable esta exhortación. • Propone a la ética como virtud esencial en el acto educativo.

Nota: Elaboración propia con base en Escobar (2007).

Algunos conceptos claves de la perspectiva teórico-pedagógica de Paulo Freire

La perspectiva teórico-pedagógica del autor incluye diferentes conceptos que permiten entender su propuesta de manera dialéctica, es decir algunos de sus principales constructos surgen de la confrontación de argumentos, en un ir y venir, no por la relación causal en el que uno antecede al otro.

Son varios aquellos que identifican su pensamiento, en este apartado se proponen los más relevantes desde el campo del currículo. El lector podrá identificar y profundizar sobre distintos conceptos asociados con sus aportaciones a la Pedagogía y Filosofía de la educación.

LA EDUCACIÓN BANCARIA

La educación bancaria promueve la opresión, que es la relación asimétrica entre el educador y el educando. En esta educación la jerarquía es muy importante, el profesor es quien educa y el estudiante quien es educado; uno habla mientras el otro escucha, uno sabe y el otro ignora, en esa relación de opresión del primero al segundo. “Para la concepción ‘bancaria’ de la educación, el hombre es una cosa, depósito, una olla” (Freire, 1967, p. 17). Solo se intenta acumular palabras y términos, pero no transforma a la persona ni su entorno.

EL DIÁLOGO

El diálogo es para Freire parte fundamental de la actividad humana y central en su propuesta. Permite a los sujetos tratar de entender y transformar al mundo desde una postura de horizontalidad y colaboración; es un elemento fundamental de emancipación que permite la reflexión, es decir, “existir es pronunciar el mundo, al pronunciarlo lo cambiamos y, en este sentido, la palabra gana dos dimensiones inseparables: la de la acción y la de la reflexión”

(Accorssi et al., 2014, p. 39). Por lo tanto, a través del diálogo el maestro no es el único que enseña, entendida a la enseñanza como un acto creador y crítico (Freire, 1992), también los alumnos enseñan; el diálogo entonces es la pista de un verdadero proceso educativo. Solo en el diálogo el mundo puede ser nombrado, construido y transformado creativamente por todas y todos.

CULTURA

La cultura para el autor latinoamericano (1970, 1990, 1994, 1997) es la creación del hombre y la mujer en la sociedad, de su trabajo por transformar su realidad a partir del ejercicio de su libertad, y de sus relaciones con otras personas. La cultura se plantea desde la realidad del sujeto, en una relación con la educación. La cultura es la capacidad de transformación de la realidad y lo hace más humano, en la que la educación es la que activa esa capacidad.

CONCIENTIZACIÓN

La concientización, es un proceso personal y social que implica romper la cultura del silencio ante los actos violentos, la desigualdad y todo tipo de injusticias sociales, para aflorar la palabra oculta en cada persona e insubordinarse como acción transformadora, rebelarse, denunciar y romper la opresión que lo ciñe. Con este proceso los individuos pueden nuevamente humanizarse y transformar su realidad (Chesney, 2008; Freire, 1970).

JUSTICIA SOCIAL

La justicia social, es entendida como el objetivo para asegurar la dignidad de todas las personas y comunidades. Esto implica el empoderamiento de los oprimidos para su participación en todos los ámbitos de la vida y el gozo de todos los beneficios que se logren (Lucio-Villegas, 2015). Además, el pedagogo sostiene que solo a través de la justicia social como opción de vida

en comunidad se puede lograr una ecología de saberes, entendida como las acciones del “encuentro mutuo y del diálogo recíproco que sustenta la fertilización y la transformación recíprocas entre saberes, culturas y prácticas que luchan contra la opresión” (De Sousa Santos, 2019, p. 346).

Por tanto, la justicia social es la antesala de la justicia cognitiva que transforma las relaciones de poder y saber entre los miembros de un colectivo educativo pues implica la descolonización del saber, la emancipación y la interculturalización de las instituciones educativas (De Sousa Santos, 2014).

La propuesta pedagógica de Paulo Freire

La educación liberadora es su propuesta. Esta pedagogía es el instrumento de la educación popular, que para este estudioso es un proceso radical, democrático y crítico, además de pedagógico y político, que apunta a los intereses auténticos de los grupos populares.

Se logra mediante la concientización y participación de las personas que viven en situación de opresión. Tiene una visión integradora que permite mayor libertad, justicia e igualdad, así, “la educación popular es un proceso sistemático de participación, formación e instrumentación de prácticas populares, culturales y sociales” (Brito Lorenzo, 2008, p. 32). Esto significa que desde esta propuesta educativa no se homogeneiza el conocimiento, al contrario, se deben considerar las distintas identidades y diversidades sociales y culturales de quienes participan, sean estas étnicas, territoriales, generacionales, sexuales o de otro tipo.

Esta educación ha acompañado a diferentes organizaciones y movimientos sociales que se han rebelado ante distintos tipos de injusticia, pues pretende liberar las conciencias, es decir, implica descubrir la opresión en el

mundo para luego comprometerse a la transformación (Freire, 1970). Es un instrumento para la justicia social, y aspira a que todas las personas alcancen la condición de ciudadanos (Lucio-Villegas, 2015).

Esta propuesta surge en el contexto de luchas sociales y políticas en Brasil, cuando el pedagogo trabajaba como docente y se dio cuenta que la educación tradicional no respondía a las necesidades de la población, sino que perpetuaba y reproducía la injusticia y la desigualdad.

La educación liberadora debe comenzar con un diálogo horizontal entre educador y educando, compartiendo conocimientos y experiencias.

En la visión de Freire, el propósito de la educación es empoderar a los oprimidos y facilitar que ellos mismos se transformen y logren liberarse, es decir, postula una educación que lleve a la reflexión y a la acción. En la dicotomía de opresores y oprimidos, los primeros son aquellos que intentan mantener el statu quo (es decir, los privilegios generados por situaciones injustas), mientras que los segundos son sujetos que no son libres, pues mantienen dentro sí a la conciencia del opresor, son espectadores más no actores (Freire, 1970), y que, a causa de las condiciones contextuales han perdido la esperanza y la autoestima hasta llegar a la deshumanización. Por tanto, el autor nos invita a superar y romper con la educación bancaria que es la que perpetúa esta situación.

El sujeto oprimido no solo busca liberarse de la opresión en el proceso educativo, también ayuda a que el opresor lo haga, con esto las relaciones de poder cambian. En este sentido, este proceso ofrece un espacio común para el estudiante y el educador en una plataforma de horizontalidad, en la cual la responsabilidad y compromiso se convierten en un hecho compartido y

tanto educandos como profesores son actores esenciales. Por tanto, su concepción de educador es más como un profesional reflexivo, una persona que aprende con sus educandos y se preocupa por ellos como seres humanos.

La educación liberadora también es problematizadora, pues los estudiantes como sujetos activos son capaces de problematizar la realidad y cambiar el mundo que les rodea, de pensar por sí mismos, tomar una posición activa ante la vida y circunstancias que les rodean (Verdeja, 2015). La principal finalidad de esta pedagogía es transformar el mundo injusto y desigual por uno solidario y extremadamente ético, a partir del diálogo, la reflexión crítica de la realidad y la participación activa.

Además de lo anterior, para el brasileño, el docente tiene un rol político que no puede negar “la politicidad de la educación demanda vehementemente de los profesores y de la profesora que se asuman como un ser político” (Freire, 2016, p. 39). El educador no debe repetir el discurso del opresor ni repetir las prácticas que lo caracterizan. Por ejemplo, la discriminación, la explotación, la intolerancia, el acoso y la desigualdad económica.

Estos elementos de la educación liberadora tienen implicaciones en el currículo: el currículo debe fomentar el pensamiento crítico, promover la experiencia de los estudiantes y llevar hacia la acción transformadora que logre la justicia social. Estas aportaciones podrían contribuir para el diseño de proyectos comunitarios con temas transversales, en los que la cultura y el contexto sean elementos fundamentales desde la planeación.

Además, esta propuesta incluye tres principios relevantes para el currículo: que los estudiantes participen de forma activa en el programa de aprendizaje, que la experiencia sea significativa y que el aprendizaje tenga una perspectiva

crítica (Nayive y León, 2005). Así el currículo debe ayudar a los alumnos a identificar su rol en la sociedad, a analizar de manera colaborativa y participativa su entorno y comprometerse de forma activa con la transformación.

La educación liberadora como eje central del desarrollo curricular se puede aplicar en diversos contextos, desde la educación formal básica, media y superior, hasta la formación continua de adultos profesionales. Lo esencial es desarrollar en los participantes una conciencia crítica sobre los problemas sociales y políticos que enfrentan.

Esto impacta en el currículo pues implica dar énfasis en la problematización, o de manera explícita, analizar críticamente las ideas y los conceptos desde una visión comunitaria. Se prioriza la colaboración y la participación de docentes y estudiantes para que trabajen juntos en construir conocimiento y transformar la realidad. El currículo también debe estar orientado hacia la creación de una sociedad más justa, en la que todos tengan acceso a oportunidades y recursos.

Contribución y crítica

Hilda Varela Barraza y Miguel Escobar Guerrero (alumno y colega muy allegado al pedagogo) afirman que probablemente la mayor contribución de Freire sea el “haber hecho explícita la vinculación entre política y pedagogía” (Freire, 1984, p. 9).

Adicionalmente al análisis de sus obras, su contribución al campo de currículo se identifica principalmente en la cuarta etapa llamada *Del sueño a la realidad el camino es el de la lucha* que se presenta en la Tabla 1.

Otro aspecto fundamental de su contribución es que pone al centro de la educación al colectivo, con frases como: “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo” (Freire, 1970, p. 90) y “nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo” (Freire, 2010, p. 75), reconociendo la importancia de la conciencia popular.

Además, promueve la perspectiva dialógica de la práctica docente, priorizando que el docente aprenda a escuchar y a dialogar con el estudiantado, aprender juntos, comprender el mundo juntos; y sugiere a los docentes que se alejen de una visión de educación como transferencia de conocimiento y se acerquen más a una de construcción (común) de este y buscar el surgimiento de la conciencia crítica.

Como lo plantea Guzmán (2018) un docente desde la perspectiva del pedagogo no debe conformarse con ser un tecnócrata y administrador de la educación. Es imperativo que se replantee su rol en el proceso educativo y enfatice el papel político que tiene desde su aula, en otras palabras, se convierta en agente de transformación social.

Entre las críticas recibidas sobre las aportaciones de Freire, incluyen que “por su carácter político y libertador, su método de alfabetización, y él mismo, fueron considerados potencialmente peligrosos a partir del Golpe Civil-Militar del 31 de marzo de 1964” (Larentes, 2018, p. 177).

Una posible objeción que el mismo Freire (2016) identificó es respecto a lo aplicable de su trabajo en diversos contextos, en otros países latinoamericanos y fuera de la región. El autor afirma que la parte crucial de su aporte a la comunidad educativa es la importancia de “la autonomía absoluta del educador y de la educadora” (p. 55). Es decir que, no se puede proveer al

docente de una serie de pasos a seguir, sino que se trata de empoderarlo para que pueda ser un actor de transformación social, a través de la lectura de la realidad. Entonces, el docente debe estar en permanente cambio y adecuación a su contexto.

Respecto de su influencia en la educación, Thomas Giulliano, que publicó el libro *Desconstruyendo Paulo Freire* (2017), comenta que este fue responsable de remover al docente de su lugar de respeto, y colocar en el centro al alumno, lo que ha creado diversas problemáticas en las interacciones dentro del aula.

Otra crítica enfocada al rol de pedagogo que se le hace al autor y a su obra es que este no parece tener interés particular por los procesos de enseñanza y aprendizaje y, que lo planteado en la Pedagogía del oprimido puede resultar oscuro y lejano a los docentes y educadores (Kohan, 2021).

Trascendencia

La trascendencia de Paulo Freire es internacional, no solo en los círculos educativos por su trabajo en la Pedagogía sino también como pensador importante para los movimientos políticos y sociales. Recibió el Premio de la Paz por la UNESCO en 1986, además de casi 50 títulos de doctorado *honoris causa* (Kohan, 2021).

Desde el punto de vista del currículo, sus aportaciones conllevan a colocar al centro la construcción activa del conocimiento y al diálogo con el mundo que rodea a las personas. Además, considera que la experiencia y la reflexión crítica son aspectos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir que, la experiencia implica la participación activa del individuo con el contexto. No se puede limitar a la recepción y memorización

de conceptos, requiere del actuar de los estudiantes sobre su mundo. Por lo que dentro de las corrientes teóricas sobre el currículo se alinea con la perspectiva crítica.

Por otro lado, el currículo debe ser relevante para los estudiantes y desde el diseño estar basado en los desafíos que encuentran en su entorno, así como los obstáculos que afectan a la comunidad en la que están inmersos, tanto sociales como culturales y políticos. Esto requiere que los estudiantes puedan conocer y analizar los sistemas en los que viven, identificando a los diversos actores y la influencia que tiene cada uno sobre su realidad, para generar proyectos comunitarios en los que todos participen para la solución de los problemas sociales.

Del análisis de la propuesta del autor, se infiere que para Freire su concepto de currículo está asociado con la lectura de la realidad y la transformación social. Es decir, el currículo debe promover la reflexión crítica y la acción transformadora. Y es necesario, que se desarrolle de manera colaborativa y basado en la realidad concreta de los actores sociales.

El mundo actual presenta desafíos globales de enorme trascendencia, se caracteriza por la incertidumbre y por la necesidad de sumar esfuerzos para encontrar soluciones basadas en la justicia social. Algunos desafíos incluyen la desigualdad, la pobreza y el cambio climático. Ante esto, Freire propone una participación activa y el conjuntar en diálogo a los diversos actores sociales.

Los estudiantes deben estar expuestos desde el currículo a analizar la realidad, identificar los problemas más apremiantes y trabajar de manera colaborativa y democrática para encontrar soluciones y llevarlas a cabo. Esto puede y debe ser aplicado en los diversos niveles educativos a manera de

praxis para los desafíos futuros que el alumnado enfrentará. Esto significaría la necesidad de confrontarlos con los problemas de su entorno, tales como, la desigualdad económica, los problemas de género, el acoso, entre otros.

El pensamiento de Freire y su influencia en el currículo traspasa fronteras, y considera que cada región, país, ciudad y comunidad experimenta desafíos particulares relacionados a los desafíos globales vinculados a la glocalidad.

La glocalidad es un término producto de la unión de globalidad y localidad, referida a los procesos interconectados e interdependientes. Considera el impacto de la globalización sobre las comunidades locales y, al mismo tiempo, la manera en que los procesos locales tienen un impacto global (Flores Mérida, 2014).

Freire propone que sean las personas de cada comunidad quienes identifiquen sus dificultades, y gracias a la conciencia crítica se sientan comprometidas con el actuar reflexivo que ayude a dar soluciones, lo que implica que el diseño de los planes de estudio se debe hacer de manera colaborativa y con una mirada transformadora.

Para algunas localidades la desigualdad económica es la necesidad más apremiante, mientras que, para otras, es el impacto ambiental de la industria. Esto presenta un ejemplo de que el desarrollo curricular no debe, desde la perspectiva de la influencia de Freire, dar soluciones a los problemas, sino empoderar a los estudiantes y al resto de la comunidad para identificar los problemas y actuar en consecuencia.

DATOS CURIOSOS

Entre los datos curiosos de las obras del autor, se encontró lo siguiente:

- Al considerar la trascendencia que tiene el libro, llama la atención que: “El libro de Pedagogía del oprimido en su versión en español tiene más citas que la versión en portugués” (Kohan, 2021, p. 29).
- Este mismo texto recibió varias críticas por parte de algunas mujeres estadounidenses que denunciaron el lenguaje machista presente en el libro. Freire señaló al respecto: “al escribir o hablar un lenguaje ya no colonial, no lo hago para agrandar a las mujeres o desagradar a los hombres, sino para ser coherente con mi opción por ese mundo menos malvado del que hablaba antes” (Freire, 1992, p. 90).
- Fue amigo de varios pensadores, educadores, filósofos, sociólogos de gran relevancia, como Ivan Illich y Erich Fromm. Con algunos desarrolló sus libros hablados, es decir, los libros en los que se recuperan las discusiones y conversaciones grabadas con sus colegas.
- En el Partido de los Trabajadores (PT) en Brasil encuentra un espacio para hacer más viable su propuesta liberadora.
- Freire tuvo impacto en México a través de diversos proyectos, algunos ejemplos son el proyecto Tarahumara y una experiencia de educación informal en un ejido del estado de Guanajuato (Guzmán, 2018).
- Algunos autores como Lucio-Villegas (2015) denomina y resume sus aportaciones como una filosofía o perspectiva freireana.
- La pedagogía de Paulo Freire actualmente es un referente principal en el currículo de la Nueva Escuela Mexicana propuesto para la Educación Básica, Media y Superior del Sistema Educativo Mexicano. Esto

se pone de manifiesto en los ejes articuladores del plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, por ejemplo, la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica, la igualdad de género, entre otros (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

- Algunas de las publicaciones del autor son posteriores a su muerte en 1997. Esto se debe a que su esposa Ana María Araujo se dispuso a reunir entrevistas, declaraciones, cartas, testimonios y fragmentos de textos originales de Paulo Freire y publicarlos luego de su partida.

CAPÍTULO 11

MICHAEL W. APPLE

LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO CRÍTICO Y DEMOCRÁTICO

Galo Emanuel López Gamboa¹
Silvia Alejandra Baeza Aldana²
Fátima Renée Suárez Baeza³

Reconocido como un gran autor y teórico educativo, Michael W. Apple, resulta uno de los exponentes insigne de la pedagogía crítica y el movimiento humanista dentro del currículo educativo. Apple destaca por su serie de escritos y producciones académicas cuestionando la

1 Universidad Autónoma de Yucatán, galo.lopez@correo.uady.mx

2 Universidad Autónoma de Yucatán, alejandra.baeza@correo.uady.mx

3 Universidad Autónoma de Yucatán, fatima.suarez@correo.uady.mx

hegemonía ideológica y mecanicista de los países dominantes dentro de las aulas, buscando promover la restructuración del currículo desde una perspectiva posmodernista enriquecida con el pragmatismo, el constructivismo, el reconceptualismo y el reconstruccionismo.

Todo lo anterior tiene el fin de replantear la función de la educación como un hecho transformador y humano que se encarga de formar individuos críticos y conscientes, capaces de tomar sus propias decisiones de manera autónoma e informada, sin seguir ciegamente la hegemonía ideológica del momento y revalorando sus propios saberes, habilidades, características y cultura.

Durante los años que trabajó incansablemente en el análisis y elaboración de teorías, Apple generó una serie de obras, aportes y propuestas que resultan indispensables para comprender el lado humano del currículo y sus implicaciones socioculturales; es por eso que resulta una figura fundamental en el mundo de la pedagogía y un autor imprescindible de consulta. Este capítulo da cuenta de las aportaciones del autor desde el ámbito del currículo como una forma de mejorar no solo la educación sino la vida de las personas que acceden a ella.

INFORMACIÓN PERSONAL Y FAMILIAR

Michael W. Apple nació el 20 de agosto de 1942 en Petterson, New Jersey, Estados Unidos, creció en el seno de una familia trabajadora y modesta de impresores donde aprendió el compromiso con las ideologías y las luchas sociales, especialmente de la política socialista, comunista y el antirracismo. De sus abuelos escuchaba historias sobre las luchas obreras y las huelgas más importantes, su madre le educó con el ejemplo, pues era una activista que participaba abiertamente en el trabajo antirracista. En ese sentido, la infancia

de Michael fue muy particular, pues estuvo condicionada políticamente por su familia y sus experiencias en la vida cotidiana despertaron el deseo de un mundo más justo. Asistió a una escuela primaria con alumnado principalmente afroamericano e inmigrantes de clase trabajadora, por lo que al observar que sus amigos eran tratados de una manera diferente descubrió rápidamente el significado del racismo; asimismo, desde los cinco años trabajó en la imprenta familiar donde identificó que inherente al oficio tenía la misión de alfabetizar, tanto de manera general como en el ámbito político, lo cual despertó su deseo de ir a la universidad y convertirse en profesor (Torres, 1998).

Apple desarrolló ideales críticos y liberales que, al ejercer como maestro en escuelas locales, impulsó su inquietud por la pedagogía y el potencial del cambio social de la educación (Infoamérica, 2013).

Actualmente cuenta con 81 años de edad y reside en Wisconsin desarrollándose como profesor de *Currículum e Instrucción y Estudio de Políticas Educativas* en la Universidad de Wisconsin-Madison, desarrollando y enriqueciendo su formación en ramas de estudio y proyectos de su interés, asimismo ha sido seleccionado como una de las 50 figuras más importantes en el ámbito educacional del siglo XX.

Desarrollo profesional

Apple, estudió la Licenciatura en Filosofía de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia, recibiendo su BA en Educación de Glassboro State College, en 1966. Posteriormente, enseñó durante algunos años en un pequeño pueblo rural en el sur de Nueva Jersey en los grados de primaria y secundaria. Con el pasar de los años se convirtió en presidente del sindicato de profesores, cuando tenía 20 años (aproximada-

mente), en este cargo fue testigo de diversas desigualdades sociopolíticas perpetradas a través de la educación, es por ello que, con la motivación para mejorar esta problemática, decidió continuar estudiando y enriquecer su formación (Apple, 2015).

Obtuvo su grado de maestría en Currículo y Filosofía (1967) y el grado de Especialista en Currículo y Enseñanza (1970) en la Universidad de Columbia, Nueva York.

Ha sido receptor de muchos premios y distinciones de la Universidad McGill (Canadá), Universidad del Rosario (Argentina) y el Instituto de Educación (Londres) donde es World Scholar. También, le fue otorgada la Medalla por Logros Académicos Distinguidos (equivalente a doctorado honorario) de la Universidad de California (Peters, 2015), entre otros reconocimientos.

Contexto sociohistórico y su entorno

La época sociohistórica en donde Michael W. Apple se desarrolló fue sin lugar a duda una de las más significativas debido a los movimientos y diversos cambios políticos y sociales, ya que, a mediados de la década de 1960 se llegó al clímax en la lucha para conseguir la igualdad entre estadounidenses y afrodescendientes. Después de varias victorias graduales en décadas previas, el momento culminante y más memorable de dicha lucha fue cuando Martin Luther King Jr., tomó la palabra (el 28 de agosto de 1963) para invitar al mundo a reclamar la tan aclamada igualdad y justicia social. En aquel entonces Apple tenía 21 años de edad y todavía cursaba la universidad.

Sin embargo, pese a la promoción y movilización en búsqueda de los derechos humanos, la violencia y represión se vieron reflejados por varios grupos y opositores, ocasionando que entre 1966 y 1967 estallaran desór-



denes en varias ciudades grandes. En la primavera de 1968, Martin Luther King Jr. fue brutalmente asesinado por la bala de un opositor y pocos meses después, el senador Robert Kennedy, que era vocero de las personas menos favorecidas, opositor de la Guerra de Vietnam líder idealista, también sufrió el mismo destino. Para mucha gente, esos dos homicidios marcaron el final de una era de inocencia e idealismo y el aumento de la militancia de los movimientos izquierdistas, aunado a la reacción de los conservadores, lo que abrió una de las más relevantes guerras frías sociales (Oficina de Programas de Información Internacional del Departamento de Estado de Estados Unidos, 2005).

Obras y textos más importantes

Es así que partiendo de la reflexión acerca del contexto y vida de Apple, es importante mencionar sus principales obras y los textos más relevantes, para conocer y entender su pensamiento y propuesta. Para ello, es necesario tomar como base el orden de las cuatro obras que sustentan su enfoque crítico y humano de la educación, en estos textos encontramos un análisis profundo acerca de la realidad estadounidense de los 60, la lucha de poderes y la segregación que ejercían las clases dominantes, asimismo se plantea la introducción de conceptos importantes para comprender la perspectiva de Apple, pero sobre todo permiten comprender de manera más profunda su fundamentación. Por otro lado, cabe señalar que Apple tiene cientos de artículos, entrevistas, una producción científica vasta, tanto como autor único como compilador. Ahora bien, entre sus obras insigne se encuentran:

1. *Ideology and Curriculum* [Ideología y curriculum]. New York: Routledge, 1979. En este libro, Michael, realiza una reflexión acerca de las implicaciones que rodean al hecho educativo, los movimientos socia-

les, el modelo de producción de ideologías y la economía, planteando a través de ellas dos perspectivas: la técnica y la crítica. Haciendo un par de juicios sobre la primera y enfocándose en la segunda. Analiza el currículo, sus bases políticas e ideológicas y la hegemonía de los valores dominantes en la actualidad.

2. *Education and Power* [Educación y poder]. New York: Routledge, 1982.

Como continuación de ideología y curriculum, en esta obra se plantea la dinámica de la raza y el sexo, así como la lucha de mujeres y afroamericanos por la desigualdad y represión, tal como menciona la crisis económica y cultural de la década de los 60 en Estados Unidos. De igual manera, se interesa por la estructura del currículo, no solo por el contenido, sino porque permite resistirse a la imposición escolar dentro de las aulas a partir de los planteamientos de “La teoría de la resistencia”.

3. *Teachers and Texts* [Maestros y textos]. New York: Routledge, 1986.

Dentro de esta obra, se prosiguen los puntos planteados por los libros anteriores, se centra en “los modos más fructíferos de pensar acerca del control de la enseñanza y el curriculum” (Apple, 1989, p. 20). Hace una crítica a la feminización del trabajo docente, el control del currículo a través de la estandarización, los procesos mediante los cuales el currículo llega a los maestros y el poder de la sociedad entre la dominación y subordinación de las instituciones y clases sociales.

4. *Democratic Schools: Lessons from the Chalkface* [Escuelas Democráticas]. SAGE Publications, 1995.

Esta obra narra, en un primer momento, qué deberíamos entender por democracia, así como el proceso de conflicto que esta implica. Posteriormente sitúa las tensiones de las escuelas en las que se debe

construir un currículo democrático que básicamente da voz a los niños y jóvenes que están en las escuelas y les dota de oportunidades para asumir el papel de creadores y críticos del conocimiento.

Origen y justificación de su propuesta

Como ya se ha mencionado, Apple se desarrolló en una etapa histórica en donde el cambio y la lucha social se encontraban a la orden del día, por lo cual no es de sorprender que sus ideas sean reflejo de los ideales de ese entonces. Su principal detonante y objeto de estudio fue la educación como un proceso crítico, así como el análisis sobre el trasfondo que fundamenta al currículo de las instituciones educativas de todos los niveles en su propio país.

Sus ideas más importantes se desarrollaron a partir de los hechos históricos acontecidos en los años 60s, así como las vivencias que tuvo como profesor en estos años. Sobre todo, emplea una perspectiva marxista enfocada en la crítica a la situación de clases, la lucha de poderes y el empoderamiento de la población a partir de la reconstrucción del currículo educativo (Lorenz, 2013). Por otro lado, destaca la intrincada naturaleza de las disparidades en sociedades que están siendo cada vez más influenciadas por corrientes ideológicas neoliberalistas. La interseccionalidad de las dinámicas de poder y la educación subraya la necesidad de establecer "unidades descentradas", espacios esenciales para prevenir la imposición de una única interpretación de la explotación y dominación, evitando así la posibilidad de una "modernización conservadora" (Lorenz, 2013, p. 506).

De acuerdo con Castillo Pérez y Sánchez Martínez (1998), el trabajo de Apple intenta combinar, desde una perspectiva teórica, el análisis micro de la nueva sociología de la educación, basada especialmente en los resultados del

marxismo etnográfico, con la teoría macrosociológica de la reproducción, apreciándose una perspectiva posmodernista enriquecida con el pragmatismo, el constructivismo, el reconceptualismo y el reconstruccionismo, cuyas principales motivaciones son la reconceptualización de la educación como un hecho transformador y el papel de las instituciones educativas como organismos potencialmente democráticos para la construcción de ciudadanos críticos y justos.

Adicionalmente en su libro *Teoría crítica y educación* (Apple, 1997) encontramos una serie de conceptualizaciones acerca de la relación de las escuelas con centros políticos y económicos que predominan en la sociedad (Apple, 2013a), convirtiéndose esta en una de sus principales críticas y planteamientos acerca de la fundamentación y el currículo oculto de instituciones educativas y su relación con la cultura.

En cada una de sus obras está presente la crítica entre la hegemonía dominante y los valores, economía, las prácticas curriculares normalizadas, las suposiciones de los educadores etc. De igual manera se aprecia el rechazo explícito de Apple hacia el conductismo y la idea central de que solamente puede desafiar a las desigualdades si la educación y su currículo están fundamentados en valores como “amor, cuidado y solidaridad”.

Michael, busca con cada una de sus ideas, teorías y planteamientos la instauración de estos elementos en la acción formativa, exigiendo a las instituciones educativas su profundización y resignificación de acuerdo con el contexto de los estudiantes. Es por todo ello que, sus escritos responden a las principales preocupaciones socioeducativas enfocadas al currículo y su construcción crítico-social (Niño, 2013). Su análisis:



[...] resulta de gran importancia para la humanidad, en la medida que destaca la contradicción de una sociedad que se define como de la información y el conocimiento, pero que en los procesos de socialización conoce un giro conservador muy acentuado ya que estudia los problemas de la educación y centra sus indagaciones en los Estados Unidos, donde una fuerte carga ideológica describe el sistema escolar, empezando por el sector público (Infoamérica, 2013, párr. 3)

Conceptos claves

Apple desarrolló ideas y conceptos clave que hoy por hoy constituyen parte importante de los fundamentos de la educación posmodernista. Entre las aportaciones más destacadas se encuentra: (1) el *currículo con enfoque humanista*, en el que se descarta el conductismo y otras prácticas tradicionales, para centrarse en la educación democrática, orientada al bien común; (2) *la pedagogía crítica*, que apuesta por la formación de estudiantes que cuestionen las creencias, dominaciones y estructuras sociales predominantes en las escuelas, desde una postura ética; (3) *teoría de la resistencia y de la producción cultural*, que señala la importancia de la educación en las escuelas como sitios sociales que reflejan solamente una parte de la realidad social; (4) *currículo democrático*, el cual sea capaz de romper las estructuras hegemónicas presentes en las escuelas y reproducidas en la sociedad, en todas sus áreas. Sin duda alguna, el desarrollo de todos estos conceptos han sido producto del contexto familiar, así como de sus experiencias profesionales. A continuación, se describirán brevemente cada uno.

CURRÍCULO CON ENFOQUE HUMANISTA

Cuando se habla del currículum humanista, se hace referencia a una propuesta que construye procesos de enseñanza y aprendizajes apegados a

los lineamientos y políticas educativas (currículo formal), pero desde una metodología flexible que reconoce y se centra en las necesidades del ser humano, estableciendo estrategias acordes a potencializar sus inteligencias y más dimensiones que coadyuvan en su construcción como persona en todos los ámbitos que son necesarios para que se desarrolle plenamente (Ceballos Peña, 2022).

En la mayoría de las obras de este autor, encontramos claramente referencias a la construcción de este enfoque dentro de las instituciones educativas, ya que concibe al ser humano como un ente cultural, social y en constante crecimiento, que precisa de desarrollar sus potencialidades a través de la visión humana de su quehacer y su saber. En ese sentido, Apple privilegia el trabajo que hace el profesorado en el aula y se reúsa al empleo de planeaciones sin contexto o prescritas por la autoridad u otros profesores, bajo el argumento de que cada salón de clase está integrado por personas de diferente naturaleza cuyas necesidades y posibilidades de aprendizaje son diversas. Por ello, el profesorado -crítico y convencido del potencial de su alumnado- diagnostica y diseña situaciones de aprendizaje con base en lo que verdaderamente necesita ser aprendido.

Cabe también destacar a qué le llama humanidad el propio Apple y el interés en todos los procesos que vive la humanidad misma, desde la pobreza, la guerra, la migración, entre otros. Solo entendiendo y ocupándose de los procesos humanos, auténticamente podría hablarse de una educación humanista, lo cual trasciende al concepto usualmente tradicional del humanismo que concibe al ser humano como un ente biopsicosocio, emocional y espiritual; vaya que no niega que sea todo eso, pero también enfatiza que es ese ser siempre en proceso, siempre en sus contradicciones, en lo que



le preocupa, lo atemoriza, lo excluye; ese también es el valor añadido en la obra de Apple, cuando refiere el humanismo en el currículo.

Ejemplo de lo anterior, en una entrevista realizada a Apple, en 2013, señaló que:

[...] hay una fuerte migración de la población de los campos hacia las ciudades. Las grandes áreas rurales son destruidas y eso debe parar. La pérdida de la educación en el campo es real y no podemos resolver ese problema a menos que terminemos con la destrucción del campo [...] La educación cambia a raíz de la inmigración, de una población que emigra en busca de trabajo. Además, la educación en México se enfrenta a la política de derecha y a los sindicatos. Y, a menos que se defiendan los derechos del trabajador y de los maestros como tales, la situación no puede mejorar (p. 1)

Tomamos dichas palabras como ejemplo en el sentido más amplio del interés de Apple en los movimientos sociales y económicos que impactan en la educación y que desdibujan el rostro humano que esta debe tener. Cuando él habla de la niñez que migra o de los maestros, no los refiere como simples estadísticas que ingresan al Sistema Educativo Mexicano, sino como seres humanos que luchan día a día y que son afectados por dichas circunstancias, es decir, no son objetos que son colocados en las aulas y que pueden ser removidos y reposicionados en otras como si nada estuviera ocurriendo, cuando, por el contrario, todo está pasando en las vidas de esos seres humanos.

PEDAGOGÍA CRÍTICA

Jackson (1992) y Contreras Domingo (1990), expresan que la pedagogía crítica es una construcción que incluye la teoría psicoanalítica, la fenomenología, el existencialismo, la hermenéutica y la crítica literaria, y que propone un análisis de la función social, económica, política y cultural de la educación, enmarcada en el materialismo histórico. De igual manera, Ramírez Romero y Quintal García (2011) detallan que “también puede ser entendida como una postura ideológica de izquierda preocupada por asuntos relacionados con las desigualdades raciales y étnicas, el feminismo y los movimientos pacifistas” (p. 115).

Este enfoque, es uno de los más empleados en los planteamientos que Apple propone, ya que, retomando las construcciones sociales, revaloriza el hecho educativo para la formación de sociedades justas, democráticas y críticas. Concretamente, a manera de ejemplo, Apple sostiene que, a través de la pedagogía crítica, la interacción entre docentes y estudiantes tiene como fin promover la reflexión acerca de la realidad posibilitando la identificación de problemáticas sociales que afectan a las comunidades y generando alternativas para su atención.

TEORÍA DE LA RESISTENCIA Y DE LA PRODUCCIÓN CULTURAL

A partir de esta teoría, Apple retoma aspectos estructurales importantes de las ideas marxistas y dejando particularmente en claro la importancia de la educación como un aspecto liberador. El autor hace hincapié en que la escuela es una producción de elementos sociales y poder, que precisan adecuarse a la realidad social en la que el país se encuentra.



Según Apple, las teorías de la resistencia y de la producción cultural señalan que los individuos no son meros juguetes sometidos a las fuerzas que se mueven por encima de sus cabezas, sino actores de las relaciones sociales, sujetos capaces por igual de aceptar, modificar o resistir los imperativos estructurales (Apple, 2013a), es decir, desde los salones de clase es posible hacer transformaciones en las relaciones sociales, no existen destinos fatídicos que deban ser simplemente aceptados por los individuos y el profesorado no es un instrumento al servicio de las clases dominantes y especialmente que la reflexión conduzca a una práctica transformadora, en palabras de Apple “la praxis debe entenderse como la habilidad de afectar el mundo; afectar la realidad desde prácticas críticas para obtener un mejor conocimiento” (Apple, 2013b, p. 2).

CURRÍCULO DEMOCRÁTICO

Quizás sea uno de los conceptos cúlmenes en la obra de Michael Apple, pues después de transitar por los anteriores, propone un modelo de escuela en el que “se incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y sobre la sociedad” (Criado Castro, 2009, p. 4) además de brindarles los espacios y las herramientas a los educandos para construir y deconstruir el conocimiento como sujetos activos de la realidad sobre la cual deben incidir.

En este sentido, para Apple el currículo democrático va más allá de la discusión sobre lo que se enseña en las escuelas, sino en el tipo de sociedad que se quiere y qué políticas pueden favorecer su alcance. Por tal motivo, el profesorado crítico está obligado a participar como activista en las luchas sociales cuyos fines permitan la construcción (y reconstrucción) de instituciones verdaderamente democráticas.

No obstante, Apple considera que el aprendizaje en las aulas debe verse enriquecido por lo que sucede fuera de estas, es decir, en los contextos familiares y sociales, lo que supone espacios de libre desarrollo. Es así como, la educación y la democracia pueden contribuir a mejorar las condiciones de vida y de transformación social. En otras palabras, se habla de un currículo democrático en el sentido de que esté tropicalizado a las necesidades, intereses, anhelos, problemas y circunstancias que viven los integrantes de la comunidad escolar, pero también a la defensa y rescate de las escuelas públicas en el país, del reconocimiento de los grupos que la integran y de la diversidad que enriquece y reta al profesorado, la administración y las personas diseñadores de currículos para que consideren las bases de un currículo que sea lo suficientemente integrador para dar cabida a todas las voces, así como, posicionar al profesorado en su papel político y a las escuelas como centros de cambio y no de reproducción, en palabras de Apple:

[...] se pretende privatizar la educación desde los modelos de competencia, por lo que esta tiene que afrontar las necesidades impuestas desde el mercado o las empresas. Es necesario luchar contra la agenda liberal, hacer que las cosas buenas sucedan desde la comunidad y no desde normas basadas en intereses económicos; es decir, poner las escuelas al servicio de la comunidad (Apple, 2013b, p.1).

Como se puede apreciar, para Apple el concepto de currículo va más allá de prescripciones desde arriba que dictan una serie de contenidos que deben ser enseñados por los profesores y aprendidos por los estudiantes; más bien, rompe con el esquema lineal del así llamado “proceso” de enseñanza-aprendizaje, como si de antemano, este fuera un proceso y unidireccio-

nal. En segundo lugar, reta a quienes diseñan el currículo a pensar en todos los procesos sociales, económicos, culturales y políticos que contextualizan a una comunidad escolar, pues en función de ello entonces se pueden tomar decisiones al respecto de lo verdaderamente importante y más aún, en cómo llevar dichos contenidos a una práctica transformadora de la realidad.

Sitúa al profesorado como un tomador de decisiones que -reflexivo, crítico y conocedor de su materia- opta por brindar las mejores herramientas al cuerpo estudiantil, a quienes conoce, respeta e integra en su diversidad; sobre todo, se convertirá en un guía que cuestiona al estudiante para que éste mismo se cuestione así y a todo lo que le rodea. A los mismos libros de texto que -como uno de los productos tangibles de la operacionalización del currículo- deben ser cuidadosamente diseñados para no incluir consciente o inconscientemente estereotipos, prejuicios y otras formas de exclusión social. Con base en ello, presentamos lo que consideramos constituye la propuesta central en la obra de Michael Apple.

Propuesta

Para Apple (1986, 1987, 1989, 1997) y Apple y Beane (2005), la reorganización de la enseñanza responde a la necesidad de trasladar al plano educativo los requerimientos culturales y formativos que demanda el mercado y la industria. Por tal motivo, su propuesta establece como características necesarias para todo currículo los siguientes elementos:

1. Un currículo humanista, que privilegia aspectos afectivos sobre la enseñanza de asignaturas en un esquema academicista-conductivo.
2. El rol de las instituciones educativas que operan, moldean y transmiten tipos de conocimientos diferenciados de acuerdo con la clase social del estudiantado y que, en consecuencia, ejercen control y poder sobre

ellos y sobre todo el aparato burocrático que sostiene la escuela. Coincide con Bourdieu al señalar que en las escuelas se enseña y acumula el capital cultural directamente vinculado con la clase social (Sánchez Redondo, 1995).

3. La deconstrucción del currículo oculto que perpetua ideas hegemónicas y dominantes de la sociedad y que, si bien puede ser fuente de dominación, también lo es de liberación si existe consciencia plena y se visibiliza. A Apple le preocupa que el papel económico de las escuelas favorezca el etiquetado como 'desviación' a toda diferencia lingüística, cultural y de clase que salga de lo 'normal' (Apple, 1989).
4. El entorno escolar como escenario que se va a construir o diseñar a partir del entorno social de los estudiantes; lo que implicaría el amplio y continuo conocimiento del contexto en el que se encuentran inmersas las instituciones educativas.
5. La liberación de las mentes y criticidad de los estudiantes a través del docente como guía, que además es reflexivo de su propia práctica y cuenta con las herramientas e insumos necesarios para poder realizar su labor.
6. La democratización del currículo que implicará al menos tres grandes soportes: cultura crítica, conocimiento y entendimiento de las tradiciones tanto en lo cultural, intelectual y científico, así como la capacidad de utilizar el conocimiento y la habilidad (Sánchez Redondo, 1995).

La preocupación de Apple está más centrada en cómo se organiza el currículo y las dinámicas que el profesorado emplea para enseñar que por los temas propiamente a enseñar. Lo mencionado, hace sentido considerando que muestra una crítica abierta a modelos técnicos del currículo como hipó-

tesis en los cuales se prioriza enfáticamente el logro de objetivos y metas, así como la eficiencia del método por encima de la reflexión.

Contribución y crítica

El principal aporte de Michael Apple en materia de currículo va más allá de una serie de pasos para construir planes y programas de estudio. Nos remite a reflexionar y repensar la función de la educación y sus contenidos como elementos al servicio de clases dominantes que, de no ser abordados (y transformados) directamente, contribuyen a replicar silenciosamente inequidades.

Al hablar de currículo, Apple señala las analogías existentes con el adiestramiento y readiestramiento existente en el proceso productivo. En este último, se disocia la ejecución del conocimiento para ejecutar la tarea, de tal forma que el trabajador simplemente tenga que “cargar/descargar” la maquinaria del proceso. De esta forma, según el autor, al no tener que pensar en dicho proceso, se agiliza y disminuye el costo de producción. Todo esto forma parte de un mecanismo de control, que, en el caso de la escuela, se traduce en un control curricular manifiesto en paquetes que deberán ser aprendidos y ejecutados por los docentes-técnicos (Apple, 1997). Es decir, existe toda una serie de materiales que básicamente incluyen desde la planeación hasta los instrumentos de evaluación junto con el material didáctico que el profesor-ejecutor del currículo simplemente tendrá que replicar grupo tras grupo, un ciclo escolar tras otro.

Por consiguiente, para Apple no hay necesidad de pensar en la máquina más que saber operarla; aún si la máquina destruyera ecosistemas y vidas humanas, el operador parece estar inamovible y hasta feliz por el cumplimiento de “un buen trabajo”; por supuesto, la máquina opera al servicio del Estado para poder controlar cualquier movimiento que pudiera suponerse

antagonista a las fuerzas que este impone, todo esto bajo argumentos como “la necesidad real de los maestros de algo “práctico” para utilizar con sus alumnos, el interés del Estado por una producción eficiente y minimizar costos, el interés de los padres por una educación de calidad que funciones (interés que será codificado por las distintas clases y segmentos de clase)” (Apple, 1997, p. 27).

En ese sentido la noción de reducir el currículo a un conjunto de habilidades forma parte de un proceso por medio del cual la lógica del capital facilita la construcción de identidades, les da un significado y transforma las prácticas culturales en mercancías (Aronwitz, 1973, citado en Apple, 1997). En otras palabras, este sentido de la practicidad tan anhelada todavía en la actualidad, que parece estar más vinculada a la educación como una cosa que satisface necesidades y que, como producto, puede ser adquirida y consumida, de tal forma que la tarea del profesor es hacer mucho más fácilmente consumible la mercancía educativa, es decir, el currículo; mediante prácticas y escenarios que satisfagan la inmediatez y la mínima reflexión. La lógica -a semejanza de la lógica capitalista- es hacer del producto-curriculo de fácil acceso, pero no en un sentido de adquisición y transformación del aprendizaje asequible para el estudiantado sino como casi con prisa por avanzar y digerir.

El alumnado también es parte consciente o inconscientemente de este sistema de control, pues el material y el currículo en sí, está diseñado para obtener de ellas y ellos, respuestas predeterminadas que tampoco reten al profesorado, mucho menos a la institución escolar y en consecuencia actúen conforme a las expectativas del sistema. En palabras del propio Apple (1997):

[...] no solo es el maestro el que se enfrenta a la invasión del control técnico y el desadiestramiento; las respuestas de los alumnos están ampliamente preespecificadas. Gran parte del material intenta, de la manera más precisa posible, especificar también el lenguaje y la actividad apropiados para el alumno, a menudo reduciéndolos a series de competencias o habilidades (p. 30)

En esa misma línea, Perrenoud (2006) señalaría que “el tipo de funcionamiento que favorece la organización escolar durante tantos años, condiciona profundamente las competencias y estrategias que los actores convertidos en adultos movilizarán en el seno de otras organizaciones” (p. 32). Bajo esa premisa, el oficio de ser alumno, en palabras de Perrenoud, se convertirá más adelante en el oficio de ser asalariado, burócrata, trabajador, empresario, etcétera.

Ahora bien, cabe aclarar que las escuelas no son espacios carentes de intencionalidad y entre culturalmente arbitrario y no lógicamente necesitado hay una buena diferencia, es decir, la formación escolar está dotada de un propósito específico que sirve a los intereses hegemónicos y en consecuencia, los espacios escolares también se servirán del currículo según sea el tipo de oficio que quieren que el alumnado aprenda. En ese sentido, los mismos temas declarados en el currículo oficial tomarán matices diferenciados para alumnos de clases sociales distintas, formando a dueños del capital o a asalariados que muevan ese tipo de capital.

De hecho, el propio Apple (1986, citado en Sánchez Redondo, 1995) reconoce esta desigualdad, al afirmar que “para los estudiantes de clase alta, escuela y currículo parecen organizarse alrededor de la flexibilidad,

elección, investigación, etc., mientras que para los de clase trabajadora se organizan alrededor de puntualidad, limpieza, formación de hábitos, etc.” (p. 179). Eso sigue ocurriendo en muchos escenarios.

Adicionalmente, Apple (1997) señala que, en la escuela, la lógica imperante es el individualismo dirigido hacia la movilidad y el progreso al interior de la organización, siempre que se cumpla con las normas técnicas establecidas; para dar cumplimiento a esas normas, el individuo debe aceptarlas al igual que a los otros individuos que las respetan y las siguen, de hecho le “será leal a aquellos con aptitudes técnicas similares y no con cualquier “valor” social y comunitario” (p. 31). De esta manera, la escuela cierra el ciclo, forma individuos que se “reconozcan” entre sí, porque sus misiones en la vida han sido preseleccionadas e inculcadas en la escuela, así como marca sus interacciones con los otros que no pertenecen a su mismo bloque social, económico, político, cultural, de tal forma que cada quien pueda ocupar el lugar que le corresponde en el engranaje social que el sistema-aparato ha dispuesto.

Posiblemente una de las críticas que ha generado la obra de Apple es en torno a lo dicotómico de su propuesta, es decir, para él o se es un educador crítico o se está en contra de los educadores críticos. En ese sentido, demanda una reflexión profunda que en palabras de Castillo Pérez y Sánchez Martínez (1998)

Lo que Apple plantea como una amenaza, la restauración conservadora, no solo está ahí sino que crece y busca nuevos espacios en los que desarrollarse, y, en su opinión, podemos encontrarnos en la extraña situación de haber sucumbido a los encantos de la alianza neoliberal y neoconservadora sin llegar a saber cómo (p. 232).



Por lo anterior, no es posible “no estar” en alguna de las posiciones, lo cual si bien hace sentido, lo cierto es que tendríamos que ser bastante flexibles para entender y entendernos como educadores dado que dichas posturas no son intencionadas (en la mayoría de los casos) sino producto de la propia formación que recibimos, finalmente el propio Apple reconoce que el currículo nunca es una forma perversa de imponer relaciones en el mundo sino siempre parten de la idea de querer ayudar y hacer lo mejor posible.

Un segundo elemento en la crítica a la obra de Apple, es que este, si bien hace algunas aportaciones en la forma en la que podríamos operacionalizar distintos procesos de la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, quizás se elude parcialmente hacer aportaciones precisas innovadoras ante los escenarios actuales; antes bien, el autor replica sus posicionamientos críticos -con justa razón- pero que esquivan preguntas acerca de la concreción curricular en las aulas. Como señalan Castillo Pérez y Sánchez Martínez (1998):

De momento, parece que lo crítico está unido a algunos movimientos sociales. ¿A cuáles? ¿Por qué razón? Sobre todo estos nuevos movimientos están demostrando una capacidad de introducir lógicas distintas y múltiples –es decir, pluralistas– en la producción del sentido de lo social. Pero, ¿cómo funciona esa introducción?, ¿por qué ahora?, ¿por qué conectar y cómo la educación con estos movimientos? De nuevo, sin respuesta (p. 233)

No obstante, también es consistente con la idea del autor de que no existen prescripciones ni es un manual de operaciones el proceso educativo, se trata pues de que cada docente, en cada aula, diagnostique y tome las mejores decisiones que su acción profesional le indiquen.

Trascendencia

Pese a esos mecanismos de control que se ejercen desde la organización escolar, no puede considerarse la escuela como un panóptico totalitario (al estilo de Foucault) sino también considerar que, aún con los mecanismos de control, también hay espacios en los que la vida de la escuela escapa a la mirada controladora de la misma y encuentra resistencias que pueden -o no- ser conscientes por parte de los actores directos en las aulas (docentes y alumnado), pero que constituyen medidas parcialmente subversivas en contra de la imposición de currículos nacionales y paquetes de materiales destinados a la ejecución de dicho currículo.

Por otro lado, el propio profesorado que opta por utilizar, en menor medida, ciertos materiales o incorporar otros elementos que enriquezcan la discusión en el aula, son formas de resistencia sutiles pero que dotan de matices distintos a lo prescrito desde el currículo oficial.

El alumnado que de igual forma, no se compromete por completo con la tarea escolar, sino lo estrictamente necesario para sobrellevarla, también muestra una forma de resistencia dado que no queda completamente imbuido en el aprendizaje de su oficio de ser alumno. De hecho, Perrenoud complementaría esta idea señalando que “los actores desarrollan una estrategia defensiva y minimalista: se implican lo menos posible en las actividades meramente escolares” (2006, p. 35). Destacamos particularmente la idea de “defensiva” en dos sentidos: por un lado porque representa una forma de no encajar por completo con la carga simbólica que se ha impuesto desde la superestructura y se hace vida a través de las escuelas; por otro lado, esto también nos reta como profesores porque nos hace ver al alumno que no encaja, incluso catalogado como flojo o desobediente, como un posible

detractor del sistema y, en consecuencia, posiblemente debamos ofrecer alternativas tanto en el currículo oficial como real, que impacten en el oculto para hacer de la escuela un espacio abierto para todas y todos.

En ese sentido, la trascendencia de la obra de Michael Apple, está en mirar a las aulas y a las escuelas no como islas aisladas que funcionan como sistemas sociales per se, pero desvinculadas de un sistema más amplio que es parte de un todo (en una franca crítica al funcionalismo de Parsons) y que evidentemente las influye, las transforma, los direcciona y redirecciona. De hecho, Apple llega a señalar incluso que entender a la escuela solo puede ser posible desde el entendimiento de los otros sistemas que operan en la realidad como el sistema de salud, vivienda, la familia y el Estado mismo. Es decir, complejiza y amplía la comprensión de la escuela como sistema en el marco de un todo, en la que cada elemento está perfectamente integrado y funciona para, valga la redundancia, permitir el funcionamiento de los otros. Más aún, hablamos de un sistema (el escolar) que por su carácter masificador y prescriptivo, nadie puede -en algún punto de su vida- atravesar por ella. Afortunadamente, no todo está perdido, pues pese a ello, la vida en las escuelas:

Es el resultado de contradicciones y fuente de nuevas contradicciones. Es un campo de batalla situado sobre la producción de conocimiento, ideología y empleo, un terreno donde los movimientos sociales tratan de satisfacer sus necesidades y las grandes corporaciones tratan de reproducir su hegemonía (Apple, 1987, p. 98).

Por tanto, siempre habrá rutas alternas que se abren y se cierran, se construyen y deconstruyen al ritmo de los actores escolares. Por ello, la alternativa que el autor propone es democratizar la educación, es decir, lo-

grar escuelas democráticas (Apple y Beane, 2005). Apple propone, entre otros elementos, que el profesorado cuente con las condiciones necesarias para hacer las adecuaciones a sus currículos desde el entendimiento de las diferencias y especialmente, desde un despertar de la consciencia crítica atendiendo tres elementos fundamentales: tiempo para poder tener un diálogo franco y directo con estudiante y padres de familia; observar, discutir, planificar, adecuar las prácticas curriculares, así como, evaluar su propio desempeño y, finalmente, facilitar al cuerpo docente el acceso a materiales, herramientas y demás insumos que requieran para estos ejercicios de reflexión y praxis continua (Sánchez Redondo, 1995).

La obra de Michael Apple sigue con la misma fuerza y relevancia que a principios de los noventas cuando fue escrito. Finalmente, la propuesta del autor descansa en mirar el currículo desde los menos favorecidos, los más desamparados, desde aquellos que no encajan en el contexto hegemónico dominante. En ese sentido, merece la pena hacer la precisión de que cuando se habla de un currículo democrático, no es para que atienda a los que encajan con la mayoría -en el sentido tradicional de democracia como un gobierno de la mayoría- o para atender a los que están en las condiciones de ser parte del modelo de normalidad esperado (pensando en la curva de normalidad) sino, sería en todo caso una democracia inversa, pues no se queda en las decisiones que toman unos pocos en relación con contenidos escolares, materiales didácticos y estrategias que debe seguir el profesorado con base en criterios hegemónicos.

Apple, además rescata la idea de poner al centro al aprendiz en sus procesos como eje fundamental de la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, para ello el profesor se tiene que mirar como un decisor que, con conoci-

miento pleno tanto de la disciplina como del contexto, es un científico de la educación que puede diseñar situaciones de enseñanza aprendizaje y asume en totalidad las implicaciones de dicho diseño, desde su planeación, ejecución y evaluación. *En Cartas a quien pretende enseñar*, Freire, precisamente habla de un profesor que se ve a sí mismo como un profesional experto que se asume como tal y cuya responsabilidad compartida con otros actores de la comunidad escolar hará posible el logro del objetivo último del proceso educativo: la trascendencia del ser humano.

Para finalizar, quisiéramos evocar una cita de Apple (1986, p. 160) “solo cuando se inicie esta dialéctica de la conciencia crítica podrán afirmar los curricularistas que se ocupan realmente de la educación y no de la simple reproducción cultural y económica”, en otras palabras, la apuesta de Apple para las y los diseñadores curriculares es alta, pues los sitúa como científicos de la educación, pero no a la usanza del método positivista y neopositivista, sino de una metodología crítica y participativa que, desde la democratización y la posibilidad de escuchar las voces de diferentes actores, sea posible dirigir y redirigir las trayectorias del alumnado, de tal forma que el proceso educativo, sea realmente una alternativa de construir una mejor sociedad.



CAPÍTULO 12

HENRY GIROUX

UNA MIRADA A LAS SOMBRAS DEL CURRÍCULO OCULTO

Juan Carlos Mijangos Noh¹

Información personal y familiar

Henry Armand Giroux nació en Providence, Rhode Island, Estados Unidos de América, un 18 de septiembre de 1943, es hijo de Armand y Alice Giroux. Nacido ciudadano estadounidense, hoy ostenta también la nacionalidad canadiense y vive en la provincia de Ontario.

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, jc.mijangos@correo.uady.mx

En palabras del propio Giroux, el hecho de nacer y crecer en el seno de una familia de clase trabajadora y en un entorno de barrio popular marca su forma de ver el mundo y su praxis académica y política. Dice Giroux:

Crecí en un barrio de clase trabajadora en las décadas de 1950 y 1960 que estaba marcado por una continua yuxtaposición de violencia, lealtad y solidaridad... Uno no podía sobrevivir en ese barrio, sin amigos, sin reconocer que las protecciones que le ofrecían a uno un sentido de agencia y libertad provenían del grupo, no del individuo aislado y sin compromiso tan celebrado hoy. La justicia social para mí se forjó en los lazos de la solidaridad, y la necesidad de reconocer tanto una noción del bien común como la importancia de lo social (Giroux, 2018).

Actualmente, Henry A. Giroux reside, junto con su esposa Ourania Filippakou, en la ciudad portuaria de Hamilton, Ontario, Canadá e imparte cátedra en McMaster University, donde tiene a su cargo la Oficina de Estudios en Favor del Interés Público.

Desarrollo profesional

Giroux se formó inicialmente como profesor de nivel secundario en medio de la efervescencia social de finales de los años sesenta. En 1968, obtuvo el grado de maestro en historia por la Appalachian State University. En 1977 la Carnegie Mellon University le otorgó el doctorado en historia.

Concluida su formación universitaria, Giroux pasó a integrar parte del cuerpo de profesores de la Boston University, de 1977 a 1983. Posteriormente, fue nombrado director del Centro de Educación y Estudios Culturales de la Universidad de Miami en Oxford, Ohio, donde fungió como profesor de educación entre 1983 y 1992. De 1992 hasta mayo de 2004, Giroux ocupó



la Cátedra Waterbury en la Universidad de Penn State. También fue director del Foro de Waterbury en Educación y Estudios Culturales. Desde 2004 ocupa su puesto actual en McMasters University (Giroux, 2018).

Contexto sociohistórico y su entorno

Junto con los orígenes de clase trabajadora de Henry A. Giroux, su carrera profesional fue marcada, desde el principio, por las influencias de un entorno político y cultural de gran efervescencia.

Los principales movimientos sociales de finales de los años sesenta y los años setenta en los Estados Unidos se desarrollaron en respuesta al creciente descontento con los sistemas sociales, políticos y económicos existentes. El movimiento por los derechos civiles, que cobró impulso en las décadas de 1950 y 1960, continuó luchando por la igualdad de derechos y el fin de la segregación racial. Por aquellas décadas se desarrolló en los Estados Unidos el movimiento de liberación femenina, que abogaba por los derechos de la mujer, incluida la igualdad salarial y la libertad reproductiva. Ese mismo periodo histórico fue testigo del movimiento antibélico que protestó contra la Guerra de Vietnam y desafió la autoridad del gobierno estadounidense. El movimiento ambiental cobró impulso, sobre todo en la década de los setenta, creando conciencia sobre el impacto de las actividades humanas en el mundo natural. Estos movimientos fueron alimentados por una desconfianza general hacia la autoridad y un deseo de mayor libertad e igualdad personal (Davidson et al., 2015). Sin embargo, Giroux nunca se decantó por el individualismo y optó por opciones más colectivas y comunitarias de izquierda, mismas que fueron influidas por la obra de Paulo Freire. El mismo Giroux lo explica de la siguiente forma:

Alguien me había dado una copia de la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Esta obra tenía un lenguaje que me permitía, de una manera muy fundamental, no solo explicar lo que estaba enseñando, sino tener un mayor sentido de por qué lo estaba haciendo (Giroux, 2018).

Desde esa perspectiva, no es extraño que Giroux se defina a sí mismo, y sea reconocido por otros, como un intelectual público, un militante que pone sus capacidades analíticas y de razonamiento al servicio de las causas de la justicia y la libertad que, en un entorno capitalista, necesariamente adquieren algunos rasgos antisistémicos.

Obras y textos más importantes

Escritor prolífico, Henry A. Giroux es autor, hasta 2023, de 74 libros. A eso debe sumarse su vasta producción de artículos, capítulos de libros y otras contribuciones a través de medios audiovisuales y electrónicos. Sus campos de interés son diversos y su obra escrita toca temas que van desde asuntos de política, pasando por la teoría y pedagogía crítica, hasta estudios sobre cultura popular.

Dada la naturaleza del libro del cual forma parte este capítulo, me ocuparé brevemente de referir los hitos en la obra pedagógica crítica de Giroux. Una vez hecho este listado, en lo que resta del capítulo me enfocaré en las relaciones entre la pedagogía crítica y la contribución de nuestro autor a la teoría del currículo.

Son cuatro los textos fundamentales que ayudan a explicar el posicionamiento teórico de Giroux en materia de pedagogía y, en consecuencia, matizan sus contribuciones a la teoría del currículo. Los presento en orden cronológico:

Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum (Giroux y Penna, 1979), artículo publicado en la revista *Theory and Research in Social Education*, marca el inicio de las contribuciones de Giroux en relación con el currículo, desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

Theory and resistance in education (Giroux, 1983c) esta obra fue publicada originalmente en inglés, con una introducción escrita por Paulo Freire. El texto posteriormente fue traducido al portugués y al español. El libro fue reeditado en inglés a principios del siglo XXI.

Critical theory and educational practice (Giroux, 1983a) es un libro publicado originalmente por Deakin University Press, de Australia. El texto se puede adquirir en forma libre y gratuita por medio del repositorio de Education Resources Information Center (ERIC).

On critical pedagogy (Giroux, 2011) presenta la actualización más importante de las ideas de Giroux en relación con la pedagogía crítica. El libro forma parte de una serie, coordinada por Shirley R. Steinberg y Ana María Araujo Freire, que ofrece una variedad de perspectivas nítidas y aplicaciones de la pedagogía crítica en varios sectores y disciplinas. La serie, en palabras de sus editoras, revitaliza el legado de Paulo Freire y brinda recursos a los maestros al desarrollar su trabajo, pues proporciona una variedad de instrumentos para desafiar las prácticas modernas y desarrollar nuevos enfoques de instrucción. Desde luego, el hecho de que Giroux haya sido seleccionado como uno de los autores de la serie permite confirmar sus afiliaciones intelectuales.

No está de más sugerir a las lectoras y lectores acudir a los textos comentados, para tener acceso de primera mano a las ideas de Giroux. El ejercicio,

seguramente, les permitirá circundar algunos de mis sesgos, los que todo escritor tiene al interpretar las ideas de otro.

Origen y justificación de su propuesta

Henry Giroux argumenta en contra de la introducción de los modelos empresariales, y más en concreto neoliberales a los recintos escolares. Entiéndase aquí por modelos empresariales de carácter neoliberal lo que en un apretado resumen de la literatura sobre el tema Ross, Savage y Watson (2020) explican:

El uso de técnicas, estándares y normas culturales basadas en el mercado para organizar la universidad; el crecimiento de una fuerza laboral académica cada vez más precaria y contingente; la intensificación del trabajo; una reorientación hacia programas académicos generadores de ingresos; vínculos universitarios corporativos; y la demanda de que los estudiantes paguen una mayor parte del costo de su educación (pp. 228-229).

Giroux también intenta trascender la noción de que el poder es meramente la distribución de recursos políticos y económicos. Para eso, afinó sus argumentos acerca de las formas de recepción y mediación y la relación de estas con la generación de conciencia y la construcción del pensamiento y la experiencia subjetivos. Esto quiere decir que:

Los teóricos críticos... utilizaron (el concepto de poder) para explorar el papel que han jugado las escuelas en la acumulación de capital, la legitimidad ideológica y la producción del conocimiento necesario para llevar a cabo la creciente demanda de una sociedad capitalista cambiante. Pero, aunque la teoría se extendió a preocu-

paciones más amplias, como las relaciones de género y la economía política, la lógica subyacente no cambió. Todavía proporciona un modo explicativo en el que todo opera dentro y en respuesta a la lógica del capital. Sin rodeos, la teoría reproductiva de la escolarización es un modo reactivo de uno que repetidamente simplifica en exceso la complejidad de lo social y la cultura. En última instancia, ignora la necesidad de crear un discurso teórico, que supere los imperativos de posibilidad dentro de la configuración capitalista existente de poder (Giroux y McLaren, 1992, p. 9).

Desde muy temprano en su carrera, Giroux abrevó de la Escuela de Frankfurt (Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse). También influyen en su obra los estudios culturales británicos (Raymond Williams, Richard Johnson y Stuart Hall). John Dewey y William Pinar, son los autores estadounidenses que dejan huella en su ideario. Finalmente, los reconceptualistas del currículo, así como Michel Foucault, Paulo Freire, Karl Marx y otros, se encuentran entre las muchas fuentes en las que se basa la producción académica de Giroux (Besley, 2012).

Sobre la base de las influencias teóricas antes apuntadas, Giroux plantea que es ingenuo pensar que la educación se puede resumir en los cursos que ofrece la escuela formalmente. Pero al inicio de la carrera académica de nuestro autor, el movimiento de reforma del desarrollo del currículo de estudios sociales que tuvo lugar en los Estados Unidos en la década de los sesenta y principios de la de 1970 se centró en esa suposición subyacente. El plan de estudios de las escuelas estadounidenses, según los desarrolladores, necesitaba ser revisado para solucionar los problemas. Sin embargo, para la época en que Giroux y Penna (1979) publicaron su contribución se-

minal al tema (*La educación social en el aula: La dinámica del currículum oculto*), se habían presentado varias explicaciones acríticas sobre por qué el movimiento de reforma era incapaz de modificar las prácticas escolares establecidas. Las justificaciones más comunes, ninguna de ellas críticas o radicales, presentadas por los educadores de aquella época, atribuía los problemas a una preparación deficiente de los docentes y a materiales curriculares inadecuados para el estudiantado.

Como en muchos otros casos alrededor del mundo, entre ellos el de México, la reforma del currículo estadounidense nunca se tradujo, ni en los años setenta ni ahora, en una mejora educativa sustancial. En busca de las causas de ese fracaso fue que Giroux encontró las pistas que lo llevaron al planteamiento y desarrollo del concepto de currículo oculto, una contribución que perdura en el ámbito de las investigaciones educativas contemporáneas.

Conceptos claves y contribución al campo del currículo

En relación con el tema que nos ocupa en este capítulo, la obra de Giroux contempla y desarrolla cinco conceptos fundamentales:

1. El currículo y el currículo oculto como lugares que expresan el poder hegemónico. Giroux hace una crítica profunda de las visiones tecnocráticas del currículo y sostiene que este no es un ente neutral o pasivo, sino un espacio de lucha y de relaciones de poder (Giroux y Penna, 1979; Giroux, 1983b). Él cree que el plan de estudios refleja los valores e intereses de los grupos dominantes y, como tal, es una construcción política e ideológica. Si bien las ideas relacionadas con el currículo oculto habían sido expuestas y empleadas por otros autores antes que Giroux (Dreeben, 1968; Jackson, 1968; Apple, 1971), es nuestro autor

quien desarrolla una visión política, dinámica e histórica de este concepto. En los hechos, en su obra más reciente, Giroux reconoce que: “Lo que alguna vez fue el currículo oculto de muchas universidades: la subordinación de la educación superior al capital se ha convertido ahora en un abierto y muy celebrado hecho en la política de educación superior pública y privada” (Giroux, 2011, p. 113). Es decir, lo que al principio de la carrera universitaria de Giroux era un hecho disimulado en las prácticas cotidianas de puesta en práctica del currículo, hoy se practica a plena luz y se declara en planes y modelos educativos y curriculares en escuelas y universidades alrededor del mundo.

2. El papel de la educación en la democracia. Giroux cree que la educación es un aspecto fundamental de la democracia y tiene un papel crucial que desempeñar en la promoción del pensamiento crítico, el compromiso cívico y la justicia social. Sostiene que el plan de estudios debe proporcionar a los estudiantes los conocimientos y las habilidades que necesitan para participar en una sociedad democrática y desafiar las relaciones de poder existentes. Sin embargo, este reconocimiento es matizado por Giroux. Él piensa que, en las sociedades actuales, la educación y la pedagogía se han convertido en realidad en sinónimos de educación formal. Para él, el valor de la educación formal escolarizada no disminuye al impugnar tal conclusión. En ese sentido, Giroux afirma que la democracia depende en parte de la educación formal, pero esta requiere una comprensión crítica de cómo se lleva a cabo la educación en una variedad de otros contextos, incluidos medios como la publicidad, la televisión, el cine, Internet, los videojuegos y la prensa popular. Esto expande los sitios de la pedagogía en lugar de disminuir el valor de la educación, ampliando y profundizando la definición de pedagogía cultural en el proceso. Por eso, Giroux enfatiza el papel

crucial de los entornos formales de aprendizaje para la formación de habilidades ciudadanas. El autor afirma que, a diferencia de sus contrapartes más populares que con frecuencia están totalmente controladas por los intereses económicos, las escuelas deben brindar a los estudiantes acceso a la experiencia de ciudadanía (Giroux, 2011, p. 147). Dicho en otra forma, Giroux sostiene la importancia de la escuela como instrumento democratizador. Este proceso, desde luego, no es terso y fácil, requiere que el docente y el estudiante crítico resistan la avalancha neoliberal que ahora se impone como corriente principal en escuelas y universidades.

3. La importancia de la pedagogía crítica. Giroux es un firme defensor de la pedagogía crítica, que define como un enfoque de la educación que anima a los estudiantes a cuestionar y desafiar las relaciones de poder y las ideologías dominantes. Sostiene que la pedagogía crítica es esencial para crear una sociedad más equitativa y democrática. Esta visión democrática reconoce específicamente el importante papel de la educación y se niega a limitar sus objetivos a preocupaciones metodológicas. Esto llevaría a pensar, por ejemplo, en la importancia de que docentes y estudiantes participen activa y críticamente en la construcción colectiva del currículo o, ante esa imposibilidad, en el examen crítico del currículo impuesto. El pensamiento que respalda la pedagogía crítica se funda en esos supuestos y orienta así las prácticas educativas (Giroux, 2011, p. 147).
4. Los peligros del neoliberalismo. Giroux critica el surgimiento, desarrollo y despliegue hegemónico del neoliberalismo que, según él y otros autores (Ross et al., 2020) ha tenido un profundo impacto en el currículo. Nuestro autor afirma y contribuye a demostrar que las políticas neoliberales han llevado a una mercantilización de la educación y un

enfoque en las pruebas estandarizadas, lo que ha socavado el potencial crítico y creativo de la educación. Giroux afirma que un efecto de la lógica impulsada por el mercado del capitalismo neoliberal es que continúa devaluando todas las facetas del interés público, de manera que la preocupación por la excelencia educativa se ha separado de los temas de equidad y educación superior, que alguna vez se conceptualizó como un bien público. El proceso educativo ha sido despojado de su significado colectivo y tiende a reducirse a un oneroso bien privado (Giroux, 2011, p. 153).

5. La resistencia crítica. Como respuesta a los embates de las ideologías y políticas capitalistas y en particular las neoliberales, Giroux plantea la necesidad de resistir a los intentos de convertir a las escuelas y universidades en entidades al servicio del capital. En consecuencia, plantea que el mejor trabajo que el intelectual puede ejercitar es el valor cívico como una actividad política, una práctica que comienza cuando la vida de uno ya no puede darse por sentada. Esto ha de lograrse combinando los roles mutuamente vinculados de docentes y estudiantes críticos y ciudadanos comprometidos. Tal posición no solo vincula el trabajo académico con la exigencia de rendición de cuentas por parte del poder dominante, sino que también hace real la posibilidad de transformar la política. En esa lógica, la esperanza surge como un espacio ético y un acto público que enfrenta el flujo de la experiencia cotidiana y el peso del sufrimiento social con la fuerza de resistencia individual y colectiva. Esto forma parte del proyecto incesante de transformación social democrática. Cuando las sociedades dejan de hacerse preguntas difíciles, se abre el camino hacia el autoritarismo. Si eso sucede, con frecuencia se debe a que los intelectuales se han vuelto cómplices de ese silencio o simplemente se han dado por vencidos (Giroux, 2011, pp. 176-177).

Propuesta

Henry Giroux ha propuesto una teoría y praxis de la pedagogía crítica, que es un enfoque de la educación que tiene como objetivo involucrar a estudiantes y profesores en un examen crítico del poder, el conocimiento y las estructuras sociales (Giroux, 1983c, p. 32).

Según Giroux, la pedagogía crítica debe promover valores democráticos, como la justicia, la libertad, la igualdad, y ayudar a los estudiantes y profesores a desarrollar una conciencia crítica que les permita desafiar las ideologías dominantes, así como las normas culturales que dan forma a sus vidas. Esto implica empoderar a los agentes educativos para que tomen el control de su propio aprendizaje y participen en la formulación de problemas y formas participativas de producción de conocimientos. El mismo autor afirma que:

El lenguaje es la base material y cultural de cómo los educadores abordan y definen el sentido y finalidad de la pedagogía en la formación y adquisición de modos particulares de agencia individual y social. Esto es una cuestión que he abordado en mi trabajo durante más de 30 años, pero también una que he tomado como parte de una preocupación más amplia en relación con lo que significa hacer lo pedagógico más político en su tarea permanente de expansión democrática de valores, relaciones, identidades y esferas públicas (Giroux, 2011, p. 179).

En los hechos, la obra de Giroux, dirigida a un público más amplio que los académicos e investigadores, es un ejemplo claro de cómo poner en práctica las ideas antes apuntadas. En ese sentido, el autor también argumenta que la pedagogía crítica debe abordar el contexto social y político en el que



tiene lugar la educación y reconocer las formas en que las relaciones de poder y los intereses económicos dan forma a lo que se enseña y cómo se enseña. Es decir, la pedagogía crítica debe trabajar para crear una sociedad más democrática y justa, proporcionando a los estudiantes los conocimientos, habilidades y disposiciones que necesitan para ser ciudadanos activos e informados (Giroux, 2011, pp. 152-153).

Giroux enfatiza la importancia de la educación como un lugar de lucha y transformación, y alienta a los educadores y estudiantes a ser agentes de cambio críticos y comprometidos (Giroux, 2011, p. 157).

La propuesta de Giroux implica politizar lo pedagógico, construyendo una praxis que priorice el poder, la historia, la memoria, el análisis relacional, la justicia (no solo la representación) y la ética como preocupaciones cruciales para las luchas democráticas internacionales. En ese sentido, en lugar de reducir la educación al ámbito de los estudios especializados, el educador debe abrirse a historias (las de los pueblos) cuyas presencias y ausencias tienen que contarse como parte de un conflicto mayor sobre los valores democráticos, las relaciones y los modos de agencia, la cultura y la política que se influyen mutuamente (Giroux, 2011, p. 162). Esto significaría, por ejemplo, traer al aula, para analizarlos críticamente, los problemas, luchas y ejemplos concretos de opresión que se dan en el entorno inmediato de estudiantes y docentes.

Críticas a la pedagogía crítica

Las críticas al trabajo de Giroux, son de dos tipos. Unas indican las ausencias de su mirada teórica respecto de algunos fenómenos socioeducativos de la mayor importancia. Otras, apuntan a las dificultades de poner en práctica la pedagogía crítica al interior de las instituciones escolares. A continuación, presento ejemplos.

En la primera línea de crítica indicada, se señala que Giroux ha convertido la metáfora de la emancipación en una abstracción vacía. Es decir, las ideas de Giroux, argumentan sus críticos, no ayudan a los maestros a comprender las dimensiones educativas de problemas sociales particulares, como la violencia y la adicción a las drogas, la discriminación en el lugar de trabajo, el abuso infantil, la violencia en la televisión y las innumerables formas de degradación ambiental, por citar solo algunos ejemplos. El valor del análisis de Giroux, de acuerdo con quienes comparten esta crítica a su trabajo, disminuye aún más por su propensión a enmarcar los problemas sociales en términos de una lógica binaria (Bowers, 1991). Un ejemplo concreto nos puede ayudar a poner en contexto estas críticas. El ejemplo viene del campo de la educación especial.

Susan Gabel de la Universidad Estatal de Wayne, cuyos temas de interés son la educación inclusiva, estudios críticos sobre discapacidad y posestructuralismo feminista y nuevo materialismo, se manifiesta convencida de que las exclusiones son producto de dos factores: el modelo deficitario de discapacidad y todos sus accesorios, y la propensión de los investigadores solidarios a no crear consistencia entre la teoría y la práctica cuando se trata de la variedad de habilidades. La autora sugiere que los elementos de la teoría crítica no siempre suelen aplicarse de manera consistente a todos los grupos oprimidos. Por ejemplo, los teóricos críticos, Paulo Freire incluido, no suelen tocar asuntos relativos a la educación de personas con capacidades diferentes. Por ello, la autora expone que los académicos críticos abogan por el empoderamiento de las “minorías” raciales, étnicas, de género u otras, pero no conceptualizan el “empoderamiento” para aquellos que requieren atención o educación especializada (Gabel, 2002).

En honor a la justicia, se debe decir que la obra reciente de Giroux ha prestado más atención a temas como el medio ambiente, aunque sigue sin atender la cuestión de las discapacidades. En otras palabras, la crítica de Gabel todavía es pertinente en ese sentido.

El segundo tipo de crítica se podría situar bajo la lapidaria frase de Audrey Lorde “Las herramientas del amo nunca dismantelarán la casa del amo” (Lorde, 2020, p. 119). Es decir, se reconoce que, en las escuelas y universidades al interior del sistema capitalista, la adopción de la pedagogía crítica se encuentra con muchas trabas. Por ejemplo, Ronald Evans, especialista en estudios sociales e historia del currículo, plantea la crítica en los siguientes términos: Los críticos del capitalismo, el militarismo, el sexismo, el racismo y otras injusticias sociales suelen expresar sus opiniones de manera dogmática en su retórica, que puede parecer bastante vehemente. Desafortunadamente, aunque tal postura dogmática es comprensible y está asociada con una sensación de indignación moral, algunos estudiantes, colegas y administradores la encuentran bastante desagradable. De acuerdo con Evans, otro de los defectos o límites de la pedagogía crítica es su carácter “sesgado” y en su mayoría negativo, que se basa en las críticas al capitalismo y la educación capitalista de radicales de izquierda criados en la contracultura de la década de 1960. Desde luego, esta última crítica refleja el punto de vista de ideologías opuestas que no concuerdan con los principios fundamentales de la pedagogía crítica. Una tercera crítica plantea la afirmación, muy válida, de que la postura que sostiene Giroux se trata principalmente de una posición teórica y que hay demasiada ambigüedad en torno a la definición de pedagogía crítica para ponerla en práctica en la tarea docente. El lenguaje típicamente espeso en que se expresa la pedagogía

crítica hace que esta sea difícil de entender y, en última instancia, aliena o no logra conectarse con muchos maestros (Evans, 2008).

Trascendencia

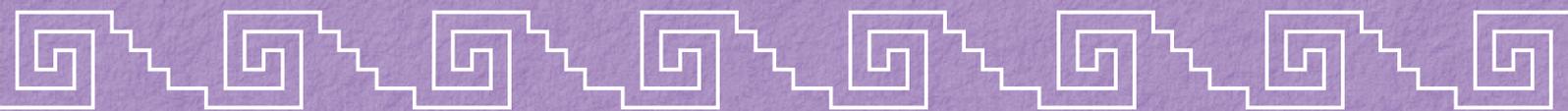
En estos tiempos en los que intelectuales de diversos lugares del orbe reconocemos que la búsqueda de intereses privados funciona para socavar el discurso público; en esta era en la que los aduladores del poder brindan continuamente un discurso en contra del interés público a través de múltiples formas y medios corporativos, la academia tiende a reemplazar a los intelectuales públicos críticos con partidarios del capitalismo que están más interesados en administrar y contabilizar que en teorizar. En ese contexto, la lógica de la mercancía ha reemplazado a la lógica del bien común y el compromiso radical (Evans, 2008). Por eso, la obra pasada y presente de Giroux nos permite ver un ejemplo concreto de congruencia crítica militante. La denuncia de la neoliberalización de nuestras universidades, de su conversión en espacios mercantiles y de la imposición de discursos e ideologías conservadoras son un deber del intelectual y el estudiante crítico. Nos basta echar un vistazo a nuestro alrededor para reconocer pronto y sin ambages que las ideas de Giroux son vigentes. ¿Acaso los pobres no siguen siendo a quienes más comúnmente se niega la oportunidad de estudiar en las universidades? ¿Acaso nuestras universidades no sufren por escasez de financiamiento y ataques constantes a su autonomía? ¿Acaso la justicia, la equidad y la democracia han dejado de ser valores fundamentales de la convivencia ciudadana para la que formamos y nos formamos? Mientras sigamos afirmando esos valores y luchas, tendremos que tener a Giroux como referente.

Hoy las sombras del currículo oculto que denunciara Giroux en los años setenta del siglo XX, ya no circulan por los rincones escolares en disimulada

forma. Hoy, esas sombras se extienden sobre nosotros como modelos educativos para una pretendida formación integral que intensifican las cargas sobre nuestros hombros. El currículo antes oculto y hoy dominante hace más precario el trabajo de docentes, más sufrido el acceso y permanencia de los pobres en las escuelas y universidades y más ideológicos y derechistas los métodos y formas de concebir la labor educativa.

Cierto, no son tiempos benignos para la solidaridad y el amor radical que implica la propuesta de pedagogía crítica de Henry Giroux y otros como él. Pero hoy, su visión directa, casi cruda, a los males que produce un currículo procapitalista y prohegemónico que ha dejado de ocultarse y hoy lanza sus sombras a plena luz, nos brindan una oportunidad clara para enfrentar con esperanza los males y dolores de esta era.

Hecho este breve y muy sintético repaso por su obra alrededor del tema del currículo, se puede afirmar que el trabajo de Henry Giroux ha sido significativo al proporcionar perspectivas críticas sobre la relación entre educación, poder y política cultural, y al promover una sociedad más democrática y socialmente justa.



CAPÍTULO 13

WILLIAM PINAR

EL CURRÍCULO COMO CONSTRUCCIÓN DINÁMICA, MULTITEXTUAL Y COSMOPOLITA

Norma Graciella Heredia Soberanis¹
Juanita Rodríguez Pech²

William Frederick Pinar es un teórico del curriculum que ha construido un marco conceptual amplio para analizar, investigar e intervenir en la educación a través del desarrollo de una teoría dinámica y compleja del *curriculum*.

1 Universidad Autónoma de Yucatán, nheredia@correo.uady.mx

2 Universidad Autónoma de Yucatán, ropech@correo.uady.mx

Sus obras publicadas son relevantes y representan un conocimiento que ha revitalizado la teoría curricular, dando un refrescamiento al concepto mismo de currículo desde paradigmas y perspectivas alternativas y complejas como la fenomenología existencialista, la teoría *Queer* y otros estudios culturales; así como a partir de racionalidades críticas, con base en las cuales propone la reconceptualización del *currículo*, en la cual también fueron incorporados movimientos sociales feministas; así como la postreconceptualización dado racionalidades postcríticas producto del movimiento de internacionalización del currículo y tecnologización de la vida contemporánea, entre otros temas emergentes y actuales de esta era postmoderna de la educación.

En palabras de García (2014), Pinar es actualmente el teórico del currículo más importante en el medio anglosajón e internacional, con una prolífica obra producida a lo largo de más de cuatro décadas, siendo traducida al español después de la primera década del siglo XXI, estando confinada principalmente al mundo académico, al sector crítico de los “intelectuales”, y no a los “prácticos” del currículo.

Información personal y familiar

Pinar es estadounidense, con base en la entrevista realizada por Sússekind (2013), nació en Huntington, Estado del Oeste de Virginia, el 27 de agosto de 1947. Su padre fue un ingeniero aeronáutico y su madre, una cantante con proyección local; de ambos, Pinar reconoce una notable influencia en su personalidad y manera de entender el mundo (Pinar, 2014).

Durante su niñez, la familia habitó también en Pennsylvania y Ohio. Fue criado en Nueva Inglaterra, siendo según su autopercepción, un buen estudiante guiado por profesores frecuentemente animados y dedicados. Al

término de su educación secundaria, ingresó a un pequeño conservatorio en Ohio para estudiar música (Saxofón y Piano), y posteriormente, se transfirió al Otterbein College y luego a la Universidad Estatal de Ohio, para estudiar en el área de lengua y literatura.

Al momento en que este capítulo se escribe, el Dr. Pinar cuenta con 76 años de edad, y continúa siendo un activo académico, desempeñándose como profesor Tetsuo Aoki de Estudios Curriculares, en el Departamento de Curriculum y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de la Columbia Británica, en el Campus de Vancouver; es editor del Manual Internacional de Investigación Curricular.

Pinar (2023) menciona en su libro más reciente: *A praxis of presence in curriculum Theory*, ser el orgulloso padre de Gabriel Joseph Pinar y abuelo de Olympia, August y Rhein; así como vivir con su esposo Jeffrey Duram Turner en los bosques del noroeste del estado de Washington.

Desarrollo profesional

William F. Pinar obtuvo la licenciatura en Ciencias de la Educación en 1969 en la Universidad Estatal de Ohio (Estados Unidos), y posteriormente el grado de Maestro en Artes en 1970 y en 1972 el de Doctorado en Filosofía en la misma universidad.

Según describe el propio autor, su acercamiento con la enseñanza en escuelas públicas se produjo como consecuencia de su intención de eludir el servicio militar, ya que estaba en contra de la guerra de Vietnam. Así, en vez de continuar hacia estudios de posgrado en historia que no le evitarían el adiestramiento, optó por la formación para la enseñanza del inglés.

En el último año de su educación universitaria, participó en un programa experimental de educación urbana que le introdujo en las ideas de Paulo Freire (Pinar, 2014). Pinar enseñó Inglés como profesor de High School (pública) o enseñanza media superior, entre 1969-1971. En esta etapa combinó la enseñanza con su propia formación de posgrado en educación, recibiendo la influencia de diversos académicos y teóricos del currículo como Dwayne Huebner (1923- , filósofo de la educación) James Macdonald (1924-1982, educador) y Michell Apple (1942- , pedagogo y sociólogo), entre otros.

Durante estos años de estudio, combinó cursos sobre psicopatología con literatura británica e irlandesa. Obtuvo su doctorado en 1972, con una tesis en la que se refirió al “currículo de humanidades que cultivaba la formación a través de la yuxtaposición de estudio académico, de la soledad y de las experiencias de encuentros grupales” (Pinar, 2014, p. 291).

Trabajó en Rochester, Alberta, en la Universidad de Nueva York. Fundó las Sociedades: *Americana e Internacional de Estudios Avanzados en Currículo* (AAACS e IAACS); trabajó por 20 años en la Universidad del Estado de Louisiana (LSU) (Süssekind, 2013), en donde se desempeñó como director del Departamento de Curriculum e Instrucción.

Dentro de su trayectoria profesional en Canadá, también se encuentra haber sido presidente de Investigación en estudios curriculares, e igualmente ex-presidente de la Asociación Internacional para el Avance de los Estudios Curriculares. En el año 2000, Pinar recibió el LSU *Distinguished Faculty Award* y un *Lifetime Achievement Award de la American Educational Research Association*.

Contexto sociohistórico y su entorno

Gran parte de la niñez y la juventud de William Pinar (entre los 8 a 25 años) estuvo marcada por la Guerra de Vietnam, conflicto bélico que tuvo lugar entre los años 1955 y 1975, y en el que los Estados Unidos de Norteamérica tuvieron una participación directa apoyando con dinero, tropas y armamento a una de las partes en disputa. El propio autor se refiere a los acontecimientos de aquellos años como caóticos, turbulentos, injustos y violentos.

Los estudios académicos fueron el refugio para un joven William, quien durante su etapa universitaria encontró inspiración en lecturas de filosofía existencialista y fenomenológica. Más allá de esta etapa, su trayectoria académica y profesional dan cuenta de una “vida intensa, dramática y plena de sentido” (Pinar, 2014, p. 296), y de un intelecto ávido de conocimiento y comprensión de lo que le rodea. Ejemplo de esto es la variedad de estudios y disciplinas en los que incursionó como aprendiz, muchas veces de manera autodidacta: teorías feministas, estudios de género, teoría social, fenomenología, psicoanálisis, post estructuralismo, estudios de raza, entre otros. De todos estos referentes, es posible encontrar notable influencia en cada una de sus propuestas sobre la educación y el currículo.

Obras y textos más importantes

William Pinar ha sido muy productivo en la publicación de obras especializadas en el campo curricular. Entre sus libros más destacados del siglo XXI, publicados recientemente por la editorial Routledge (31 de enero de 2023), están:

2009. *The Worldliness of a Cosmopolitan Education*. Passionate Lives in Public Service.

2013. *International Handbook of Curriculum Research*. (como editor).

2015. *Educational experience as Lived: Knowledge, History, Alterity*.
The Selected Works of William F. Pinar.

2019. *What Is Curriculum Theory?* (3rd Edition).

2023. *A praxis of Presence in Curriculum Theory. Advancing Currere
against Cultural Crises in Education*.

Su producción científica no se limita a las obras citadas, ya que en su extensa bibliografía es posible encontrar otros libros como autor único, editor y colaborador, así como diversos artículos en revistas de prestigio.

Origen y justificación de la propuesta

Pinar (2015) elabora su teoría del currículo detallando las relaciones entre el conocimiento, la historia y la alteridad. El estudio (y no la enseñanza) es el centro de la experiencia educativa, y en esta, la alteridad es evidente en sus concepciones de disciplinariedad e internacionalización, proyectos interrelacionados de historización, encuentro dialógico y recontextualización. Según él, podemos encontrar el futuro reactivando el pasado, no instrumentalizando el presente.

Conceptos claves y propuesta

Las aportaciones del Dr. Pinar a la teoría curricular son difíciles de enmarcar en unos cuantos conceptos centrales; no obstante, se rescatan aquí lo que podrían ser tres de los más importantes a lo largo de su obra. Tales son: a) el concepto de currere, b) los discursos curriculares, y c) la reconceptualización del campo curricular. A continuación, se describe brevemente cada uno,

a manera de introducción al desarrollo conceptual que se hará más adelante en este mismo capítulo.

CURRERE

Como parte de los principales conceptos aportados por Pinar, está el currículo como *currere*, impregnado del dinamismo de la vida misma, el cual como verbo infinitivo del sustantivo *curriculum* en latín, denota acción, ya que se construye en el actuar día con día. De este modo, el *currere* representa un cambio en la concepción del currículo, pasando de ser un programa o cualquier elemento caracterizado por una naturaleza estática, a entenderse como una experiencia educativa y por tanto, caracterizada por la comprensividad y la complejidad (Pinar, 2014). Para entender el curriculum, como experiencia educativa, Pinar propuso el método *currere*, que será descrito posteriormente.

EL CONCEPTO DE CURRICULUM A TRAVÉS DE LOS DISCURSOS CURRICULARES

En esta construcción dinámica, para Pinar el *curriculum*, debe ser entendido como una conversación, a través de la cual se construyen discursos curriculares mediante una diversidad de textos. Entre los discursos curriculares se encuentran, con base en Pinar (2014, pp. 22-37), la comprensión del curriculum como texto:

1. Histórico: aspecto clave para comprender el *currículo*; la historia es central para entender la disciplina o campo curricular desde el nacimiento de la escuela hasta la época contemporánea.
2. Político: se enfoca, desde la llegada de la teoría crítica del *currículo*, al estudio de la relación de la escuela con la economía, la clase social y del poder de la clase conservadora y de los políticos; en un principio, se

basó en la teoría de la reproducción, posteriormente incorporó la teoría de la resistencia, y la integración de ambas en la pedagogía crítica, la cual pretende la transformación social en beneficio de las clases más desfavorecidas en la sociedad globalizada y la promoción de la justicia.

3. Racial: considera que este estudio debe de realizarse separadamente de otros textos o discursos, como el político, debiendo ser autónomo e intertextual. La raza se comprende como una construcción social. Estudia cómo el racismo precede y sirve al capitalismo, al multiculturalismo, a la identidad y a la represión, a la violencia hacia grupos minoritarios, entre otros temas.
4. De género: el género ha estado siempre presente desde el nacimiento del sistema escolar. Incluye el análisis de hechos como la admisión de niñas a la escuela, la contratación de maestras por motivos económicos, la existencia de patrones de discriminación sexual, de inequidad de género, las masculinidades, entre otros; así como el análisis de la forma como el movimiento reconceptualizador promovió los estudios de género, estudios feministas y autobiográficos.
5. Fenomenológico: marco conceptual a partir del cual se afirma que primero ocurre la experiencia y luego el lenguaje, estando ambos entrelazados. Proporciona las bases para una comprensión hermenéutica del *currículo*. Es una forma de investigación interpretativa centrada en las percepciones humanas y la experiencia, e investiga dichas percepciones de las personas y su alteridad.
6. Autobiográfico o biográfico: es probablemente el aspecto más abordado y representativo de la obra de Pinar, así como su primera aportación importante al campo curricular. En este, se entiende al *currere* como una vía para el reconocimiento de la propia subjetividad individual,

- paso previo para la reconstrucción y transformación social y política.
7. Posmoderno, posestructuralista y deconstructivo: este discurso permite cuestionar las ideologías dominantes en el currículo, particularmente el pensamiento occidental, etnocéntrico y globalizante. La deconstrucción del currículo nos lleva a entenderlo y cuestionarlo en función de las relaciones de poder, clase, raza, género, entre otras. Pinar señala que este discurso se encuentra en la base de la reconstrucción social.
 8. Estético: esta dimensión se centra en el estudio de la experiencia estética del currículo, que nos recuerda que comparte cierto origen con el arte en tanto “mediación y reconstrucción compleja de la experiencia” (Pinar et al. 2004, p. 567). Aunque ha sido una dimensión subestimada, nos permite apreciar nuestra existencia como seres en busca de significado.
 9. Teológico: implica reconocer las relaciones existentes entre la educación pública y la religión; los estudios curriculares acerca de esta dimensión analizan las implicaciones de aspectos éticos, morales, axiológicos, cosmológicos y hasta hermenéuticos, en el campo educativo.
 10. Institucional: aquí, Pinar se refiere a la dimensión burocrática del currículo, que incluye la innovación, los procesos de desarrollo, la administración, las reformas y políticas curriculares. El autor realiza una crítica a la manera tradicional de abordar el desarrollo curricular desde una óptica Tyleriana, y propone un abordaje a partir de problemas relevantes.
 11. Internacional o cosmopolita: considerado el aporte más reciente y proyecto actual de Pinar, se vincula con el concepto de currículo como lugar. Este invita a considerar que el currículo está impregnado por las características del lugar (físico, histórico y cultural) en el cual se lleva a cabo. Asumir al currículo en esta dimensión implica intentar comprender cómo ha sido abordado y cómo está transformando los distintos lugares en los que se desarrolla.

Con base en lo anterior, el concepto de *currículo*, desde la racionalidad de Pinar, está en continua construcción y deconstrucción. Implica la comprensión, el análisis, la investigación y el reconocimiento de la propia experiencia, la cual es compleja, como resultado del pasado, del presente histórico y de mirar hacia un futuro o hacia futuros posibles, en la construcción de un propio discurso sobre lo que significa currículo, por parte del estudioso de éste, del profesorado y de los estudiantes, tanto de forma individual como colectiva; todo ello sin perder de vista, además de las dimensiones históricas y prospectivas, las políticas sociales y culturales, así como la muy particular realidad educativa que ha vivido cada persona, prestando especial interés en los silenciamientos que se reproducen al interior de las asignaturas y contenidos de las disciplinas científicas, incluso en la enseñanza y en la convivencia diaria en la escuela, causados por el racismo, las desigualdades económicas, la misoginia, entre otros temas relevantes.

EL MOVIMIENTO DE LA RECONCEPTUALIZACIÓN

Este movimiento surge de la iniciativa de Pinar por promover el análisis y reflexión acerca del estado en que se encontraba el campo curricular en los años 70. La conclusión de este esfuerzo le permitió notar que la prioridad en el campo era la mejora y no la teorización y comprensión de la experiencia educativa (prólogo de García, en Pinar, 2014). Derivado de esto, se dio a la tarea de reunir a los teóricos de la época que enarbolaban un pensamiento alternativo y crítico ante el enfoque racional-técnico. La intención del movimiento de reconceptualización era la comprensión de la naturaleza del currículo como experiencia educativa.

LA TEORÍA FEMINISTA DEL CURRÍCULO

Pinar y Miller (1982) afirman que los análisis y críticas feministas brindan una contribución importante a las energías y tensiones que caracterizaron el temprano trabajo reconceptualista en el currículo. Según estos autores, los estudios feministas dentro del campo del currículo se centran en las posibilidades transformadoras inherentes a la naturaleza de tales estudios, así como en la necesaria representación y reconstrucción de 'las vidas de las mujeres y sus roles dentro del ámbito educativo'. Ellos comentan, que algunas mujeres especialistas en currículo utilizan las implicaciones de su propio modo autobiográfico de escolarización para examinar los efectos y la experiencia sobre sus concepciones de sí mismas como educadoras y como especialistas en currículo; en ese proceso, las feministas están explorando diversos enfoques metodológicos en los que las mujeres pueden ser definidas en y desde ellas mismas (Pinar y Miller, 1982, pp. 219-220).

Una forma de análisis feminista surgió en los estudios curriculares a partir del método de *currere*, tal como lo concibió Pinar y como lo promulgaron inicialmente Pinar y Grumet. Pinar y Miller (1982) explican que a medida que las mujeres trabajaban para desvelar las concepciones y expectativas de sí mismas, comenzaron a reconstruir formas en las que se habían tergiversado a sí mismas a través de las expectativas y estructuras de los demás; por lo tanto, el trabajo feminista ofrece la posibilidad de integrar intereses políticos, culturales y autobiográficos, ya que dentro de sus temas y métodos, las cuestiones curriculares tradicionales de alcance y secuencia, de desarrollo y evaluación, de teoría y práctica, pueden reconceptualizarse y, por lo tanto, transformarse (Pinar y Miller, 1982, pp. 221-222).

EL MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO

Pinar (2019) proporciona un método autobiográfico para el autoaprendizaje, que permite tanto a las personas como a los grupos, comprender la enseñanza como una participación apasionada en la complicada conversación que constituye el currículo.

La autobiografía fue introducida por Pinar en los años 70 del siglo XX, con el objeto de descubrir las inquietudes de docentes en servicio profesional y de estudiantes de docencia frente a los procedimientos instrumentales que reducían la enseñanza a la implementación de objetivos, porque de esa forma el profesorado puede “crear espacios de libertad subjetiva para consolidar su autonomía profesional [y] más específicamente, su independencia intelectual” (Pinar, 2019, p. 7).

Con base en Pinar (2019), la "situación biográfica" sugiere el significado vivido que se desprende de situaciones pasadas, significado que contiene continuidades de ese pasado y del presente, así como la anticipación de futuros posibles. La experiencia educativa del estudiante acepta que, en cualquier momento dado, uno se encuentra en un tiempo y en un lugar, siempre de una manera singularmente significativa, una situación que debe expresarse autobiográficamente a través del currículo. Emprender la educación pública requiere conocimientos académicos y de autoconocimiento, los cuales están recíprocamente relacionados.

EL MÉTODO CURRERE

El método *currere* surge como una vía para llevar a cabo la autobiografía intelectual descrita en el apartado anterior. Consiste en lo que Pinar denomina como estudio de la propia experiencia educativa, a través de un ejer-

cicio ordenado de reflexión introspectiva, en el que la persona se toma a sí misma y a su experiencia existencial como fuente de datos (Pinar, 1975). El autor propone que el punto de partida para dicho estudio sea una pregunta predominante: ¿cuál ha sido y cuál es ahora la naturaleza de mi experiencia educativa?; al asumir que desconocemos la respuesta a esta pregunta, se despierta el interés por encontrarla, desencadenando el ejercicio reflexivo.

El método *currere* se caracteriza por ser “regresivo, analítico, progresivo, sintético” (Pinar, 1975, p. 3); se basa en la técnica psicoanalítica de asociación libre, mediante la cual la persona que practica el método registra con bolígrafo o grabadora todo aquello que llega a su mente durante el ejercicio reflexivo, sin importar cuán extraños o inconexos parezcan ser los pensamientos. De esta manera, se genera una serie de datos biográficos (es decir, personales) y multidimensionales (referidos a diversos planos de la experiencia) acerca de uno mismo y las propias vivencias educativas.

El método busca ser un instrumento para transformar la subjetividad, a través de la toma de conciencia o entendimiento sobre uno mismo, lo que le permite cultivarse o autoformarse para desarrollar un pensamiento crítico acerca de sí y del mundo; este es un paso previo para la transformación o reconstrucción social. Consta de cuatro pasos:

1. Regresión. Consiste en una vuelta al pasado para observarlo, describirlo y registrarlo tal como fue; el objetivo es observarse a uno mismo funcionando en las escuelas, con las y los docentes, los libros y demás artefactos escolares del propio pasado. El autor recomienda visitar las distintas etapas de la escolaridad desde sus inicios, tanto como sea posible: “entra de nuevo en el aula, observa a los profesores, a ti mismo y a tus compañeros, lo que hiciste. Más importante aún, cómo

lo hiciste” (Pinar, 1975, p. 10). Con todo lo recabado, se forma una especie de fotografía que puede estudiarse con detalle.

2. Progresión. Consiste en pensar en el futuro, respecto de los intereses educativos, permitiendo asociaciones libres entre aspectos personales y profesionales. Pinar recomienda realizar este ejercicio en estado de relajación y sin prejuzgar la racionalidad de las visiones o escenarios imaginados.
3. Análisis. Esta etapa consiste en describir el estado presente, distinguiéndolo de los dos anteriores (pasado y futuro). Se centra en los intereses intelectuales, describiéndolos mediante la conceptualización, desapegada de la experiencia. Luego, se busca la interpretación de las interrelaciones complejas y multidimensionales entre los tres estados (pasado, presente y futuro), con la intención de arrojar luz al presente
4. Síntesis. El método se cierra con la búsqueda de conocimiento y comprensión profundos sobre el momento presente, mediante preguntas como: “¿cuál es el significado del presente? ¿Cuál es la contribución de mi trabajo académico y profesional a mi presente? ¿Son mis intereses intelectuales biográficamente liberadores, fomentando el movimiento ontológico?” (Pinar, 1975, p. 14). En este punto, se produce la integración del intelecto con la dimensión física o corporal, como elemento que permite “hace un todo”.

El siguiente es un esbozo de un ejemplo que el propio Pinar desarrolla acerca del método. Es importante destacar que la brevedad de esta explicación no debe ser interpretada como simpleza del método; por el contrario, se trata en realidad de un ejercicio intelectual complejo y sistemático, que requiere de entrenamiento y atención, cuando se inicia en su práctica.

En primer término, se plantea la siguiente pregunta predominante: ¿por qué estoy involucrado en el proyecto de investigación en el que estoy participando? A continuación, en la etapa de regresión, se visita intelectualmente el pasado buscando los orígenes: ¿desde el principio la atención se centró en el programa público? En la fase de progresión debe permitirse que lleguen a la mente visiones anticipadas sobre el proyecto de investigación que es objeto de la reflexión. A continuación, en la etapa de análisis, el ejercicio se concentra en comprender ¿cuáles son sus interrelaciones complejas y multidimensionales que se observan entre el pasado u origen del interés por el proyecto, y los escenarios futuros que se vislumbran sobre el mismo? Finalmente, en la síntesis, la reflexión se guía por la siguiente pregunta: ¿cuál es la contribución que hace mi trabajo académico y profesional a mi intervención en el proyecto presente, considerando su origen y los planes que se tienen a futuro?

CONTRIBUCIÓN Y CRÍTICA

Pinar (2014, 2015) reconoce siete contribuciones de su obra al campo curricular. La primera de ellas es el concepto de *currere*, entendido como verbo y experiencia, en contraste del término currículo, referido a una entidad estática; dentro de esta aportación se inscribe el método autobiográfico, como vía para estudiar y comprender la experiencia del *currere*. Las características, propósito y pasos que conforma este método, se han descrito en un apartado previo.

Como segunda aportación, plantea su teoría de la reconceptualización del campo curricular. Pinar afirma que a lo largo de la historia han existido diferentes corrientes curriculares; la primera fue el tradicionalismo, que estuvo centrado en el servicio a los practicantes de la enseñanza, la realidad de las aulas y los escenarios escolares. La segunda corriente fue el empirismo conceptual, enfocado en la investigación básica y la teorización sobre el cu-

currículo partiendo desde campos de conocimiento afines a la educación, tales como la filosofía y la literatura. Pinar (1977) considera que los aportes que habían hecho estas corrientes eran insuficientes para el desarrollo al campo curricular; por ello, propone la reconceptualización del mismo como un fenómeno intelectual interesado en una crítica integral y desarrollo teórico, basado en la comprensión de la metateoría y filosofía de la ciencia.

La tercera es la teoría *Queer* en la educación. Como parte de la introducción de los estudios culturales en la elaboración de la teoría del currículo, considera importante la teoría *Queer* para todos los académicos y maestros, en relación con la alfabetización y en las humanidades en general. Al considerar a la educación como atravesada de manera importante por la categoría género, Pinar sostiene que el currículo debe estudiarse desde la tolerancia y respeto por la diversidad sexo genérica del profesorado y el alumnado. Esta misma perspectiva debe tenerse al considerar la diversidad racial y de clase social (García, 2014).

La cuarta aportación es la reconfiguración de una educación antirracista. El currículo está atravesado por la categoría raza, por lo tanto, debe comprenderse también como un texto racial. Pinar (2004) considera que el interés educativo sobre el asunto racial ha estado concentrado en las actitudes (por ejemplo, promover la tolerancia ante la diversidad racial); sin embargo, propone que el interés debe trasladarse hacia la reconstrucción subjetiva mediante el conocimiento académico, para ello, Pinar cuestiona los marcos ideológicos que se han seguido en el estudio de la raza, por considerar que no aclaran los verdaderos orígenes de la problemática. Los análisis del autor, en los que combina lo racial con otras categorías como el género, la política racial y la violencia, sirvieron de sustento a este aporte, desde el cual incluso ha comparado la situación de las minorías raciales con la de los

educadores, a quienes también se les lincha y discrimina de cierta manera, en función de su desempeño.

Como quinta aportación, propone la reconceptualización del desarrollo curricular, pasando de un interés por lo administrativo hacia un interés por el contenido intelectual del currículo. Pinar (2004) considera que trabajar con el currículo no es una tarea burocrática sino una labor del intelecto y para ello, propone estudiar los planes y programas investigando las reconfiguraciones interdisciplinarias del contenido. Esta orientación contribuye a la formación intelectual del profesorado, además de incrementar su comprensión acerca del contenido de la enseñanza y los temas transversales que se ponen de manifiesto, especialmente aquellos relacionados con el significado subjetivo y la importancia social.

La sexta aportación consiste en la introducción de la conceptualización de lugar, desarrollada en colaboración con su colega y amigo, Joe Kinncheloe (1950-2008, quien fue especialista en historia de la educación sobre los estudios de currículo y de pedagogía crítica). Toda investigación sobre el currículo implica alguna relación significativa con el lugar donde se produce, entendiendo que el lugar no es solo un espacio físico o geográfico, sino un concepto que abarca y “entrelaza las particularidades de la historia, la cultura y la subjetividad” (Pinar, 2014, p. 241). En este marco, la formación del profesorado implica una reflexión acerca del lugar donde ocurre la enseñanza, que permita identificar sus rasgos distintivos y la forma en que matizan las prácticas educativas. Esta propuesta sobre el concepto de lugar reconstruye el humanismo dentro del currículo, al recuperar la experiencia subjetiva que conlleva la vivencia de la práctica educativa (García, 2014).

La internacionalización de los estudios sobre el currículo constituye la séptima de sus aportaciones. Pinar ha promovido la existencia de un campo

mundial de estudios sobre el currículo y para ello, reconoce que la investigación y el desarrollo que se han hecho acerca del currículo están influenciados y delimitados por las circunstancias locales (políticas, culturas, etc.). Advierte que la intención no es la estandarización de las prácticas y las ideas, y tampoco es la expansión de las ideas norteamericanas; más bien lo plantea como una invitación a la conversación democrática y al reconocimiento de la globalidad del campo, con sus particularidades.

Recientemente, Pinar ha escrito sobre los peligros de la tecnificación y datafificación de la educación. Este autor afirma que en la escuela y en las universidades, nosotros mismos estamos en peligro de rompernos como ciudadanos, educadores y personas privadas, como parte de los daños colaterales de la tecnologización de la vida humana, exigencia de desarrollo como infraestructura elaborada para interconectar mercados, globalizando el comercio, el capital y la cibercultura. La autorresponsabilidad, la competencia y el bienestar han sido fusionados con el objetivo político de la innovación económica (Williamson, 2013, citado en Pinar, 2022); por lo que la innovación es ahora “una palabra orweliana para referirse a explotación” (Pinar, 2022, p. 7).

Desarrollos tecnológicos como una pedagogía llevada a cabo por robots docentes y tutores cognitivos, evidencian la datafificación de la educación, mediante su recodificación como información cuantificable almacenada en bases de datos para realizar, a su vez, mediciones y cuantificaciones del alumnado. Esta datafificación repercute en el control ideológico impuesto por el tecnoestado, trayendo consigo como avances en neuroinformática, la vigilancia automatizada de la persona, la cual podría ocasionar la desaparición del espacio interior del Yo, el cual es necesario para la autoconciencia y configuración óptima de la relación con los demás, encontrando en el método currere, una

herramienta para comprender las amenazas de la tecnologización a través del conocimiento, de la interiorización del pasado (Pinar, 2022).

En cuanto a la crítica, la obra de Pinar constituye un parteaguas en el pensamiento sobre la educación y el currículo, requiriendo el esfuerzo intelectual, así como una actitud reflexiva y deconstructiva; en contraste, en la mayoría de las escuelas, se administra el proceso educativo en concordancia con enfoques técnicos, reduciendo el currículo al proceso de diseño de los planes y programas de estudio. Por lo tanto, su incorporación en la educación formal requiere de un compromiso de la comunidad educativa con la transformación individual y colectiva mediante su método *currere*, lo cual contrasta con la compulsión por acelerar los procesos educativos, a la par que se apuesta por la tecnificación y mayor burocratización del trabajo docente.

Comprender la teoría de Pinar, requiere del conocimiento, estudio y afinidad con la fenomenología, la teoría y pedagogía críticas, el análisis del discurso, la teoría *Queer*, entre otros estudios culturales y movimientos sociales contemporáneos, en contraste con el foco de atención en las escuelas y universidades en indicadores cuantitativos de resultados, exigidos para la acreditación de la calidad en los procesos educativos. Ideológicamente, su teoría es necesaria para mejorar la educación y ampliar la perspectiva sobre lo que significa el currículo en esta; es posible incorporarla progresivamente como una estrategia para propiciar profundamente el desarrollo endógeno del profesorado, así como de educadores en proceso de formación, y ofrecer una mejor experiencia educativa a los estudiantes.

Sin embargo, sí es posible crear un mundo escolar alternativo donde se pueda construir nuevas relaciones académicas y sociales en torno al proce-

so educativo y a la convivencia escolar, deconstruyendo los diversos textos que representarían el currículo.

Trascendencia

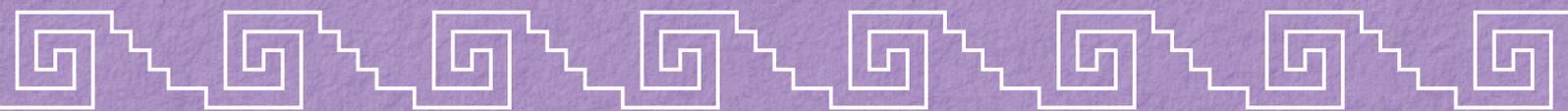
La obra de Pinar invita a estudiantes y profesorado a cuestionar el presente histórico y su relación con él y, al hacerlo, reflexionen sobre su propia comprensión de lo que significa enseñar, estudiar, educar y educarse en el momento presente, tomando en cuenta los lugares que habitan. Entonces, el currículo es comunicación entre las generaciones mayores y jóvenes, informada por el conocimiento académico y caracterizada por la experiencia educativa de cada quien. Las ideas de Pinar han tenido gran impacto en la investigación acerca de la formación del profesorado, particularmente en el estudio de narrativas sobre el currículo (ej: Sússekind y Lontra, 2016). También han sido un referente para el estudio de la construcción curricular en contextos de desventaja social (ej: Backes, 2018).

Estos ejemplos ponen de manifiesto que, aunque la teoría en movimiento de Pinar es compleja de entender, también es muy relevante para pensar, analizar e investigar la educación en la época contemporánea. Su análisis del currículo, en la construcción de la teoría curricular, incluye temas coyunturales y actuales, como la tecnologización de la educación, la internacionalización de la misma en un mundo cosmopolita, y la visibilización de efectos en el currículo con base en temas emergentes como los problemas que ha traído la educación en línea durante y después de la pandemia por el COVID-19.

Datos curiosos

En el Congreso Internacional de Educación Curriculum 2015, organizado por el Dr. Ángel Díaz Barriga, y académicos de la Universidad Autónoma

de Tlaxcala, se presentó la obra de William Pinar escrita en español; este congreso fue un parte aguas en el país para socializar de forma democrática la obra, pensamiento e influencia de la teoría curricular de William Pinar. En ese mismo congreso, José María García Garduño, catedrático de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, presentó una conferencia magistral con el tema: Pensamiento curricular de William Pinar, la cual basó en el estudio introductorio de la publicación, realizada por primera vez en español, de un libro de Pinar en el año 2014, titulado: *La teoría del currículum*, editado por Nárcea. La obra de Pinar ha contribuido a revitalizar la teoría curricular, impregnándola de dinamismo y aportando ideas alternativas para comprender la complejidad que implica el estudio profundo de los currículos existentes en las múltiples realidades pasadas, presentes y futuras.



CAPÍTULO 14

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

EL CURRÍCULO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Ruth Catalina Perales Ponce¹

La crítica y las propuestas en educación no siempre van de la mano. No es el caso de José Gimeno Sacristán quien a lo largo de su vida y obra como pedagogo, crítico y activista en educación logra posicionar y desarrollar una perspectiva de pensamiento que surge en una España caracterizada por la represión y la oposición a las

¹ Universidad Marista de Guadalajara, ruth.perales@umg.edu.mx

nuevas ideas y en este escenario y otros que durante su trayectoria se han suscitado su producción representa la respuesta que denuncia y propone. Hoy en el contexto de la educación en mundo global interconectado, sus ideas aún son fecundas y conminan a su lectura profunda e imaginar una educación que desde las aulas y con la potencia de los profesores y los estudiantes es posible.

En este texto se analizan algunas de las ideas generales de su propuesta curricular centrada en la trascendencia que su visión respecto al curriculum como construcción cultural y social, es una invitación para la participación activa como ciudadanos comprometidos con la educación y en especial para aquellos que se inician en la formación profesional para la docencia para los cuales los aportes de este autor con reconocimiento en Hispanoamérica resulta ser un referente imprescindible para la comprensión de la educación.

Información personal

José Gimeno Sacristán nace en 1947 en La Vilueña un pequeño pueblo de campesinos de Teruel provincia de Zaragoza en España. Hoy catedrático jubilado de la Universidad de Valencia, pero vigente en sus contribuciones tanto de la vida académica como la política educativa de su país.

Desarrollo profesional

La información sobre la formación profesional de Gimeno se identifica a partir de sus estudios de bachillerato en Teruel y en Zaragoza la diplomatura en magisterio y los años comunes de Filosofía y Letras. Posteriormente cursa la especialidad de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid a mediados de los años 60.

Su vida académica profesional se inicia en el año de 1974 como ayudante universitario, y es en 1975 cuando obtiene el doctorado en Pedagogía por la Universidad Complutense y tres años más tarde logra la plaza de profesor agregado en esta universidad en donde llega a desempeñarse como Decano durante un año. Como profesor universitario se ha desempeñado en diversas universidades españolas como la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Valencia, en esta última se integra en 1981 a la Cátedra de Didáctica y Organización Escolar en donde colaboró por 35 años hasta su jubilación en 2010 (Rodríguez, 2020).

Durante su actividad universitaria también destaca su inserción y participación en la vida política española al colaborar en la administración educativa como consejero Técnico y posteriormente como Asesor ejecutivo de José María Maravall ministro de educación y ciencia dentro del primer gobierno socialista encabezado por Felipe González (1982-1996). En este periodo fue relevante su influencia en la conformación de la legislación educativa española en particular en la Ley de Reforma Universitaria de 1983, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 y en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. También contribuyó en la elaboración de las Leyes de Educación en las comunidades autónomas de Andalucía y Cantabria.

En su amplia trayectoria profesional ha sido merecedor de múltiples reconocimientos entre ellos se le nombra Doctor Honoris Causa por la Universidad de Málaga, por la Universidad San Luis de Argentina y la Universidad Pontificia de Valparaíso en 2010, 2011 y 2019 respectivamente. En 2017 por su influencia intelectual en educación en América Latina se le concede el premio Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales otorgado por el Consejo Latinoame-

ricano de Ciencias Sociales (Clacso). En mayo de 2023 es homenajeado por el “Foro de Sevilla. Por otra política educativa” en la Universidad de Valencia.

Contexto sociohistórico y origen de su propuesta

La vida personal y posteriormente profesional de Gimeno Sacristán transita entre el término de la Segunda Guerra Mundial y la dictadura de Franco en España (1939-1975) ambos contextos adversos y desafiantes para el desarrollo del pensamiento del autor ante los cuales se posiciona crítico, reaccionario y propositivo, características que mantiene en la actualidad y que le han merecido su influencia en Hispanoamérica.

Como él afirma al iniciarse en la actividad de la docencia en el año de 1974 (cuando tenía 27 años), “eran un clima de represión, de represión extrema...eran tiempos de penuria, tiempos de inseguridad, más que los actuales, de carencia de medios, de ausencia de bibliografía, de cerrazón en el pensamiento católico nacional español y de una miseria equivalente a la de hoy más o menos” [...] (citado en Chisvert y Marhuenda, 2012, pp. 438-439). Estas condiciones propiciaron en él la búsqueda y ulterior integración de las ideas de otros intelectuales considerados como “prohibidos” por la dictadura vigente y que fuera de la universidad nutrieron su pensamiento y que reconoce durante una entrevista:

Estudí a Pablo Freire porque un día García Hoz dijo de él que no era digno que un católico hiciera propaganda del marxismo, y dijimos: este libro hay que leerlo. Leí Summerhill porque estaba prohibido, leí a Erich Fromm porque hablaba del miedo a la libertad, leímos a Marcuse, a Bourdieu, más tarde a Michael Apple, a Dewey, que también estaba vetado, [...] (Chisvert y Marhuenda, 2012, p.444)

De igual forma se observa en sus obras referencia, de autores como Lawrence Stenhouse en quien encuentra su influencia para posicionar la participación de los profesores en el proceso educativo, así como en Wilfred Carr y Stephen Kemmis, en donde se interesó sobre la teorización de la práctica (Gimeno, 1988). Lecturas arriesgadas en aquel entonces que le permitieron no solo pronunciarse en el tema de curriculum, sino tener una visión crítica y constructiva para la educación pública en su país y cuyo influjo en América Latina prevalece.

Obras y textos más importantes

Como se mencionó, el desarrollo del pensamiento de Gimeno se inicia durante el franquismo en España, y de ahí la trascendencia de sus publicaciones que revolucionan las ideas y colocan una visión distinta para la educación pública básica particularmente. Su responsabilidad y compromiso histórico con la educación se ve reflejado en la vasta producción que a lo largo de 50 años ha generado, ya que del periodo de 1972 a 2022 se tiene un reporte de 80 artículos de revistas, 47 colaboraciones en obras colectivas, 27 libros, cuatro coordinaciones de libro, 16 tesis dirigidas (Dialnet, 24 de noviembre de 2023), así como sus múltiples participaciones como conferencista internacional lo colocan como un referente obligado en el campo educativo.

De su extensa producción editorial son las siguientes obras una lectura obligada para conocer y comprender los fundamentos de su propuesta curricular se encuentran en los siguientes títulos:

a. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* (Editorial Grupo Anaya, 1981), en donde aborda de manera amplia la necesidad de desarrollar una teoría de la enseñanza a partir del conocimiento de la práctica misma

al desentrañarla con bases científicas y con ello posibilitar su mejora, coloca en la discusión el tema de curriculum desde una perspectiva cualitativa y fortalece por tanto a la Didáctica como disciplina científica condición que tiene implicaciones en el ejercicio profesional del profesorado al reconocerle un fundamento teórico de su actividad y con ello su participación en el proceso educativo trasciende el cumplimiento normativo del curriculum.

b. El curriculum: una reflexión sobre la práctica (Editorial Morata, 1988) en esta obra tras un recorrido argumentativo profundo Gimeno plasma su propuesta teórica y deja claro que el curriculum como una práctica compleja es resultado de una construcción social y cultural en donde intervienen dimensiones y subsistemas interconectados desde los cuales es posible entender el desarrollo del currículo. Es clave en la obra lo que denomina la objetivación del proceso del curriculum y desde la cual nombra e identifica a cada uno de los actores, procesos y mediaciones tanto normativos, como materiales y técnicos, lo que permite adentrarse y comprender con claridad el sistema curricular núcleo central de su aporte al campo educativo.

c. Diseño, desarrollo e innovación del currículo (Editorial Morata, 2011) es una obra colaborativa en donde la contribución de Gimeno Sacristán se encuentra sobre los significados del curriculum, la discusión respecto a cómo la educación obligatoria y la escolaridad que en ella se ofrece está diseñada desde “lo común” para sujetos diferentes y el análisis que realiza sobre el libro de texto como el instrumento dominante en la escolarización en cuyos contenidos se concreta la selección de la ciencia escolar y con ello cultural que los alumnos deben aprender y su incidencia en la calidad de la enseñanza, sin duda representa una crítica a esta mediación del curriculum que prevalece vigente en muchas aulas de los sistemas educativos.



En estas publicaciones es donde es posible conocer de forma profunda el planteamiento y los fundamentos de su propuesta respecto a la teoría de la enseñanza, misma que sostiene y da continuidad en posteriores obras en las cuales se adentra en múltiples aspectos que nos develan la complejidad de su pensamiento. En títulos como *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (2000), *Educación y convivir en la cultura global* (2001), *El alumno como invención* (2003), *La educación que aún es posible* (2005), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (2010) y *En busca del sentido de la Educación* (2013) también publicados por Morata, por citar algunos.

Es importante mencionar que la trascendencia y vigencia de su pensamiento se puede constatar con las múltiples ediciones de sus obras, entre las que destacan la decimotercera edición de: *La pedagogía por Objetivos. Obsesión por la eficiencia* (1982), con la duodécima del título *Comprender y transformar la enseñanza* (Morata, 1992, en colaboración con Ángel I. Pérez Gómez) así como en la décima edición de *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Morata, 1988).

Conceptos claves

Es conveniente precisar que ante la extensa obra académica generada en cinco décadas dedicadas a la educación y la investigación por Gimeno Sacristán resultaría pretencioso asumir de parte de quien escribe que los conceptos clave que aquí se discuten representan la síntesis de su pensamiento, en este texto se esbozan algunos planteamientos para incitar al estudio y la comprensión de su propuesta curricular para quienes se encuentran inmersos en su proceso de formación y se aspiran integrar en la profesión docente.

La naturaleza y origen de la propuesta del autor se encuentra, en primer lugar, determinada por el contexto sociohistórico que se ha descrito y al cuál reacciona desde la investigación, la docencia y la crítica en una búsqueda incesante de integrar nuevas ideas para que las instituciones educativas cumplan con su misión y otorgarle a la enseñanza su estatuto como disciplina científica. En segundo lugar, en superar la visión centrada en la eficiencia de la escolarización y la enseñanza reguladas por el curriculum que funge como un instrumento desde el cual se define la organización, los grados, qué enseñar, qué y cómo aprender, qué medir, elementos que considera como estructurantes que afectan tanto a los profesores como a los alumnos en quienes se acciona y vive el curriculum, no obstante no son actores pasivos, sino que de acuerdo al autor son agentes culturales que le aportan su propio sentido y valoración al proceso de aprendizaje. En otras palabras, los docentes no solo instrumentan o aplican el curriculum, y por su parte los alumnos no son únicamente receptores de los contenidos, sino que ambos accionan, transforman y dan nuevos significados a la acción educativa.

Y en este viraje de abandonar la eficiencia de la enseñanza la mirada de Gimeno gira en torno a los alumnos como los actores nodales y fin último de la educación. Para ello establece los fines que el curriculum debe considerar. El primero de ellos es reconocer al alumno como sujeto del proceso de aprendizaje y quien llega al proceso de escolarización desde orígenes diversos, y por tanto le corresponde a la escuela considerando esta “desigualdad de puntos de partida” posibilitar a los estudiantes experiencias educativas para su mejor desarrollo y con ello abrir sus capacidades ya como ciudadanos sensibles hacia la solidaridad, la colaboración y responsables de sus actuaciones personales, conscientes de su relación con el mundo, quienes

aprenderán a valorar y reconocer la trascendencia de otras formas de cultura al asumirse como parte de ellas.

Como se observa Gimeno nos coloca frente a la figura del alumno como un sujeto de derechos, único y diverso, pero de igual forma con responsabilidades hacia su proceso educativo y a quien pretende sea formado en la escuela desde de una visión de ciudadano comprometido con su vida, pero también sensible con el entorno y a la cultura de las cuales forma parte. Este anhelo del autor se corresponde con una de las metas de la Agenda 2030 de lograr una educación de calidad en la que se pretende que en la formación de los alumnos se promuevan actividades orientadas al desarrollo sostenible como son “estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016)

Lo anterior solo será posible si la educación en los sistemas escolares se orienta la formación de los alumnos para el ejercicio de la democracia que es otro de los fines fundamentales de la propuesta de Gimeno (2010). Educar a los alumnos para la participación ciudadana responsable, en donde la escuela se constituye como el medio en donde los conocimientos son la base para el desarrollo de sus habilidades. Por tanto, la educación trasciende los límites de la escuela, sino que los prepara para la vida y esto representa un reto para los profesores, las instituciones, los contenidos y las diversas mediaciones normativas y estructurales que desde el curriculum se establecen.

Así entonces educación y democracia son conceptos clave que el autor entrelaza, el primero es condición para que el otro suceda, con ello el proyecto educativo que implica el currículum adquiere una dimensión social de grandes alcances en virtud de que la educación está pensada para formar desde una visión para la acción en la sociedad, lo que representa sin duda un desafío que conlleva orientar la formación de los estudiantes para que desarrollen su pensamiento crítico que comprende desde la toma de conciencia de sus acciones, la capacidad de emitir juicios de valor y principalmente la toma de decisiones razonadas en su entorno inmediato y posteriormente en lo social y en donde el rol de los docentes también como agentes sociales constituyen un elemento fundamental para conseguirlo.

Así pues, la educación centrada en el aprendizaje de los alumnos, los docentes agentes culturales que median el proceso y una educación para la acción ciudadana comprometida que supera a la escuela como institución son algunos de los elementos de la propuesta del autor y en donde es posible observar y develar la premisa fundamental de Gimeno “el currículum es una construcción social y cultural contextualizada” que obliga asumir una perspectiva crítica y desde la complejidad para la comprensión de sus características e implementación del currículum.

En ese sentido la cultura, como construcción es también un proceso y una praxis en la que convergen múltiples prácticas. Esto mismo se refleja en cómo el autor define al currículum como “Proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (Gimeno, 1988, p.40)



Por tanto, la cultura es la fuente de la experiencia que nutrirá los aprendizajes de los alumnos y esta se ve reflejada en los contenidos, considerados como una “construcción cultural especializada curricularizada” (Gimeno, 1988, p.26), en donde la selección de los contenidos responde a un proyecto o modelo de sociedad y de ciudadano que se idealiza y desde ahí se proyectan las actividades y las mediaciones para conseguirlo. La selección de contenidos por otra parte representa la valoración sobre el conocimiento científico que se decide enseñar, así como un reparto de las responsabilidades entre los diversos agentes que intervienen en el proceso, desde quien diseña el currículum, lo administra y el docente quien lo opera y otorga sentido en el día a día en la interacción con los alumnos. Asimismo, valora que en las instituciones están presentes agentes culturales mediadores de dichos contenidos que son los profesores, los libros de textos y otros materiales educativos en los cuales se concretan y se da significado a la ciencia escolar que es también una selección de la cultura y que se recrea en la práctica escolar (Gimeno, 1988).

Esta relación entre la teoría y la práctica en donde se concreta el currículum es el espacio en donde la cultura se transforma en conocimientos, en saberes que en el futuro se convertirán en capacidades, habilidades, así como formas de pensar, interpretar el mundo y en maneras de expresar y de ser de parte de los estudiantes (Gimeno, 2005), de ahí la trascendencia que tiene en su propuesta la selección de los contenidos y las tareas que dan sentido a las prácticas concretas que suceden en el aula.

Propuesta

De tal forma que para Gimeno (2010), el currículum al ser una construcción cultural también lo es un proceso que se caracteriza por ser dinámico y subjetivo. El currículum se concreta en un primer nivel que ha llamado pro-

yecto educativo o currículum oficial o bien texto curricular, este es aplicado y mediado por los profesores o currículum interpretado quienes darán un sentido particular desde su formación, creencias, saberes y las posibilidades que el contexto donde se desarrolla se los permita, esta interpretación se ve determinada por los materiales educativos con los cuales realiza su práctica y con una mayor presencia del libro de texto que funge como parte de la intermediación cultural y en los cuales se plasman los contenidos, saberes que se han predispuesto para el aprendizaje de los estudiantes.

Adicionalmente, la puesta en práctica del currículum sucede en los estudiantes quienes también de acuerdo con el autor son agentes culturales que reciben de forma particular y en contextos diversos lo que desde la selección de contenidos y con ello la administración del sistema educativo considera deben aprender. No obstante, es claro al reconocer que existe una diferencia entre los fines que la enseñanza pretende y su correspondencia con los resultados de los aprendizajes en los estudiantes (Gimeno, 2010, p.32) y que está relacionado con los efectos en los estudiantes y que denomina como currículum plasmado, es decir, el proceso de enseñanza precisa desde el diseño del curso, materia o una clase en particular lo que se considera necesario aprendan los estudiantes, así como las formas en que se verifican dichos aprendizajes que pueden ir desde una actividad concreta o bien el desarrollo de un examen en donde se recuperan “los conocimientos aprendidos”, no obstante los resultados de los aprendizajes en los alumnos generalmente no se corresponden con previsto desde la organización y contenidos sino que se encuentra una diversidad de respuestas. Esto se correlaciona con el último nivel de concreción del currículum al cual denomina como currículum evaluado que serán los aprendizajes manifiestos por los estudiantes,



que de igual forma no siempre será posible identificarlos desde la forma en como fueron concebidos (Gimeno, 2010) y que también expresan la valoración generalmente numérica que los profesores asignan en función de los criterios normativos y administrativos que se encuentran vigentes de acuerdo al nivel educativo, grado escolar y como tal tiene implicaciones para la progresión o no de los estudiantes dentro del sistema escolar.

Lo anteriormente descrito permite conceptualizar y concretar parte de la propuesta principal de Gimeno: el currículum es un proceso. Aunque también es una praxis con múltiples prácticas ya que cada nivel de concreción representa diversos niveles de apropiación e interpretación en función de los sujetos y las intermediaciones que intervienen en su implementación.

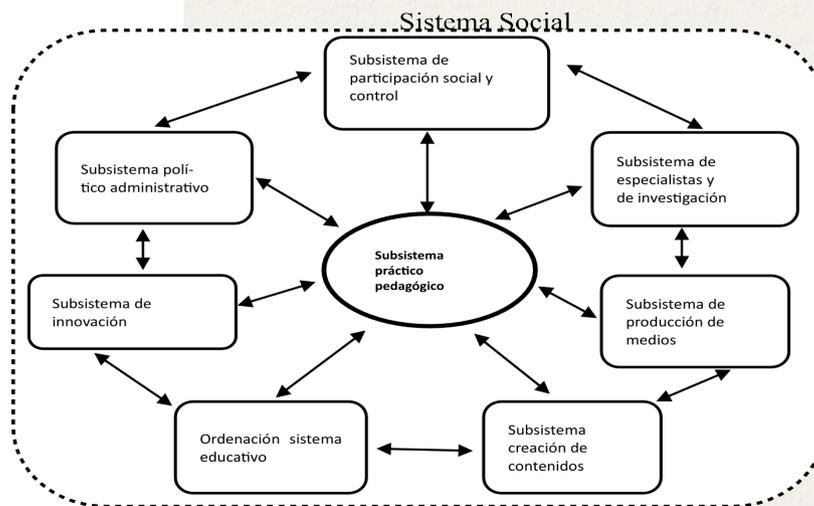
Es importante destacar que cada uno de estos niveles representa en sí mismo una posibilidad para la investigación en el campo curricular, al establecer la relación entre teoría y práctica que es traducida, reinterpretada por los agentes culturales – profesores, estudiantes y los recursos o materiales en los cuales se apoyan el proceso educativo para dar consecución al currículum. Con este planteamiento el autor abre un camino hacia el conocimiento que desde la práctica o enseñanza se genera y tiene su propia racionalidad como disciplina.

Es en efecto el currículum una praxis configurada por múltiples prácticas y acciones, en contextos particulares, bajo condiciones de organización y estructuras diversas, así como de prácticas políticas y administrativas que las regulan y que se desarrollan por las interacciones culturales y sociales en las instituciones educativas donde cobran vida y dan sentido a la función socializadora y cultural que las determina. Es para Gimeno Sacristán un Sistema Curricular como él lo designa Figura 1, en construcción y por tanto dinámico

y que se integran en “subsistemas y prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en las instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza” (1988, p.26).

Dicho de otra manera, Gimeno conceptualiza al sistema curricular como un proceso social en donde la relación entre los diferentes subsistemas que operan de manera autónoma por la naturaleza de su aporte como la innovación, lo social, lo político administrativo, la creación y producción de contenidos, pero que también son interdependientes ya que su accionar influye desde lo exterior para determinar lo que en los contextos escolares específicos se ha definido como parte del proyecto educativo global. Cada uno de los subsistemas tiene su propia historicidad, determinan prácticas y usos que se integran en la cotidianidad de las aulas y que, por intermediación de los docentes y estudiantes conviertan a cada práctica educativa como única haciendo patente la complejidad de esta.

Figura 1 El Sistema Curricular



Nota. Corresponde a la Fig. 1. en Gimeno, 1988, p. 26

Por tratarse el curriculum de una construcción social y cultural, este Sistema se materializa en diversos materiales y el primero de ellos corresponde como se ha referido antes como el curriculum prescrito u oficial y forma parte de la política curricular, y esta condiciona la incidencia de cada uno de los subsistemas.

Desde ahí se regula y define las formas de distribución del conocimiento, los aprendizajes y los mínimos esperados para cada nivel de escolaridad, que son mediadas por las regulaciones burocráticas y administrativas, las orientaciones pedagógicas que definen la práctica de la enseñanza del sistema, en donde se precisa “un curriculum común mínimo” y por tanto la escuela y lo que en ella suceda también será común, aun cuando los contextos, estudiantes y sus condiciones no lo sean.

Al respecto Gimeno se cuestiona con especial énfasis ¿qué contenidos son adecuados y aceptados en esa escolaridad común para una base social tan heterogénea? (Gimeno, 2010, p.37). Pregunta que es vigente en el contexto actual de una educación mundial que busca la formación de una ciudadanía global sin perder la fortaleza de los contextos locales y que reconoce en la diversidad un elemento que potencializa el desarrollo pleno de las personas.

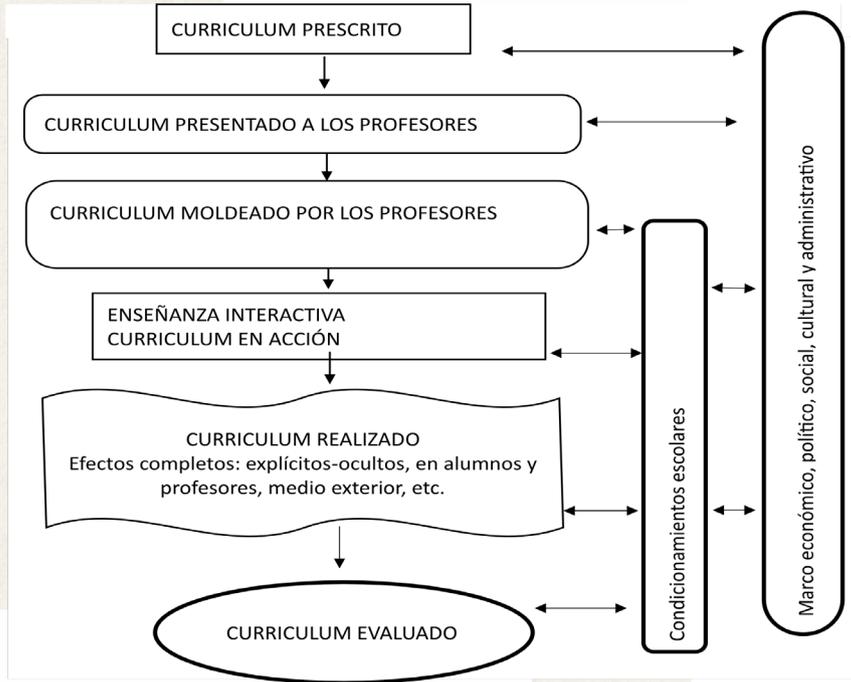
Como bien se observa en el esquema el centro del Sistema curricular es el subsistema práctico pedagógico, núcleo donde se vive y otorga sentido la educación que es la práctica o enseñanza que se logra por la interacción entre los docentes y estudiantes y desde la cual se crea y posibilita la generación del conocimiento en campo de la pedagogía.

No obstante, cada uno de los subsistemas mantiene una relación recíproca y por tanto determinan, las formas, las producciones y regulaciones derivadas en ellas en esta interconexión se mantienen y reproducen prácticas que dan

cuenta de un curriculum implícito o manifiesto que lo hace “consustancial a la institución escolar” (Gimeno,1987, p.245). Y como puede observarse en la figura 2, el proceso de objetivación del curriculum se amplían las determinaciones que le dan origen sobre lo que el proyecto educativo marco delimitan para las instituciones y los actores culturales en los cuales se vive el curriculum.

El pensar en la objetivación del currículum, con base en Gimeno, significa tener presente por un lado que, el curriculum como proyecto educativo es de índole e interés social ya que en este la función socializadora de la escuela se cumple, segundo que como proceso y práctica está determinado por estructuras, normas, tradiciones y rutinas que persisten en las instituciones escolares, tercero que su desarrollo está determinado y vivido por sujetos con diferentes niveles de participación y responsabilidad en tanto actores con historias personales, intereses que interactúan y recrean el curriculum. Ya que es la práctica pedagógica el núcleo de interacción entre el docente y los estudiantes que el curriculum encuentra su máxima expresión y que el autor precisa con profundidad cada uno de los diversos aspectos desde el cual es posible analizarla como objeto de estudio y con ello mejorar la práctica misma.

Figura 2 La objetivación del curriculum en el proceso de su desarrollo



Nota. Corresponde a Fig. 4 en Gimeno, 1987, p.245

Y es precisamente este último aspecto de la objetivación del currículum en la propuesta del autor a partir de la definición y caracterización de cada uno de los niveles de concreción del currículum, en donde se despliega la oportunidad de proseguir en la investigación de la enseñanza y con ello en la generación del conocimiento educativo que sucede en el acto pedagógico y así la construcción de una Teoría de la enseñanza se hace cada día más posible.

Contribución y crítica

La contribución de Gimeno Sacristán al desarrollo de la teoría curricular en España y Latinoamérica es ampliamente reconocida, para el propósito de este texto solo enunciaré algunas de ellas. La primera de ellas puede sintetizarse en sus propias palabras “Ni las aulas ni el pensamiento o comportamiento de los profesores pueden comprenderse al margen del currículum, de sus contenidos, de su formato y de la forma de implantarlo” (Gimeno, 1987, p. 245).

Con esta afirmación queda de manifiesto la determinación que tiene el currículum para la práctica de la enseñanza y los efectos que este produce en los sistemas educativos. Lo segundo el análisis y crítica de la enseñanza en la educación pública puesta al descubierto que como bien él señala es en la década de los 90 encuentra su mayor incremento y es su producción en este campo de conocimiento parte de contribución de la obra del autor.

El currículum como construcción cultural y social es un reconocimiento a la complejidad que la educación representa, por un lado expresa el sentido que no es un proceso acabado sino que se encuentra en permanente elaboración la cual está determinada por el contexto particular en donde se desarrolló, lo segundo es el sentido social que tiene diversas posibilidades de interpretación, una de ellas la educación es un bien social y con ello no es tarea exclusiva de las instituciones donde se vive la escolarización, ni de los directivos, docentes, sino que su mirada es más amplia ya que considera esta construcción social a la participación de diversos actores sociales, culturales y políticos, es decir la educación es un compromiso de todos los ciudadanos.



La propuesta de sistema y subsistemas se consideran como se ha señalado amplios sectores que inciden en el sistema pedagógico, uno de ellos la consideración de la participación social, no obstante, no es claro el papel que tienen las propias familias de los estudiantes como parte de la cultura y su intervención en el logro de los aprendizajes que se determinan y promueven en las escuelas.

Sus planteamientos encuentran posibilidades de nuevas reflexiones hoy en día ante las condiciones diversas, complejas que, si bien siempre han sido parte de los sistemas educativos en el mundo, su aportación se encuentra en develar el entramado de los factores, sistemas y subsistemas que desde su propuesta se observa necesario profundizar para poder comprender y avanzar en el desarrollo de una educación democrática. Por ejemplo, los sistemas educativos en el mundo han avanzado en diferentes niveles para garantizar la educación básica en su población, no obstante, como se afirma en el informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible “... unos 84 millones de niños y jóvenes no recibirán educación y aproximadamente 300 millones de alumnos no contarán con las competencias básicas en aritmética y alfabetización necesarias para tener éxito en la vida” (UNESCO, 2023, p.22), esta situación es un ejemplo de la complejidad del sistema curricular desde lo político, administrativo, de la organización del sistema educativo que aunque han evolucionado existen contradicciones, tensiones y resistencias que impiden otorgar la educación como un derecho humano universal.

Por otra parte, en el desarrollo de sus obras se encuentran cuestionamientos tanto implícitos a partir de los cuales construye las argumentaciones desde una vasta revisión y confrontación teórica, así como el plantear cuestionamientos para el lector y que desde ahí es posible generar una discusión y diálogo en aspectos que van tejiendo como sus preocupaciones,

entre ellas la centralidad de la educación, la normalidad que se busca en los estudiantes, la desigualdad que está presente en los sistemas educativos, pero de igual forma la búsqueda incesante por fortalecer la participación y el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía de los profesores.

Trascendencia

José Gimeno Sacristán ha sido llamado “el revolucionario de las ideas” (Rodríguez, 202, p. 284). Considero que esta denominación refleja de forma precisa el alcance de su aporte al campo de conocimiento. La propuesta del Sistema Curricular es planteada en la década de los 80, han transcurrido cuatro décadas en las que los sistemas educativos en el mundo han cambiado, se han suscitado reformas, modelos educativos han surgido y otros se han replanteado sus propuestas son vigentes y dicho por él mismo se mantiene la discusión para seguir comprendiendo la educación desde la educación misma y generar la teoría de este campo de conocimiento.

No obstante, lo avanzado de sus ideas por en el contexto sociohistórico en el que surgen, la educación mundial vive de manera vertiginosa cambios suscitados tanto por el desarrollo de las ciencias y la tecnología, la internet, las condiciones medioambientales en franco deterioro por la intervención de humana, son las características de este siglo. En este nuevo contexto lleno de incertidumbres la aspiración del autor de formar ciudadanos para la acción social en las aulas parece que es una tarea pendiente ¿a quién o a quienes corresponde continuar con este propósito educativo?

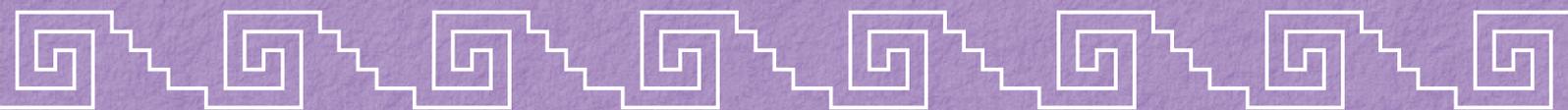
La UNESCO (2016) plantea como uno de sus propósitos la formación para una ciudadanía global, solidaria, comprometida con el presente y futuro, por lo que garantizar que la educación no solo sea concebida como un bien social y común es ingente pase del discurso a la acción misma en dife-



rentes niveles de participación, asumiendo la responsabilidad tanto personal como social de los diversos actores y ámbitos. Uno de ellos la formación de los nuevos profesores en los cuales se tiene la posibilidad y la esperanza de caminar hacia nuevos senderos de la educación.

En la actualidad, conceptos como curriculum en acción, curriculum plasmado o curriculum evaluado como categorías analíticas para la comprensión y estudio de la práctica educativa no solo se han integrado al discurso de profesores y académicos, sino que con ello el lenguaje especializado en educación y por tanto de la profesión docente cobra relevancia. Por otra parte, esta apropiación y reconocimiento del currículo como la construcción cultural y social de la cual todos formamos parte como ciudadanos nos compromete desde nuestro contexto o ámbito de acción para que la educación cumpla con la función que se le ha atribuido históricamente.

Hoy en día la obra de Gimeno se sugiere para ser leída y cuestionada a la luz de las condiciones de la práctica educativa particular de quien se acerque a ella y este comprometido tanto con la formación de niñas, niños y jóvenes así como de su propia transformación personal y profesional como educadores que reconocen en la Pedagogía a una disciplina científica en la que solo será posible avanzar en su desarrollo en la medida que se genere conocimiento desde su análisis y para desde la educación avanzar como humanidad.



CAPÍTULO 15

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

UN PENSAMIENTO EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN SOCIAL Y EDUCATIVO

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez^{1,2}

1 Centro de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Tlaxcala, msjimenez06@hotmail.com; marielasonia.jimenez@uatx.mx

2 Mi cercanía con Ángel Díaz Barriga inicia en enero de 2001 cuando aceptó codirigir mi tesis doctoral. Ese momento significó una transición en mi vida académica, de aprendizaje, de esfuerzos, de retos; pero también, de camaradería, bromeamos por cosas triviales lo cual hace las tareas más sencillas. En este camino durante más de dos décadas, hemos compartido proyectos académicos y de investigación en la coordinación del Posgrado en Educación a partir de 2006 y, actualmente, en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala desde 2022. Entre algunas de sus muchas cualidades sobresalen: su capacidad de reinventarse, su pensamiento siempre abierto a replantear o recrear sus ideas a partir de la reconstrucción de los procesos históricos, así como su interés por el diálogo y debate enriquecedor entre pares y de una disciplina férrea; su sencillez, que contrasta desde el imaginario social con su amplio reconocimiento académico (la primera vez que lo abordé con cierto temor en un pasillo fue sin una cita previa, teniendo un inmediato y amable “sí” para integrarme a su seminario de investigación); su empatía, ya sea con los docentes, los estudiantes o quienes colaboramos con él (aun guardo apreciadamente la felicitación escrita que me entregó en mi primera participación en el coloquio de doctorandos) y; su sentido ético, que lo dirige a reconocer sus errores de forma pública procurando el bien común, la mejora de las condiciones académicas y un ambiente para la libertad de ideas (su ofrecimiento de disculpas, después de haber señalado en la conferencia “Retos del Plan 2022” del 10 de febrero de 2023 <https://www.youtube.com/watch?v=sT51TN5fwHc>, una crítica a los youtubers que intervienen en el ámbito docente, sin diferenciar a los que hacen aportaciones relevantes sin fines de lucro, por lo cual su página de Facebook fue el medio para expresar su reconocimiento a estos docentes).

Ángel Díaz-Barriga, mexicano por nacimiento, es ampliamente reconocido en México y América Latina por sus aportaciones durante más de cinco décadas en los campos de la didáctica, el currículum y la evaluación. Ahondar en su trayectoria académica devela que, desde sus inicios en el campo educativo se ha caracterizado por su alta sensibilidad hacia los problemas que enfrentan los docentes y estudiantes en el aula. Es poseedor de un pensamiento altamente crítico, reflexivo y reactivo a las injusticias en las cuales las políticas educativas y los tomadores de decisiones posicionan a los docentes y a los estudiantes; sus investigaciones abordan aquellas áreas de oportunidad en las que la educación puede mejorar con la perspectiva de un bien social colocando a la escuela como centro del proceso educativo.

Gran parte de su obra examina de manera crítica los problemas que subyacen en la práctica docente. Su trayectoria como investigador triangula acertadamente tres elementos centrales del proceso educativo: el currículum como mecanismo que determina las acciones docentes mediante planes y programas y programas de estudio; la didáctica como disciplina que orienta el desarrollo de la tarea docente en el aula y, la evaluación, buscando superar la visión de una teoría basada en la medición. Sus aportaciones y trascendencia en el campo educativo, a nivel nacional e internacional, se reflejan en sus publicaciones, su liderazgo en equipos académicos, su capacidad de gestión, la docencia y la dirección de tesis. Sin embargo, el mayor reconocimiento a su trayectoria lo tiene de los profesores, a los que sus investigaciones les aportan elementos para mejorar sus condiciones de enseñanza.

Su trayectoria profesional y su obra intelectual

Para 1983, 27 investigadores del CISE son transferidos a la Coordinación de Humanidades de la UNAM en donde se crea el Departamento de In-

investigación Educativa. Estos investigadores posteriormente se integran en 1985 al CESU (Centro de Estudios sobre la Universidad), espacio académico creado para reflexionar sobre las dimensiones históricas y educativas de la universidad (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE-UNAM], 2023). Durante estos años en el marco del Estatuto del Personal Académico de la UNAM Díaz-Barriga va avanzando en sucesivas promociones, hasta lograr el nombramiento de investigador titular C.

De manera paralela en este periodo, cursa sus estudios de Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM en la que obtiene el grado con mención honorífica en 1984, a la edad de 35 años, con la tesis *La concepción curricular. Análisis de sus supuestos teóricos*. Como resultado del rigor de sus publicaciones ingresa al Sistema Nacional de Investigadores en 1987, en el que inicia un recorrido ascendente. Se gradúa como Doctor en Pedagogía en 1993, con mención honorífica, con la tesis *Criterios y valoraciones de empleadores respecto de egresados universitarios*. Un estudio en la ciudad de México en la FFyL de la UNAM (Díaz-Barriga, 2023a). La relevancia y continuidad de su productividad académica le permitió ascender, en el año 2000 al nivel III del Sistema Nacional de Investigadores.

Díaz-Barriga ocupa la Dirección del CESU en el periodo de 1995 a 2003, etapa de debate intelectual entre su crítica al sistema de evaluación a los académicos y su labor como director. Desde esta postura, centra su gestión en la mejora de las condiciones de trabajo de los investigadores, con una visión paralela del desarrollo de indicadores de crecimiento académico para el CESU. Posteriormente, se hace cargo de la Dirección de Estudios Estratégicos en la ANUIES de 2003 a 2005.

En 2006, la transformación del CESU a IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación) marca un cambio en su adscripción estableciéndose en el área *Políticas educativas* en la que permanece actualmente como uno de sus investigadores más destacados. En esta etapa de trabajo académico en el IISUE la madurez intelectual de Díaz- Barriga alcanza amplio reconocimiento por sus aportaciones al campo educativo en México y América Latina: en 2008 la Universidad Nacional Lomas de Zamora le otorga el doctorado *Honoris causa*; en 2009 recibió el Premio ANUIES de la Educación Superior; en 2010 es distinguido como Investigador Emérito del IISUE, así como doctor *Honoris causa* por la Universidad Autónoma de Colima y por la Universidad Autónoma de Tlaxcala; en 2011, recibe el premio de Investigación Pablo Latapí otorgado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y el doctorado *Honoris causa* por la Universidad Autónoma de Baja California; en 2013 por la Universidad Autónoma de Querétaro y, en 2019, por la Universidad de Buenos Aires. En 2022 recibió la distinción de investigador emérito por parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (IISUE-UNAM, 2023; Díaz-Barriga, 2023a). Actualmente es director de la Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES) y coordinador académico, por convenio con el IISUE-UNAM, del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala³.

3 En 1993, Ángel Díaz-Barriga recibió la invitación de Raúl Osorio Madrid, coordinador en esa etapa del Posgrado en Educación de la UATx para dictar el seminario de didáctica en el programa de Maestría, los viernes y sábados, aceptando dada la insistencia de Azucena Rodríguez, académica del Centro de didáctica de la UNAM, por considerar que era un proyecto académico serio. En 1996 se creó el programa de Doctorado en Educación al cual fue invitado a impartir el seminario de investigación. En 2006, Serafín Ortiz Ortiz, rector de la UATx, le invitó a hacerse cargo del Posgrado bajo un proyecto institucional de crecimiento, donde una de las principales premisas

Su productividad académica permite observar puntos de inflexión en su trayectoria, condicionados por rupturas y reposicionamientos conceptuales, así como, vinculaciones entre sus líneas de investigación que responden a los problemas que emergen de un contexto cambiante marcado por políticas educativas que han colocado al profesor como principal responsable de los resultados de logro educativo. Es autor de 11 libros en los que aborda de manera integral, o diferenciada, los temas derivados de sus líneas de investigación construidos en el transcurso de su trayectoria académica: Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudios (Díaz-Barriga, 1984a)⁴, *Ensayos sobre la problemática curricular* (Díaz-Barriga, 1984b)⁵; *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial* (Díaz-Barriga, 1993); *Docentes y programas. Lo institucional y lo didáctico* (Díaz-Barriga, 1994)⁶; *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones* (Díaz-Barriga, 1995a) *El currículo escolar. Surgimientos y perspectiva*

era lograr que el programa tuviese una planta académica propia, con profesores mayormente de Tlaxcala. En 2008, al ser aceptada la maestría en el Padrón de excelencia del CONACYT comentó con el Rector la posibilidad de crear un Centro de Investigación Educativa, apostando a la consolidación del programa. Proceso que se fue construyendo a partir del ingreso al Programa Nacional de Posgrado del Doctorado en Educación y el desarrollo de indicadores como productividad académica, movilidad, núcleo básico y egresados con los cuales alcanzó el estatus de consolidado (Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019). Progreso académico que permitió que 14 años después, en enero de 2022, bajo las gestiones de Díaz-Barriga, la UATx creara el Centro de Investigación Educativa a partir de la estructura académica que se había establecido en el Posgrado de Educación de la Universidad, dotándolo de un edificio en el Campus Rectoría.

4 Su primera edición fue de 1984 en ediciones Nuevomar, se hizo una edición corregida en 1996 y publicada por Paidós, misma que se ha reimpresso en 2019.

5 Esta obra tiene reediciones aumentadas con Editorial Trillas.

6 Su primera edición fue realizada por Rei Argentina. Aique Grupo Editor; su reedición corregida y aumentada fue publicada por ediciones Pomares en 2005. Actualmente está publicado, con ajustes editoriales, por el IISUE-UNAM y Bonilla Artiga Editores (2014) como “El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico”.

(Díaz-Barriga, 1995b); *Pensar la didáctica* (Díaz-Barriga, 2009a); *Pensar la Universidad de cara al siglo XXI* (Díaz-Barriga, 2012) y *Currículum, entre utopía y realidad* (Díaz-Barriga, 2015), entre otros. La amplitud de sus alcances académicos se refleja en el amplio número de libros coordinados, más de 20, 90 artículos científicos y la dirección de 43 informes recepcionales en Escuelas Normales y 104 tesis de licenciatura y posgrado.

En casi cinco décadas de la incorporación del campo curricular al país, y del cual Ángel Díaz-Barriga es un precursor, además de su trabajo individual ha coordinado equipos de investigación nacionales e internacionales. A nivel nacional, ha dirigido durante cuatro décadas los Estados del conocimiento de la investigación curricular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Díaz-Barriga, 1995d; 2003c; 2013a; 2023b [en prensa]).

También, ha coordinado desde 2007, por quince ediciones, el Congreso Internacional de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala que alterna anualmente las temáticas de currículum y evaluación, del cual se realiza la publicación en línea “Debates en Evaluación y Currículum (CIE-UATx, 2023). A nivel internacional, destacan dos libros co-coordinados: *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de 10 países*, (Díaz-Barriga y García Garduño, 2017) y *Las reformas curriculares en la educación básica en América Latina. Inicio de siglo 1990-2015* (Díaz-Barriga y Jiménez-Vásquez, 2020b) que presenta las experiencias de 11 países.

La influencia del contexto sociohistórico en su formación

Ángel Díaz-Barriga, en su etapa de juventud, es testigo de acontecimientos históricos en América Latina y México que se caracterizaron por un periodo

de lucha, búsqueda y utopía en la región, que marcaron, desde su perspectiva, la génesis de su pensamiento. Si bien no participó en el movimiento del 68, como joven vivió las tensiones que este movimiento social generaron en su familia, en sus compañeros e incluso en su persona quien en ese momento tenía 19 años. Los sucesos del 68 marcan parte de su vida intelectual, preocupándose por diversos problemas que experimentaba la sociedad mexicana y plasmados en el movimiento estudiantil.

Como consecuencia de la corrupción y el autoritarismo, el crecimiento de las desigualdades e inequidades sociales en México fue inusual y subversivo, no solamente se establecieron críticas al sistema político autoritario (Salas-Plata Mendoza, 2018), sino que permitió a los estudiantes también cuestionar el autoritarismo en el sistema escolar y en el aula. Un parteaguas en la vida intelectual de Díaz-Barriga es el influjo que tuvo en el país y, en particular en el campo de la didáctica, el golpe de estado en Argentina efectuado por el general Videla en 1976 con la llegada de exiliados, en particular los que provenían de una formación en el campo de la didáctica, del psicoanálisis y de la sociología a México. Lo que mostró una cara más de las injusticias sociales y económicas que prevalecen y reflejan, aun actualmente, lo que ocurre en Latinoamérica, en la búsqueda de lograr una sociedad más justa y democrática (Díaz-Barriga, 2011b).

Al ingresar a la Maestría en la UNAM en 1982, el pensamiento de Paulo Freire lo orientó a estudiar el marxismo como un mecanismo de comprensión a este fenómeno socioeducativo, pero también le otorgó una nueva mirada al significado de la educación: *“Dejamos de ver la educación como un problema técnico, didáctico (en su versión clásica) o psicopedagógico. Desde nuestras primeras aproximaciones siempre buscamos el sentido so-*

cial de la educación” (Díaz-Barriga, comunicación personal, 3 de febrero de 2023). Estos acontecimientos fueron el punto de partida para que conformara de manera distinta el debate educativo desde sus temas de investigación.

Recientemente su pensamiento se vio marcado por un acontecimiento epocal y global, la pandemia generada por el COVID-19 la cual llevó al cierre de las escuelas en marzo de 2020 en México, que llevó a Díaz-Barriga (2020b) a expresar la pérdida del espacio escolar y del aula por el aislamiento al que fue sometido el sistema educativo y sus actores, así como el papel técnico al que quedaron asignados los docentes con el programa “Aprende en casa” para la educación básica que mostró, además, la enorme brecha de desigualdad tecnológica en el país. Circunstancias que por sí mismas, implican una nueva mirada curricular que ya había concebido en *Pensar la Didáctica* (Díaz-Barriga, 2009a) al cuestionarse ¿cómo trasladar a escenarios virtuales, estructuras pedagógicas de enseñanza? pero también al reconocer que en México se vive una doble red de escolarización, una para los sectores de mayor poder adquisitivo y otra para los pobres. En México se van conformando con dificultades y deficiencias los sistemas educativos tecnologizados, pero la pandemia mostró las grandes carencias tecnológicas, tanto en el entorno institucional como en el familiar, abriendo nuevas necesidades curriculares que plasma respecto a las necesidades de formación docente, pero también a las necesidades de las escuelas y de los estudiantes.

Didáctica, currículum y evaluación. Genesis de su pensamiento educativo

El camino en la investigación de Ángel Díaz-Barriga se fue construyendo de manera fortuita, como él lo expresa: “*yo no sé si yo escogí los temas o si los temas me fueron escogiendo a mí*” (Comunicación personal, 3 de febrero de 2023).

Sus inicios estuvieron signados por el ejercicio de la docencia y, posteriormente por los cambios en el contexto educativo, campo fecundo para ir construyendo y entretejiendo sus tres líneas de investigación: *Didáctica, Currículum y Evaluación*. Las aportaciones de Díaz-Barriga al campo educativo son producto de la vinculación de su pensamiento didáctico-curricular- evaluativo con estudios del problema desde un enfoque latinoamericano, especialmente con elementos del pensamiento argentino y del pensamiento francófono (Díaz-Barriga, 2011b).

DIDÁCTICA

Su primera línea de investigación “Didáctica”, está fuertemente influenciada por dos acontecimientos: su experiencia como estudiante y su iniciación en el campo de la docencia. Como estudiante, la influencia de sus profesores actuó en dos sentidos: aquellos que lo marcaron de manera positiva por su erudición y/o manejo pedagógico y, aquellos profesores de los que tomó distancia, por su incapacidad de hacer análisis contemporáneos de la disciplina y por su mecanicismo en el aula. Las diferencias que observaba como estudiante le obligaron a realizarse cuestionamientos hacia su propia formación y actuar como docente:

[...] Tomé el primer curso de Marx. Ese profesor me dio un curso que no olvidaré nunca en mi vida, llegaba al escritorio y sacaba 5 o 6 libros y todos los abría sobre el escritorio en silencio, era como un ritual, abría los libros en determinada página y empezaba a dar la clase. ¡Era un erudito de Marx, un erudito! ¡Nunca había visto un tipo tan brillante! Estábamos analizando los manuscritos de 1845, de repente decía: A ver, Marx dice esto ¿Cómo lo escribe? ¿Quién lo trae en texto? levantaban varios las manos y decía: a ver léanlo. Luego el profesor decía: esa es la traducción de tal autor ¿alguien

trae la traducción de otro? [...] Veía el contraste con los profesores de pedagogía... tenía una maestra que recitaba el libro de memoria en la clase, yo les preguntaba a los compañeros y me decían “está en el capítulo 2, página 75” ibas al capítulo 2, página 75 y ahí estaba lo que la profesora repetía [...] estos acontecimientos me iban dirigiendo a una serie de cuestionamientos. (Díaz-Barriga, comunicación personal, 10 de febrero de 2023).

Por otra parte, su inicio como docente fue en una escuela primaria, en la que trabajó de manera paralela a sus estudios de licenciatura dando clase a alumnos de 6º grado, con la determinación de no repetir patrones, de ser diferente. Posteriormente, al graduarse en la Escuela Normal, inicia como docente en la Escuela Normal Superior en la cual fue definitiva su asignación a la clase de didáctica, compromiso que asumió con la impronta de tener un pensamiento propio, rasgo de la madurez de su carácter a pesar de su juventud, en la que ya se visualizaba el “germen intelectual”⁷ que le caracteriza. Posteriormente, otro punto de inflexión en su trayectoria es su incorporación como profesor por concurso de oposición, en 1974, al Centro de Didáctica, entorno en el que advierte la desvaloración hacia la formación pedagógica que, paradójicamente, se reconocía y reiteraba en la propia UNAM (Díaz- Barriga, 1984c;1995c), “[...]que *descalificaba aún más a la formación en las escuelas normales* [...]” (Díaz-Barriga, comunicación personal, 3 de febrero de 2023)⁸.

7 Los términos, germen intelectual y madurez intelectual son expresados por Díaz- Barriga (2023), en comunicación personal, para hacer alusión a la evolución de su pensamiento.

8 Para ingresar a la Maestría en Pedagogía tuvo que realizar un proceso muy complejo de más de un año para

Es en esta etapa, a finales de la década de los 70 e inicios de los 80, que de manera autodidacta, profundiza en autores como Marx, Hegel, Herbart y Freud, a partir de los cuales Díaz-Barriga desarrolla una serie de posicionamientos y determinaciones del camino que quería darle a su pensamiento, elaborando nuevos planteamientos conceptuales, reformulando el debate educativo y alejándose de una visión fragmentada de la educación para buscar su sentido social, así como la reivindicación de la formación profesional en pedagogía, abordando los problemas didácticos y la enseñanza desde otras perspectivas .

En su formación inicial como didacta, destaca su interés por profundizar y contrastar el pensamiento plasmado en obras clásicas, como la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* obra de la didáctica religiosa de los jesuitas y *Velká didaktika (Didáctica Magna)* de Amos Comenio o, *My pedagogic creed* de John Dewey (Díaz-Barriga, comunicación personal, 3 de febrero de 2023).

Asimismo, parte importante en la articulación de sus planteamientos conceptuales en este campo tiene relación con la influencia de autores como Célestin Freinet (1896-1966) desde la escuela activa, quien a decir de Díaz-Barriga (en comunicación personal, 3 de febrero de 2023), “*tiene un pensamiento vivo para el momento actual que vive el currículo, porque a diferencia de Montessori, Decroly o Claparède quienes pensaron siempre en el alumno, Freinet piensa en los alumnos, en el trabajo colectivo, en el trabajo como proceso*”. Mientras que Georges Snyders (1917-2011), desde

que finalmente la Comisión de Títulos y Grados del Consejo Universitario emitiera un dictamen favorable a su título de licenciatura de la Escuela Normal después de escuchar la opinión del Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

la pedagogía progresista, le permitió organizar su pensamiento a partir de la teoría del péndulo, pero, sobre todo, le develó la necesidad de una contextualización histórica de cada propuesta didáctica.

Por otra parte, los principios emancipatorios de la educación de Paulo Freire (1921- 1997) como práctica de libertad tenían amplia relación con sus propios cuestionamientos. El autoritarismo que observaba en el sistema escolar y en las aulas, así como, el recibir y reproducir mecánicamente la información, hicieron converger su pensamiento y considerar a la educación como un concepto liberador, en el cual el educando se responsabiliza de sus procesos de logro (Díaz-Barriga, 2011b), reconociendo que, en ese sentido, Freire iba un paso adelante del pensamiento de Dewey.

Gran parte de este bagaje intelectual se fortalece con el diálogo en el Centro de Didáctica, con un grupo de académicas argentinas quienes por su lugar de origen eran conocidas como “Las cordobesas”⁹. De manera particular, Azucena Rodríguez es con quien establece intercambios constantes en el Centro de didáctica, que le permiten conocer los planteamientos de Susana Barco y Gloria Edelstein con quienes Díaz-Barriga (en comunicación personal, 10 de febrero de 2023) reconoce: “*reaprendí la didáctica*” mediante reposicionamientos conceptuales que reorientan y van delineando su pensamiento; pero, por otra parte, también fortalecido con el debate, como en el caso de los diálogos con Elena Squarzon, profesora de otra ge-

9 En 1974 llegaron a México un grupo de académicos cordobeses, algunos a la UNAM, por un exilio forzado en la época de la Dictadura. Entre ellos, Azucena Rodríguez, Martha Casarini, Justa Ezpeleta, Graciela López, Alfredo Furlán y Eduardo Remedi (Alfonso, 2012), razón por la cual se les denominó por su lugar de origen.

neración más joven¹⁰ quien ofrece un sentido altamente crítico a sus textos, constituyendo un constante reto en su perfeccionamiento.

Actualmente su pensamiento didáctico es influido ampliamente por Philippe Meirieu (1949-), autor francófono con el cual tiene gran afinidad intelectual porque es el pedagogo que, desde su perspectiva, “*mejor recorre históricamente a la pedagogía* (Díaz-Barriga, en comunicación personal, 3 de febrero de 2023), así como por sus aportaciones al campo.

CURRICULUM

De manera paralela, la línea de investigación *Curriculum* es construida inicialmente por Díaz-Barriga desde el pensamiento de autores tecnicistas estadounidenses del campo del currículo como Bloom, Mager, Popham-Baker, Tyler y Taba y, abordando autores franceses que realizan desarrollos conceptuales a partir del movimiento francés del 68 como Bourdieu, Lobrot, Lourau y Althusser (Díaz-Barriga, 2011b). En esta dirección, publica los libros: *Didáctica y Curriculum* (1984a) y *Ensayos sobre la problemática curricular (1984b) articulando sus líneas de investigación, “en esa época es donde voy construyendo una articulación entre didáctica y currículum sin habérmelo propuesto del todo”* (Díaz-Barriga, comunicación personal, 3 de febrero de 2023).

Sin embargo, la perspectiva construida del campo del currículum es enriquecida por dos acontecimientos: sus indagaciones en el campo del psi-

10 Elena Squarzon llegó a México con este grupo de argentinos, impulsó el desarrollo de talleres integradores en la Universidad Pedagógica Nacional en México. De acuerdo con Pinna (2020) sus ideas tuvieron cobijo para su maduración y desarrollo en el ámbito de la educación universitaria mexicana. Esta experiencia la plasmó en su regreso a Argentina en 1983, a la que accedió por concurso a las cátedras de Didáctica y Desarrollo curricular en el proceso de normalización de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

coanálisis y su vinculación a la conceptualización que se construye en el sistema modular de la UAM-Xochimilco.

El intercambio con psicoanalistas argentinos, como Cayetano de Lella²⁴, psicoanalista que trabajaba la propuesta de Grupos Operativos tuvo un papel importante. A partir de esta relación conoce a Armando Bauleo quien dicta varios seminarios en el Centro de Didáctica y posteriormente lo presenta con Juan Carlos de Brassi, brillante psicoanalista con quien mantiene por largo tiempo un profundo intercambio intelectual. Su diálogo continuo fue una contribución fundamental en la conformación del pensamiento de Díaz-Barriga por la capacidad de De Brassi de re-construir conceptos desde muy diversas disciplinas gracias a su rigurosa formación filosófica.

Néstor Braunstein, autor del libro coordinado *Psicología, Ideología y Ciencia* se convirtió en un texto de lectura obligada en esa época. A pesar de que no tiene diálogos directos con el psicoanalista “*sus conceptos son altamente interesantes*” para Díaz-Barriga (comunicación personal, 3 de febrero de 2023), sus planteamientos influyeron en la construcción de algunos capítulos de *Didáctica y Currículum*”; posteriormente, otro grupo de psicoanalistas, seguidores de Sigmund Freud, lo encaminan también al campo de la filosofía.

Por otra parte, la realización de la estancia sabática en la UAM Xochimilco en 1986 estableció las bases para el enriquecimiento conceptual del pensamiento curricular de Díaz-Barriga hasta entonces construido, dándole otro sentido y orientación a sus ideas. La concepción del currículum de un grupo de académicos de la UAM, quienes desarrollan conceptos curriculares distintos y un sentido social a la función de la Universidad (Guevara, 1976), es un punto de inflexión en el pensamiento de Díaz-Barriga (comunicación

personal, 3 de febrero de 2023) quien reconoce que la construcción conceptual del sistema modular abrió una ruta curricular mexicana.

Dicha propuesta, construida en la discusión con académicos sudamericanos, que entre otros elementos propone suplantar el concepto diagnóstico de necesidades por el concepto marco de referencia de una profesión (lo que abrió la puerta al estudio de sociología de las profesiones), retomando y reconstruyendo el concepto althusseriano (en referencia al filósofo francés Louis Althusser) de práctica. Concepto que se reformuló como práctica profesional (diferenciándolas en decadentes, dominantes y emergentes); estableciendo este concepto como eje de la construcción modular el concepto *Objeto de Transformación*, que hoy se denominaría problema profesional o aprendizaje basado en problemas, que en la UAM-X plasman en un plan por módulos en un proyecto de integración total del currículo¹¹. La finalidad era que los estudiantes resolvieran problemáticas de comunidades marginadas dándole sentido a la formación profesional desde la perspectiva del bien social (Díaz-Barriga, 2011b). La influencia de este diseño curricular lo plasma en varios de sus trabajos, como el análisis de la implantación de esta reforma en la cual Díaz-Barriga, Martínez, Reygadas y Villaseñor (1990) analizan la práctica docente.

11 El diseño curricular que se planteó buscó reducir el plan de estudios, organizado en 12 módulos a diferencia de los de asignaturas que llegan a tener más de 50 materias, buscando una integración entre la investigación, la docencia y el servicio en el trabajo con sus estudiantes. Sin embargo, el Colegio Académico de la UAM estableció lineamientos generales para la elaboración de planes de estudios muy acordes a lo que en su momento demandaba la Dirección General de Profesiones y eso afectó el sentido de la construcción curricular Modular por Objetos de Transformación.

EVALUACIÓN

La línea de investigación “Evaluación”, inicia también en la década de los 80`s del siglo XX con la finalidad de analizar principalmente la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y muestra la evolución del pensamiento de Díaz Barriga. En su artículo “Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia” (1982) propone una ruptura conceptual con lo realizado por la psicología conductual con la teoría de la medición en la evaluación escolar.

En contraparte, plantea una concepción articulada de *aprendizaje-hombre-sociedad*, que es disruptiva para la época, es decir, pugna por una ruptura epistemológica que lleve a una concepción distinta de la educación, del aprendizaje, del hombre y de la sociedad, más allá de la mera actualización del discurso evaluativo. Igual propone llevar la práctica de la evaluación de manera integrada, como una práctica social, más allá de procesos de legitimación, de enfoques técnicos y de enfoques de control.

Esta visión fue premonitoria para la época de lo que ocurriría en América Latina a partir de la década de los 90 donde con mayor énfasis Díaz-Barriga reorienta sus investigaciones sobre evaluación como consecuencia de los cambios impulsados por los organismos internacionales a partir del Consenso de Washington. Los cuales establecen las condiciones para que América Latina sea escenario de políticas educativas denominadas de calidad, centradas en un modelo técnico de corte psicométrico que orienta la evaluación¹²

12 Se creó un mecanismo de poder, económico y social, inaudito a organismos evaluadores como el CENEVAL y organismos acreditadores; así como, también dio a la creación de sistemas de estímulos para los profesores (SNI, ESDEPED; PRODEP en educación superior; carrera magisterial y evaluación al desempeño en educación básica y media superior), así como pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales como PISA y PLANEA para estudiantes.



pervirtiendo el sentido pedagógico del acto educativo (Díaz-Barriga y Jiménez-Vásquez, 2020a).

El campo de la evaluación está naturalmente vinculado al currículum que, desde su perspectiva, se aborda a partir de los 90 en dos vertientes: (a) una de corte psicométrica, derivada fundamentalmente de la relación del Banco Mundial-OCDE, además de los académicos mexicanos que apuntan hacia esta perspectiva; (b) otra de corte académico administrativo, que desde el punto de vista de gestión aborda el tema de la calidad, dejando de lado el trabajo desde una perspectiva pedagógica en el campo de la evaluación (Díaz-Barriga y Jiménez-Vásquez, 2020a); visión que apenas empieza a permear la política de evaluación para la educación básica en el país en la reforma 2022.

La vertiente tecnocrática desplazó a la teoría curricular abriéndose el camino a la creación masiva de sistemas de evaluación bajo las nociones de calidad y eficiencia (Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019), cuya irrupción desplaza también al pensamiento didáctico de los programas educativos, cuyo rasgo más alarmante se visualiza en la ausencia de la didáctica el plan de estudios de las escuelas normales (Díaz-Barriga, 2021). El crecimiento del sistema de evaluación abarca actualmente a todos los actores e instituciones del sistema educativo mexicano: estudiantes, docentes, investigadores, programas e instituciones y sus efectos en la realidad educativa del país.

Díaz-Barriga es de los pocos investigadores que estudia a la evaluación como una disciplina que tiene distintas expresiones, conceptualizaciones y metodologías para el caso del aprendizaje, los académicos y las instituciones educativas. En este sentido, sus investigaciones son producto de un profundo análisis hacia las políticas que emanan de las recomendaciones

del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, cuestionando “¿cómo se puede trabajar en un país con grandes desigualdades sociales?” (Comunicación personal 3 de febrero de 2023).

Su producción académica en estas tres últimas décadas realiza una importante disección del impacto, no siempre con resultados favorables de las evaluaciones y acreditaciones en la educación superior. Un ejemplo claro es la forma como muestra que la evaluación ha pervertido la vida académica en la educación superior, es decir, como las universidades públicas, autónomas, han sido dirigidas, condicionadas e intervenidas por los organismos acreditadores bajo la coerción de que no hay recursos públicos extraordinarios si no se someten al cumplimiento de los indicadores establecidos en esos programas, desconociendo las singularidades de las instituciones y evadiendo su pertinencia social (Díaz-Barriga, 2009b).

De esta manera se publica en coautoría *Impacto de la evaluación en la educación superior* (Díaz-Barriga, Barrón y Díaz-Barriga Arceo, 2008). “Texto que tiene que ser reimpresso casi a los tres meses de su aparición” (Díaz-Barriga, comunicación personal, 3 de febrero de 2023), por el novedoso análisis sobre la forma como se estableció la evaluación en el sistema de la educación superior. Asimismo, examina de forma crítica a los criterios homogenizantes de evaluación externa que ciñen a los posgrados en México como sistemas de acreditación que desconocen su pertinencia social (Díaz-Barriga, 2009b). Sin embargo, como es común, las conclusiones de ambos estudios no tuvieron ningún impacto en las políticas de evaluación para este sistema.

Otras investigaciones muestran su desacuerdo con los altos costos de la evaluación y su privatización en México, *Evaluación y cambio institucional*

(Díaz-Barriga y Pacheco 2007), o con los exámenes a gran escala: *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia* (2011c).

En los últimos años demuestra la forma en como la evaluación centró su atención en el docente como responsable total de los aprendizajes de los estudiantes, convirtiéndose en un instrumento que permitió descalificar y negar la complejidad del trabajo docente como se devela en el libro coordinado *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (Díaz-Barriga, 2017) o incluso reprimirlo o despedirlo bajo un sistema de evaluación docente que se militarizó (Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019; Díaz-Barriga y Jiménez-Vásquez; 2020a).

El currículum como bien social. Aportaciones de su propuesta

Un elemento común en las investigaciones de Díaz-Barriga es la impronta de construir el currículum desde una realidad social, mexicana, que responda a cada contexto con rasgos particulares, un modelo que identifique e interprete los elementos centrales a partir de los cuales se piense y se construya el plan de estudios de acuerdo con las necesidades de cada tipo y nivel educativo al cual denomina *Construcción social del currículum* (Díaz-Barriga, comunicación personal, 3 de febrero de 2023). La creación de este modelo inicia con la interpretación que realiza al diseño modular de la UAM-Xochimilco, el cual establece la dimensión social que hay detrás de formar a un estudiante para responder a un problema social y que plasma en el concepto fundamentos del currículo, y que traduce, desde el pensamiento reformulado de Tyler, en el concepto de elaboración de planes de estudio.

Desde la publicación de su libro *Ensayos sobre la problemática curricular* (Díaz- Barriga, 1984b) empezó a profundizar en el análisis de la estructura de los planes de estudios. Apoyándose en el trabajo de Hilda Taba analizó las ventajas de la integración del currículo, haciendo referencia a la experiencia del sistema modular en México. Recientemente, su interpretación del tema *integración curricular* ha adquirido amplia vigencia en la reforma curricular de la educación básica de 2022, donde el autor ha participado con otro grupo de pedagogos desarrollando una opción de integración del currículo, a partir de las aportaciones de Hilda Taba y James Beane, con el cual busca que el currículum establezca las condiciones para la integración de saberes, articulando teoría y práctica, impulsando el trabajo multi e interdisciplinario, así como la vinculación con la comunidad y el contexto social del estudiante (Comunicación personal, 3 de febrero de 2023).

Por otra parte, Díaz-Barriga (*en comunicación personal, 3 de febrero de 2023*) considera que currículo y didáctica se encuentran en el aula. El primero, desde la perspectiva de currículo real o vivido y la segunda, desde las interacciones docentes-alumnos en el aula. El punto de partida del currículum es la institución y el punto de partida de la didáctica es el docente, ambos convergen en el aula. Por lo cual un rasgo fundamental y continuo en su propuesta curricular es el *retorno a una visión didáctica* que oriente al docente y sus acciones en el aula, yendo más allá de las teorías instruccionales desarrolla una escuela de pensamiento curricular opuesta a la defensa de los intereses de la institución educativa proponiendo un compromiso compartido.

La tesis central que propone en *Didáctica y currículum* (1984a) y que ha ido transformándose es una *visión analítica de la didáctica*, en la que los programas de estudio de un curso sean el espacio que articule la responsa-

bilidad entre el quehacer docente y la institución educativa; mientras que en *Pensar la didáctica* (2009a) el principio que dirige su pensamiento es que el docente tiene que reflexionar, pensar, decidir y construir la estrategia de aprendizaje de acuerdo con el desempeño de cada grupo escolar. Conceptos que reafirma en *Currículum, entre utopía y realidad* (2015) otorgando relevancia a estas acciones en las que promueve un proyecto educativo en el que los integrantes de la comunidad escolar puedan expresarse plasmando su propia utopía y sus experiencias personales.

Por estas razones, parte de sus investigaciones en torno al currículum se han centrado en el análisis de la polisemia semántica que lo envuelve (Díaz- Barriga, 2011b), colocando al currículum en proceso de disolución que tiende a mostrar una ausencia de significados. Afirma que la carrera por la innovación educativa ocurre en un marco de tensión que responde a políticas de corte eficientista en aras de la calidad rompiendo con el ámbito circunscrito de los planes y programas de estudio, abriendo el currículum hacia diversos temas que tienen que ver con el trabajo en el aula; entorno en el cual considera, es más importante la acción improvisada que la construcción de una propuesta meditada que considere la evolución histórica del currículum y la didáctica (Díaz-Barriga, 2009a; 2014).

Históricamente, considera que “ha sido consecuencia del impacto de la obra de Jackson (currículum oculto) y los desarrollos de la teoría crítica inglesa y estadounidense (Eggleston, Apple, Giroux)” (Comunicación personal, 3 de febrero de 2023). En este sentido, afirma que las propuestas curriculares, innovaciones, se han orientado desde distintas perspectivas: flexibilidad curricular, enfoques constructivistas, enfoque por competencias

o la inclusión de tecnologías digitales que, hasta ahora no han dado los resultados esperados (Díaz-Barriga, 2006).

Desde esta postura crítica, a partir de la implantación del enfoque por competencias en México, Díaz-Barriga (2013a) expresa que la ausencia de una visión pedagógico-didáctica deja en cierta indefensión al docente¹³. Por tal razón en sus palabras “ante mi compromiso con los docentes empecé a redactar artículos desde una perspectiva del enfoque de competencias con una visión pedagógico-didáctica” (Díaz-Barriga, comunicación personal, 3 de febrero de 2023).

Si bien, muy claramente se ven sus precauciones intelectuales ante esta perspectiva en su artículo *Secuencias de Aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con la didáctica?* (Díaz-Barriga, 2013b), se considera que la propuesta de competencias parte de una visión de resultados de aprendizaje como la establecida en México en los años setenta del siglo pasado que, en el siglo XXI vuelve a emerger bajo el enfoque de competencias (Díaz-Barriga, 2011a) reproduciendo la concepción de objetivos conductuales de aprendizaje desde la psicología conductual; advierte como en México la propuesta de Mager y todo el grupo de conductistas de los años sesenta se está reinventando en la propuesta de competencias (Díaz-Barriga, 2011b).

13 Paradójicamente según Google Académico su artículo más citado (1610) corresponde al tema competencias “El enfoque de competencias en la educación. ¿Alternativa o disfraz de cambio? En Perfiles Educativos, Vol. 28 no 111, pp 7 -36

Por estas razones, propone dotar de elementos pedagógicos a este enfoque, publicando diversos artículos sobre el tema como *El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* (Díaz-Barriga, 2006) cuestiona el término antes de que se haya generalizado para la educación básica. Después de la Reforma Integral para la Educación Básica de 2009 busca dar una articulación conceptual y un sentido pedagógico que le de utilidad curricular; en esta línea se encuentra el texto *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula* (Díaz-Barriga, 2011a) en el que analiza las tensiones para el docente entre saberes y resolución de problemas, así como entre calificaciones o expresiones procesuales del avance del estudiante.

En el desarrollo de su pensamiento, propone, como una visión que se aleja del sentido utilitario de la educación, el concepto capacidades como un concepto asociado a competencias, pero que lo supera porque se expresa de manera más integrada al ser humano, definiéndolas como un conjunto de potencialidades que pueden ser promovidas a lo largo de la educación (Díaz-Barriga y Ortiz, 2023) impulsando integralmente conocimientos, habilidades y actitudes desde una perspectiva didáctica y de la evaluación de tipo formativo que conduzca gradualmente, de acuerdo a los niveles educativos, al desarrollo personal, profesional y social de los estudiantes y egresados.

Durante su trayectoria ha sido cuestionado por algunos académicos como él lo reconoce, no siempre sus ideas han sido bien acogidas, “*los primeros años intelectuales fueron de lucha y descalificación, un día sí y otro también*” (Díaz-Barriga, comunicación personal, 10 de febrero de 2023). Ya sea por el sentido original de sus ideas o por ser analíticamente distintas. Por ejemplo, el proceso de dictaminación del artículo *Tesis para una teoría*

para la evaluación y sus derivaciones para la docencia (Díaz-Barriga, 1982) publicado finalmente en *Perfiles educativos* es muestra de esta examinación constante, pues uno de los dictaminadores cuestionaba la viabilidad de su publicación argumentando “*nunca había leído algo que diga lo que tú dices, lo que tú estás escribiendo no encuentro quién lo haya dicho*” a lo que contestó: “si me dijeras que no tiene fundamento lo aceptaría, pero su valor es precisamente que nadie lo ha dicho ” (Díaz-Barriga, comunicación personal, 10 de febrero de 2023).

Por otra parte, reconoce que él ha sido un crítico de quienes dotan de sentido técnico simplista a las políticas educativas que han regido al país (Díaz-Barriga, 2011b) y que esto no gusta a algunos de sus colegas. Un ejemplo claro fue su postura analítica contra el papel que asumió el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa al reivindicar la transformación de los preceptos de la Ley General del Servicio Profesional Docente en 2015, actuando de manera punitiva contra los docentes en la evaluación al desempeño (Díaz-Barriga y Jiménez-Vásquez, 2020b).

Es en el inicio de la segunda década del siglo XXI que la madurez intelectual de Díaz- Barriga es reconocida en México por quienes establecen las políticas educativas colaborando, *de manera coyuntural* (Comunicación personal 3 de febrero de 2023) en la Nueva Escuela Mexicana participando con el grupo responsable de elaborar el Plan de Estudios de la Educación Básica de 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Es visible el hilo creativo de su pensamiento, el cual surge a primera mirada cuando se observa la sintonía entre los elementos que ha ido construyendo y deconstruyendo en estas décadas, el cual se plasma en su idea

de un *currículum vivo para el bien social*, fundamentado en la integración curricular mediante la articulación entre ejes y campos formativos que dan sentido y movimiento al diagrama del árbol que plasma para los programas sintéticos (SEP, 2022).

El impacto de sus aportaciones también es visible en la educación superior al conducir la revitalización del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades que sintetiza toda la experiencia acumulada en sus tres líneas de investigación, currículum, didáctica y evaluación. Modelo en el cual se fortalecen los elementos que lo conforman: la visión humanista con sentido de autorrealización, una perspectiva de integración curricular a partir del Seminario de Integración de la Praxis Profesional como eje articulador del currículum, así como la asunción de una perspectiva didáctica que acompaña los procesos de aprendizaje (Díaz-Barriga y Ortiz, 2023).

En ambos casos, ha impulsado un currículum deliberativo, co-construido por los docentes desde una perspectiva didáctica y con una orientación al bien social, ya sea por sus vínculos con la comunidad y/o con la realidad profesional.

Una reflexión final. La trascendencia de sus aportaciones

El alcance de Ángel Díaz-Barriga como investigador es altamente visible, es uno de los autores educativos más leídos en México, con un impacto importante en países de América Latina como Colombia y Argentina¹⁴. Sus textos

14 *Google Scholar* reporta 13,492 citas de las cuales, en los últimos cinco años corresponden a casi el 50 % (6145). De estas, del total, son 50 citas de índice h y 140 de índice i10. <https://scholar.google.com/citations?user=2GrZt6UAAAA-JyhI=esyoi=aoSu> Su página de Facebook tiene 60,000 seguidores <https://www.facebook.com/AngelDiazBarrigaC>

se han convertido en referentes obligados de las asignaturas de didáctica, currículum y evaluación en cursos de licenciatura y posgrado. Sus aportaciones en el campo del currículum han orientado la elaboración de planes y programas de estudio en distintos niveles educativos.

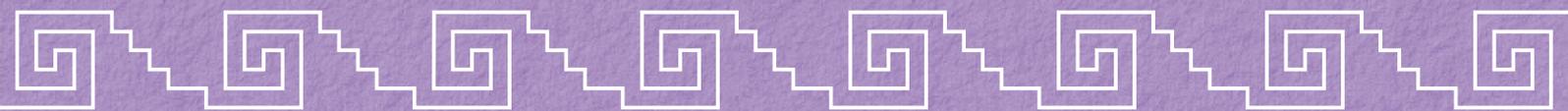
En este trayecto académico ha determinado de manera muy clara el camino de sus investigaciones: colaborar con el docente ante las exigencias que reclama su trabajo, aportando elementos teóricos y prácticos que le permitan entender tanto la dimensión institucional, como la realidad escolar y personal de los estudiantes, en la cuales Didáctica, Currículum y Evaluación han sido centrales en esta tarea. Ha realizado amplias aportaciones en la generación de propuestas educativas vinculadas al currículum desde una perspectiva de construcción social que incida en la mejora de los sistemas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como de los sistemas de evaluación, mayormente en educación superior y, actualmente en educación básica.

El análisis sistemático del campo curricular durante estas cinco décadas le permite afirmar que, actualmente existe una comunidad de investigadores y expertos curriculares que han construido miradas plurales en el campo por lo cual, la investigación curricular en México está consolidada, con referentes internacionales y referentes propios que la hacen un campo específico en el ámbito de las ciencias de la educación (Díaz-Barriga, comunicación personal, 3 de febrero de 2023).

Sin embargo, reconoce que hay marginación a los aportes de los investigadores educativos, desconociéndose sus análisis y propuestas en la política educativa. Situación que de manera fortuita se ha modificado para él y otros colegas, realizando aportaciones al Plan y programas de estudios

2022 de la educación básica que pueden considerarse históricas, así como su amplia influencia en la educación superior en el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Proyectos curriculares en los cuales las piezas están colocadas y la utopía tiene el camino trazado para ser una realidad.



CAPÍTULO 16

ALICIA DE ALBA

CURRICULUM-SOCIEDAD Y LA CRISIS ESTRUCTURAL GENERALIZADA

Elisa Lugo Villaseñor¹
Eloísa Rodríguez Vázquez²
Claudia Italia Flores Chávez³

En este capítulo nos enfrentamos al reto de compartir las principales características de la teoría propuesta por Alicia de Alba, destacada y reconocida académica e investigadora en México y Latinoamérica. Quien, desde hace más de cuatro décadas, ha contribuido a la reflexión y debate teórico conceptual del campo de la educación y del curriculum, instaurándose como un referente base

1 Universidad Autónoma del Estado de Morelos, elisluvi@gmail.com

2 Universidad Autónoma del Estado de Morelos, eloisa.rodriguez@uaem.mx

3 Universidad Autónoma del Estado de Morelos, citalia@uaem.mx

de estudio en la formación de futuros profesionales e investigadores de las ciencias de la educación, la pedagogía, la filosofía y la investigación educativa en el país y en varios países de Latinoamérica.

Información personal y familiar

Alicia Francés de la Concepción de Alba Ceballos, mejor conocida como Alicia de Alba, es mexicana. Nació en Torreón Coahuila el 8 de abril de 1951. Actualmente vive en la Ciudad de México, labora como Investigadora Titular C en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde imparte docencia y forma parte del núcleo académico en el programa de la Maestría y Doctorado de Pedagogía de la UNAM (IISUE,2022).

Sus padres fueron Guillermo† y Yuyu†, a quienes dedica su obra “Currículum universitario, académicos y futuro” (de Alba, 2002). Estuvo casada con Edgar González Gaudiano y tienen un hijo, Iván Guillermo González de Alba, quien ha sido un compañero de reflexión, discusión y retroalimentación de sus obras (de Alba, 2007, p. 15).

Desarrollo profesional

Alicia de Alba realizó estudios de licenciatura (1981), maestría (1989) y doctorado en el campo de la Pedagogía (1991) por la UNAM. Realizó estudios de doctorado en Filosofía y en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid, España y además llevó a cabo un posdoctorado (1998) en Filosofía Política en la Universidad de Essex, Inglaterra (UNAM, 2015, p. 139). Entre sus principales ocupaciones podemos destacar: la dirección del Proyecto Currículum y Siglo XXI en el entonces denominado Centro de Estudios Sobre la Universidad, hoy IISUE de la UNAM

(Buenfil, 2019. p. 194). En 1993, fue directora de Investigación, Asesoría y Capacitación en Educación Ambiental S.C. e integrante del comité de investigaciones de la Asociación Norteamericana de Educación Ambiental (de Alba y González, 1993. p. 15). En 1994, coordinó el Seminario *Análisis Político del Discurso, auspiciado por el Proyecto Currículum y Siglo XXI*, en el que tuvo como invitados a Rosa Nidia Buenfil y Edgar González Gaudiano.

En 2006, se convierte en una de las fundadoras del grupo Giros teóricos, que promueven encuentros internacionales bianuales de reflexión colectiva del que emanan publicaciones colectivas de aportes y debates teóricos. De 2011 a 2013, coordinó el grupo de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Buenfil, 2019. p. 195), y en 2012, fue la directora del programa de investigación "*Educación: debates e imaginario social*" y dirigió la colección editorial del mismo nombre (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO], 2012).

Contexto sociohistórico y su entorno

En el contexto internacional, en los años ochenta, la autora refiere y reflexiona en sus publicaciones sobre eventos como la caída del muro de Berlín, la reunificación de Alemania, el desplome de los países socialistas, el ascenso del neoliberalismo, la crisis ambiental, así como la pobreza, la celeridad, la globalización y la modernización (de Alba, 1997. pp. 11-12). La revolución tecnológica y la mundialización de los mercados son temas que impactaron la transformación de las sociedades y son recuperados por de Alba para replantear el sentido de la educación misma y la creación de nuevas propuestas curriculares.

Dada la cercanía con autores Latinoamericanos, la autora recibe influencia de acontecimientos de América Latina, especialmente del contexto de las dictaduras que tuvieron Bolivia, Argentina, Uruguay y Chile, marcadas por la inestabilidad política y las crisis económicas que conllevaron a movilizaciones populares (Murga, 2006).

En el ámbito nacional, el cuestionamiento al modelo económico global y al proyecto de modernidad, se sumarían a los ejes de discusión y análisis en la producción de la autora. México enfrentó una triple crisis: *política*, por elecciones altamente cuestionadas; económica, por los estragos derivados de la crisis de 1982 que impactaron los indicadores macroeconómicos del país; y, *social* por los altos índices de pobreza, desigualdad y pérdida del poder adquisitivo (Martínez, 2020, p.10). En el sexenio del 2000 al 2006, se presentó un crecimiento económico sostenido y una estabilidad política. Por parte del Estado mexicano, se lograron apoyos en materia educativa mediante el otorgamiento de becas para el nivel básico y medio superior, se amplió la cobertura de programas sociales para familias de zonas semiurbanas y urbanas y se otorgó apoyo a los adultos mayores (Martínez, 2020, p.16). El periodo de 2006 a 2012 estuvo marcado por la *crisis económica mundial* del 2008; por el enfrentamiento contra el narcotráfico que emprendió el gobierno, y en materia educativa se buscó ampliar la oferta en el nivel medio superior y superior (Martínez, 2020, pp. 18-19).

El periodo de los años de 2012 a 2018 estuvo acompañado por fuertes protestas de la sociedad civil, reflejo de una sociedad inconforme por los problemas en materia de inseguridad, de salud, de vivienda, de ecología, de libertad de expresión, de migración, desempleo, entre otros (Zirión y Gon-

zález, 2018, p. 218). La autora, siempre atenta, pone en cuestionamiento, el tema sobre las estructuras sociales y educativas, así como de sus fines.

De 2020 a la fecha, es objeto de reflexión en la producción de la autora otros eventos como: los conflictos bélicos entre Rusia y Ucrania, la tensión entre Estados Unidos y Corea del Norte, las armas nucleares, biológicas y balísticas que amenazan la paz mundial; la inteligencia artificial y la convivencia entre humanos y máquinas, el acelerado avance de la ciencia y la tecnología, la crisis económica y de salud derivadas por la pandemia de covid-19, entre otros; vistos por Alicia de Alba como desafíos para la educación y para el currículum.

Obras y textos más importantes

La obra y los textos de Alicia de Alba son una producción extensa, cuenta con diversas publicaciones principalmente en español, y sus obras han sido traducidas a idiomas como el inglés, el portugués y el alemán. Entre los textos más relevantes para comprender su pensamiento y propuesta curricular se encuentran cuatro publicados en 1991 (a, b, c y d respectivamente): *En torno a la noción de currículum*; su libro más leído y citado *Currículum: crisis, mito y perspectivas*; *El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja*, así como el libro *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, en el que muestra su inquietud por la problemática curricular y la crisis de noción de currículum.

También destacan los libros: *Construcción del currículum y Estado evaluador* de 1994; *El currículum universitario y las nuevas tecnologías* de 1997, *Currículum universitario: académicos y futuros* de 2002; *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación* de 2007; *Cul-*

tura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario de 2015; y, Curriculum Theories in the World – Worlds de 2017.

En las obras de esta experta se puede identificar un marcado énfasis en la generación de una teoría curricular que permite comprender la complejidad de la construcción de los contenidos que sirven como referente para el campo educativo en sus diferentes niveles, y que va desde la evaluación curricular, así como una construcción epistemológica de sus referentes teóricos. En especial, se puede notar una preocupación constante sobre temas que atraviesan el campo educativo y los temas emergentes como el cuidado del ambiente, la multiculturalidad, el uso de tecnologías, el género, valores y más recientemente, incorporó el tema de pandemia y postpandemia (ver Tabla 1).

Tabla 1. Principales publicaciones de Alicia de Alba relacionadas con la teoría curricular.

Año	Publicación	Principales aportes
1991	En torno a la noción de currículum	En este texto, plantea una reflexión sobre la apertura a la observación, problematización y conceptualización en torno a la noción de currículum a partir de la síntesis de elementos culturales y los aspectos vinculados al contexto político-educativo, así como el análisis de los elementos estructurales-formales y procesuales-prácticos del currículum que le servirán como referente para la construcción del campo de conformación estructural curricular.
1991	Currículum: crisis, mito y perspectivas	Es su libro más leído y citado. Presenta de una manera epistemológica su definición de currículum, así como la influencia que tiene la crisis general estructuralizada en su configuración. Lo define como una posibilidad para desarrollar la capacidad de pensar. Establece el vínculo de currículum-sociedad de manera multicultural. Plantea como crisis social relacionada con las crisis económicas, ambientales, sociales y geopolíticas que generan un futuro volátil. Describe al currículum como moribundo e incapaz de seguir con los métodos antiguos si busca contribuir al progreso de la educación. Externa que la crisis del currículum se debe a la falta de teoría en el campo por lo que se requiere un renacimiento de este.

1991	Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo	<p>Presenta una propuesta para la conformación conceptual de la evaluación curricular a partir de una reconstrucción crítica y analítica de la teoría existente.</p> <p>Expone dos etapas históricas en la construcción de los conceptos referentes a los procesos de evaluación curricular que se distinguen de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1)Elaboración conceptual y asesoramiento del proyecto de evaluación curricular. 2)Reconstrucción histórico-conceptual de crítica, análisis y elaboración conceptual, de perspectivas y propuestas en la evaluación curricular.
1991	El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular	<p>Se hace alusión a la prevalencia de las teorías clásicas del curriculum, destacando la necesidad de que se empleen los nuevos elementos conceptuales para atender a los retos a los que se enfrenta la universidad en el siglo XXI, con la importancia de tomar en cuenta los elementos críticos del contexto global en el que se encuentra inmersa.</p>
1994	Construcción del currículum y Estado evaluador	<p>En este texto, se manifiesta que la universidad es parte del entramado social en el que se desarrolla el curriculum, expresando una relación compleja con el proyecto social en crisis.</p> <p>Define los horizontes posmodernos y su relación con el curriculum universitario, considerando la posmodernidad como un síntoma sobre la insuficiencia de un debate filosófico sobre la modernidad que implica el planteamiento de las condiciones de vida actual.</p> <p>Describe también los horizontes sociales del curriculum universitario, relacionándolo con problemáticas públicas y privadas, así como con la necesidad de su reformulación para desarrollar la capacidad de pensar.</p> <p>Por último, hace alusión al estado evaluador como uno de los pilares neoliberales dominantes en el mundo, que determina los apoyos económicos con base en la evaluación.</p>
2000	Curriculum in the postmodern condition	<p>En este libro, la autora junto con Edgar Gonzáles Gaudiano y Colin Lankshear, presentan una exploración sobre las tendencias y desafíos del curriculum en la posmodernidad. Se hace énfasis en las formas en que se genera el conocimiento, así como, la incidencia de los cambios tecnológicos, la cultura empresarial, los avances de la ciencia, la necesidad de profesionalización, así como el ambiente y su incorporación al curriculum.</p>

2002	Currículum universitario: académicos y futuros	Este texto, se desprende de su investigación de tesis doctoral titulada “Expectativas docentes ante la problemática y los desafíos del currículum universitario en México”. Aquí la autora analiza las expectativas de académicos de universidades públicas mexicanas entre 1984 y 1989 que brindan como resultado los retos a los que se ve enfrentado el currículum universitario en un contexto de crisis estructural.
2007	Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación	En este libro se presenta una discusión curricular en el que se comparte una profunda preocupación por las propuestas educativas del y para el siglo XXI, en el que se analizan elementos conceptuales y contextuales. Se centra en la tensión que existe entre globalización-crisis estructural generalizada y el bloqueo histórico de los académicos para acceder a lecturas de este tema en particular. Además, se esbozan algunas líneas de investigación de la relación currículum-sociedad
2015	Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario	Presenta el campo de conformación estructural curricular, inserto en cuatro campos: epistémico-teórico, científico-tecnológico, crítico social y de particularidades y especialidades. Es decir, es un campo conformado por todos los elementos que se requieren para propiciar cierto tipo de formación en los estudiantes y que están relacionados con la sociedad. Es en este texto también, donde propone una transversalidad en el currículum a partir de los cuatro campos.
2017	Curriculum Theories in the World – Worlds	En este texto, se presentan las funciones sociales, el impacto y la fuerza que tiene el currículum como un sistema de generación de identidad subjetividad y estructuralidad a partir de una revisión hacia la resistencia a la teoría y la necesidad de la teoría que ha configurado a través de su trayectoria académica. Entiende al mundo-mundos como la manera de concebir la complejidad actual.

Nota. Elaboración propia (2023), considerando como base obras producidas y coordinadas por Alicia de Alba.

Origen y justificación de su propuesta

En la trayectoria de investigación de Alicia de Alba se pueden identificar momentos importantes que la consolidan como una de las autoras más destacadas en la investigación curricular. En su formación de Licenciatura, Maestría y Doctorado, fue estudiante de Adriana Puiggrós, Ángel Díaz Barriga y Eustaquio Martín Rodríguez (Buenfil, 2019).



Adriana Puiggrós (pedagoga, escritora y política argentina), imprime en ella la importancia de recuperar las cuestiones políticas e históricas en su definición de curriculum y se convierte en una de las principales lectoras de sus trabajos, con quien establece un diálogo e intercambio académico que se ha visto enriquecido a través de los años (de Alba, 1991a). De Alba la reconoce como un norte, una luz y una prócer. Es a través de Puiggrós que establece vínculos con Ernesto Laclau marcando su producción en dos de sus especialidades, el curriculum y la educación ambiental (Buenfil, 2019, p. 82).

Fue durante la década de los 80 que estableció un diálogo académico con Peter McLaren (1948-presente) y Henry A. Giroux (1943-presente), ambos considerados fundadores de la pedagogía crítica, derivado de una estancia que realizó en Oxford, Ohio en donde como parte de los trabajos, analizaron las coincidencias entre la pedagogía crítica que ellos sustentan y el discurso crítico del curriculum generado en México (de Alba, 1991a).

Cabe destacar también que en esta década generó diversas publicaciones junto con Edgar González Gaudiano (pedagogo, investigador y educador ambiental mexicano), a quien De Alba le reconoce por ayudarlo a extender su línea de investigación e interesarse en la historia del curriculum y su abordaje desde la reconstrucción histórica en la investigación. Es con su influencia que comienza a analizar la obra de Franklin Bobbit (educador y administrador, 1976-1956), quien en 1918 propuso dos definiciones para el curriculum que le servirían de influencia (de Alba, 1991a); "...la primera como un entero rango de experiencias directas e indirectas concernientes al desarrollo de las habilidades de los individuos y la segunda como una serie de experiencias directas de enseñanza que la escuela utiliza para perfeccionar dicho desarrollo" (Portela-Guarín, Taborda-Chaurra y Loaiza-Zuluaga, 2017, p. 19). Es al final de esta década de los 80, que se reconoce que

emplea el análisis de la teoría pedagógica, sus conceptos y discursos, y que comienza a desarrollar el concepto del mito del currículum de donde surge una de sus obras más destacadas.

De manera posterior, en la década de los 90 la autora tiene una influencia de Jean-François Lyotard (filósofo, sociólogo y promotor del discurso interdisciplinario, 1924-1998) y Jürgen Habermas (filósofo y sociólogo, 1929- presente) e identifica una situación compleja no solo en el contexto general, sino también en cuanto a la orientación, el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículum, que vio influenciado por la crisis ambiental y las amenazas nucleares (de Alba, 1991b). Eventos que motivaron su investigación sobre el campo del currículum universitario, el análisis curricular de contenidos ambientales, la revisión de las bases teóricas de la educación ambiental en México, América Latina y el Caribe.

En su obra más destacada *Currículum: crisis, mito y perspectivas* (de Alba, 1991a), retoma la noción de crisis social de Schwab (humanista y genetista, 1909 -1988) y expone que *el mito en la estructura del currículum* que plantea, lo retoma de trabajos publicados en los años setenta. Lo aborda con la mirada de los grandes teóricos que le sirven de referente para construir su definición, agregando el carácter político de los currículos y definiéndolos como una posibilidad para desarrollar la capacidad de pensar, como una de las capacidades más complejas e importantes de los seres humanos. Es también en esta década que la autora incorpora a su teoría al multiculturalismo y el vínculo del currículum con la sociedad, mostrando la influencia de la estancia postdoctoral realizada con Ernesto Laclau y su postura postmarxista.

De manera posterior, en la primera y segunda década de los años dos mil, sus aportes a la teoría de la educación y del currículum están influenciados por los trabajos de Michael Foucault (filósofo, sociólogo y psicólogo conocido por sus estudios críticos sobre las instituciones, 1926-1984), Ernesto Laclau (filósofo y teórico político, experto en hegemonía y estrategia socialista, 1935-2014), Ludwig Wittgenstein (filósofo y lingüista, 1889-1951), Friedrich Nietzsche (filósofo, crítico de la cultura, la religión y la cultura occidental, 1844-1990) y Jacques Lacan (psiquiatra y psicoanalista, 1901-1981) con influencias desde la pedagogía, la filosofía y la psicología. Incluso, en uno de sus textos, Alicia de Alba reconoce a su hijo Iván al acercarla a emplear la “alodoxia” como una categoría de análisis desde la perspectiva de Bourdieu (de Alba y Peters, 2017). Es del concepto de significante vacío que de Alba propone su categoría Campo de Conformación Estructural Curricular (CCEC) que plasmó en publicaciones como el capítulo *Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario* publicado en 2015.

El contexto de la pandemia actual que ha surgido desde el año 2019, le han servido para retomar como referente a Paulo Freire y su teoría de la pedagogía de la esperanza, publicada en 1970. Permitiendo así enfrentar la incertidumbre del contexto global actual, con una mirada más inclusiva y de superación.

Conceptos claves

De Alba, se caracteriza por el uso de conceptos cargados de elementos filosóficos y críticos que aluden a un discurso elaborado con el aporte de los teóricos de quienes recibe influencia y emplea su descripción en cada uno de sus textos a modo de situar a los lectores en el posicionamiento que toma para desarrollar sus diferentes tesis. En ese sentido, cabe destacar que, aunque algunos de sus más importantes conceptos surgen en la década de

los noventa, la autora los complejiza con el pasar de los años y los vincula con otras dimensiones que los reconfiguran. Para comprenderlos, se hace necesario revisar sus obras más importantes y otras complementarias. En este apartado se enuncian algunos de los más importantes.

Curriculum

De Alba (1991a) define el curriculum como:

[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. [Es una] propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (de Alba, 1991a, pp. 60).

En la definición de curriculum que plantea de Alba, establece dos dimensiones que lo conforman y lo determinan. Es decir, que dan cuenta de los aspectos esenciales del curriculum, así como de sus límites y están interrelacionadas. Una sobre lo general, que conforman y determinan el curriculum pues le son inherentes; como el carácter social y político educativo del curriculum. La segunda sobre lo particular o específico que refiere a los aspectos propios a un curriculum que lo hacen único, y que están relacionadas con los elementos sociales que lo rodean (de Alba, 1991b, pp. 67-70).

Curriculum - sociedad

Esta relación se hace presente en las perspectivas en torno a la noción del curriculum necesarias a considerar (de Alba, 1991a). Entre ellas la síntesis de elementos culturales como el conocimiento, los valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman la propuesta curricular y que se incorporan a él como enuncia la autora: “no solo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el curriculum formal se despliega” (p. 60). La autora plantea al curriculum como una propuesta político-educativa “en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un curriculum” (de Alba, 1991a, p. 61).

De esta manera, el curriculum-sociedad para de Alba, se convierte en una categoría de análisis que permite interpretar la realidad curricular en la que intervienen los sujetos del curriculum; que, en su representación simbólica del contexto o la realidad están influenciados por la política, cultura y sociedad (De Alba, 1991b).

Crisis Estructural Generalizada (CEG)

Plantea esta definición con la influencia de Schwab, con su concepto de crisis; Jean-François Lyotard (filósofo y sociólogo, introductor de la postmodernidad en la filosofía europea, 1924-1998), con su posicionamiento de la condición humana postmoderna; y de Luis Villoro (filósofo, investigador, profesor y diplomático, 1922-2014), con su planteamiento de la figura del mundo, y lo entiende como:

[...] el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras o sistemas de significación mayor,

el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, etc. (de Alba, 2007, pp. 97-98).

Se caracteriza por “la desestructuración de las estructuras más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos de articulación como los contornos sociales” (de Alba, 2007. p. 99). Y complementa definiendo que por generalizada se entiende que “... afecta de muy diversas maneras a la mayoría o prácticamente a la totalidad de los sistemas sociales, políticos, culturales, económicos, etc., que existen en el mundo y que de diversas formas se interrelacionan...” (de Alba, 2007. p. 99).

CAMPO DE CONFORMACIÓN ESTRUCTURAL CURRICULAR (CCEC)

La autora los entiende como “un agrupamiento de elementos curriculares que pretenden propiciar un determinado tipo de formación en los alumnos” (de Alba, 1991a. p. 68). Años más tarde, en el texto *El Currículum universitario. De cara al nuevo milenio* (1997), de Alba complementa su definición y los entiende como “el conjunto de contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos y habitus) que se articulan en torno a un determinado tipo de formación o capacitación” (p.40).

En ese sentido, enuncia cuatro campos de conformación estructural curricular CCEC que refiere comenzó a trabajar desde los años noventa.

- a. *CCEC epistemológico-teórico*, que refiere a una vinculación significativa que enfatiza la práctica que recupera la teoría más que la formación teórica (de Alba, 1991a, p.72);
- b. *CCEC crítico-social*. Refiere a la especificidad de la formación. En ese

sentido, permite la comprensión del papel social que juegan las profesiones y del fundamento social de las disciplinas que las sustentan. Una formación que permita el desarrollo de sujetos sociales capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico-social en la que viven y se desarrollan, capaces de comprender la complejidad de su propia cultura en la interrelación con las demás culturas del mundo moderno (de Alba, 1991a, p.72).

c. *CCEC científico-tecnológico*. Espacio abierto a reestructuración ágil (con los mecanismos que se consideren idóneos los avances de los campos de conocimiento que sustentan el currículo), y significativa (de acuerdo con la formación propiciada por los CCEG epistemológico-teórico y CCEC crítico-social) (de Alba, 1991a, p.72).

d. *CCEC de incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales*: En el que destaca la importancia de que la estructura curricular cuente con espacios que recuperen los aspectos de las prácticas profesionales, principalmente de las emergentes destacando la relación con la teoría y concibiendo a la práctica profesional como práctica social vinculada con procesos sociales significativo (de Alba, 1991a, pp.73-74).

En otras palabras, para De Alba, los campos de conformación estructural curricular se convierten en todos los elementos que las instituciones educativas pretenden transmitir a quienes aprenden y que están insertos de manera transversal en el curriculum. En este sentido, los campos son los elementos teóricos, técnicos o prácticos y, de habilidades de comprensión contextual que requieren los estudiantes para formarse y ejercer de manera adecuada su profesión. Así, los campos permiten establecer vínculos significativos entre los conceptos y su aplicación en la vida cotidiana.

Estos son solo algunos de los conceptos y dimensiones que aborda la autora que sirven como referente para comprender la propuesta que hace al campo curricular, así como para el manejo de su teoría.

Propuesta

Alicia de Alba aborda el estudio del curriculum, desde la teoría crítica y con una sólida formación filosófica, con una perspectiva epistemológica, política y social. Se posiciona desde una perspectiva compleja vinculando su teoría con una constante preocupación por la formación estructural, formal y práctica de las nuevas generaciones. En este sentido, se presenta en este apartado la propuesta teórica de la autora, en un planteamiento de tesis, que define y complejiza con el pasar del tiempo en sus trabajos.

Desde 1982, realizó investigación sobre la evaluación académica y de planes de estudio, que posteriormente abordó como evaluación curricular, lo que se convertiría en uno de sus principales aportes al campo curricular, pues es tras la vinculación del curriculum con la teoría pedagógica y su discurso crítico que desarrollaría la parte más destacada de su teoría. Sus trabajos se enfocan en hacer una recuperación de los referentes teóricos, concepciones, experiencias a través del análisis del discurso. Es también en este año que comenzó a incluir la educación ambiental, que de manera posterior fue trabajando desde una perspectiva curricular y como uno de los principales retos para las instituciones de educación superior.

En 1985 incorporó a sus trabajos temas como la tecnología educativa y la educación bilingüe-biocultural, que de manera posterior trabaja como una pedagogía ecológica y toca temas de la educación indígena en México, pluriculturalidad y educación indígena. Es también en la primera mitad de

esta década, que se nota el trabajo realizado con Edgar González Gaudiano, en publicaciones relacionadas con la pedagogía ecológica, ecología en la escuela y que posteriormente consolida en la educación ambiental y sus nociones de manera inicial en las escuelas primarias, sus libros de texto, así como la imperiosa necesidad de fortalecer la investigación ecológica para que llegara a las escuelas.

A partir de dichos trabajos, desarrolló su concepto de currículum, cuyo principal aporte es la inclusión de la síntesis de elementos culturales vinculados a una propuesta político educativa que atiende a grupos diversos y contradictorios y lo publica en su libro *Currículum. Crisis, mito y perspectivas* (de Alba, 1991a). Es en este momento de su carrera que la autora expone una síntesis de los elementos conceptuales de los investigadores de dos décadas anteriores a ella. Aborda el concepto de crisis general de principios del currículum, la tendencia para generar nuevos paradigmas y nuevas prácticas, así como los retos para el siglo XXI y plantea dos tendencias en la crisis del currículo, una dirigida hacia la creación de nuevos paradigmas y prácticas; y otra como la reiteración circular y que paraliza al momento crítico del currículo (de Alba, 1991a). La autora destaca como la primera tendencia examina la realidad de la sociedad y demanda la creación de nuevos paradigmas explicativos de esa nueva condición social y como la segunda tendencia, defiende el mantenerse y subsistir mediante prácticas curriculares estáticas que no se renuevan.

En los años noventa, la autora se refiere al acervo de experiencias curriculares y de producción discursiva. Las perspectivas por su parte están relacionadas con la exigencia conceptual, social, institucional e histórica (de Alba, 1991a). La investigación que realiza sobre educación ambiental toma

una denominación imperativa, que es un planteamiento que sigue trabajando de manera posterior a través de la evaluación de programas (de Alba y Gaudiano, 1993).

En la primera década del siglo XXI, abona a la *teoría de la educación*, incorporando perspectivas posmodernas vinculadas con la cultura y el cambio tecnológico, así como las articulaciones conceptuales y analíticas de este campo, que le llevan a complejizar los elementos de su concepto de currículum, retomando una visión filosófica y teniendo una influencia de los trabajos de Michael Foucault.

Para la segunda década del siglo XXI, retoma las nociones de sujeto de Laclau como entidades en proceso, cambiantes y en construcción. Hace una reconstrucción de la investigación educativa, la importancia de abrir espacios de la normalidad como reto de la educación, la diversidad, movilidad y políticas de subjetividad, el contacto cultural, el internet como reto de inclusión social y no deja de lado la educación ambiental. Aquí sus trabajos tienen un corte ontológico que aborda con base en las influencias de los autores antes mencionados (de Alba y Peters, 2017).

Como muestra de la evolución de su discurso, así como de la complejidad con la que ha abordado los conceptos centrales de su propuesta, la autora construye la definición del Horizonte Ontológico Semiótico (HOS) como “un lugar imaginario, simbólico, inter-simbólico, ontológico, semiótico, epistémico, teórico, axiológico, estético, ético, histórico y cronotópico desde el cual se construye, se comprende y se considera un campo, un problema, o una cuestión, i.e. la realidad misma” (de Alba, 2018, p. 219). En otras palabras, se puede entender como la cultura y el significado se sus costumbres,



creencias y saberes, los conocimientos, y demás elementos en los que se desarrollan los seres humanos (de Alba, 2018).

Su producción de los últimos cuatro años ha destacado la necesidad de seguir construyendo la teoría curricular y vincularla con las crisis sociales tales como el feminismo, cambio climático, la virtualidad y sus retos, la incorporación de la tecnología al curriculum universitario, la pandemia, las nuevas normalidades y otros temas que enuncia como relevantes.

Como se puede apreciar la propuesta de Alba no se concreta en una sola dirección ni es estática. Ha evolucionado a lo largo de los años. Su propuesta enfatiza el carácter histórico, social y cultural que se sintetiza en conocimientos, saberes, creencias y costumbres que se instauran y dan forma al curriculum.

Contribución y crítica

Alicia de Alba es una de las intelectuales más importantes y representativas en el campo del curriculum en nuestro país y para Latinoamérica. Su postura crítica del curriculum universitario y su contribución a la evaluación y noción de curriculum son sin duda alguna, significativos para los estudios y el debate en el campo curricular.

De Alba, ha colaborado en la construcción de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, introdujo la discusión sobre la *perspectiva posmoderna* en México y la perspectiva de *análisis educativo del discurso* emanada de la Escuela de Essex, Inglaterra.

Se ha hecho de un lenguaje propio que le otorga identidad como constructora de la palabra en el campo del curriculum, y le permite aportar elementos teóricos conceptuales al desarrollo del campo. Siempre ha estado

en la búsqueda de nuevas categorías y concepciones que le permitan capturar la realidad existente del momento histórico.

Dos de las categorías analíticas que impulsa la autora para llevar a cabo la deconstrucción de algunos aspectos internos y externos que afectan la dinámica curricular son, sobredeterminación curricular y crisis estructural generalizada (Díaz-Barriga y Martínez, 2013), categorías que hasta la fecha trabaja para el análisis de las problemáticas que actualmente vivimos, como la crisis de salud por la pandemia por Covid-19. En ese sentido:

[...] esta sobredeterminación o impacto del conjunto de situaciones contextuales se expresa en dos niveles: uno macro, en el cual la autora coloca una serie de eventos sociales empleando el concepto Crisis General Estructural, para señalar el rompimiento de un conjunto de estructuras en las que también emergen nuevos elementos (p. 33).

Es interesante cómo se ha transformado el pensamiento de Alba a través del tiempo, sus escritos y la gran cantidad de conceptos y categorías que va incorporando de manera gradual a su obra, producto también de sus relaciones con distintos autores. En 1991 realizó la conformación conceptual del campo de la evaluación curricular época en el que se denomina y reconoce con el término de Estado evaluador, que "...se refiere a uno de los pilares de la política neoliberal dominante en el mundo actual que basa la asignación de su presupuesto en ejercicios de evaluación" (de Alba, 1994, p. 8). De acuerdo con Díaz Barriga (2003b) una de las obras que aportan los fundamentos teóricos y epistemológicos para comprender el proceso de evaluación curricular es la de Alicia de Alba.



La autora, en esta mirada transdisciplinar, transporta al campo del currículum algunos términos en el ámbito de la filosofía política. Realiza diversos desarrollos de lo que concibe como la condición posmoderna en el currículum. Propone la incorporación de la hermenéutica y la dialéctica como formas metodológicas de investigación en el ámbito del currículum (Díaz-Barriga, 2003c, p. 46).

A partir del concepto de determinación social, De Alba empleó y acuñó el concepto de *determinación curricular*, con el que busca dar cuenta de los componentes que fundamentan el proceso de elaboración de un plan de estudios (Díaz-Barriga, 2003c, p. 48). Concretamente, De Alba (1988), concibe el proceso de determinación curricular como aquel que es resultado de luchas, negociaciones o imposiciones de los grupos y sectores que influyen en los aspectos estructurantes de un currículum y que se ven influenciados por las emergencias sociales y pueden contribuir a determinar los aspectos centrales del currículum, así como, su orientación básica y estructurante.

Sumado a lo anterior, de Alba ha colaborado con quienes han conformado el campo de la educación ambiental en México, temática relacionada con la transversalidad curricular y con la innovación educativa en nuestro país.

Por otra parte, Díaz Barriga y Martínez (2013) señalan que el empleo que la autora hace de los conceptos de sobredeterminación curricular y crisis estructural generalizada, para llevar a cabo un enlace de hechos que guardan entre sí una relación lógica, no necesariamente siguen un orden disciplinario, un orden lógico, sino que retoma como trazos entrecortados, temas, tópicos y conceptos de autores de una variedad de procedencias.

Podemos concluir que, Alicia de Alba ha sido un referente importante de los trabajos realizados en México y en el extranjero, por poner en la discusión, el análisis de elementos conceptuales y contextuales dirigidos a la comprensión y reflexión, de debates teóricos y el abordaje analítico de temas complejos de la realidad que interpelan al campo educativo y del currículum. De Alba, articula conocimientos y perspectivas de otros campos como la filosofía, la pedagogía, la sociología, entre otros. Coadyuvado en la comprensión del campo del currículum y en la formación de una cultura crítica para abordar su estudio. Su propuesta, parte de aproximarse paulatinamente a la realidad, de manera rigurosa y analítica y dotar de herramientas teóricas que contribuyan a ubicar el papel social, político y educativo de los sujetos en una compleja sociedad signada por la tensión entre globalización–crisis estructural generalizada.

Trascendencia

A más de 40 años, su obra cobra especial relevancia y pertinencia, sigue siendo vigente en muchos aspectos, especialmente por los tiempos en que hemos estado viviendo los últimos años, la celeridad sigue siendo un aspecto característico de la época, y las crisis que la autora considera en los inicios de su carrera (política, ambiental, económica, social, cultural) pareciera que no concluyen y que se prolonga hasta nuestros días, sumándose nuevas crisis que agravan la vida de los humanos en el planeta, como las crisis migratoria, bélica, energética, sanitaria, entre otras.

La noción de currículum y sus elementos conceptuales siguen siendo una herramienta para el análisis de la relación currículum-sociedad, de las prácticas educativas, y los sujetos que en él intervienen. De ello destaca la reconstrucción que hace a sus aportaciones conceptuales adaptándolas al

contexto y al momento histórico en que se presentan. Su propuesta hace un llamado a considerar el curriculum como un elemento central de la educación y analizar constantemente la relación con elementos que le reconfiguran a partir de las transformaciones socioculturales, económicas, políticas, ideológicas, científicas, tecnológicas, ambientales y éticas; así como considerar el importante papel de los sujetos del curriculum.

A través de su obra, sus textos y sus materiales publicados, la autora nos ofrece diferentes espacios de reflexión. Nos deja ver lo significativo que es el macro-contexto en los procesos en el que se diseña, se desarrolla y evalúa el curriculum universitario. Cómo este elemento puede influir y limitar los discursos de los sujetos del curriculum. Nos permite entender la importancia y el rol fundamental que tienen maestros, alumnos, funcionarios, actores sociales, especialistas en educación y autoridades que cotidianamente construyen, en la práctica el curriculum concreto de cada nivel educativo, de cada modalidad. Sus planteamientos pueden resultar abstractos y complejos y demanda de los lectores una acuciosa lectura.

Es interesante cómo a través de cada tema, la autora nos muestra los principales rasgos de la realidad en la que vivimos y los dilemas sociales a los que nos enfrentamos como sociedad en el mundo o como ella lo denomina mundo-mundos. Su preocupación por coadyuvar en el momento histórico a la apertura del campo del curriculum hacia temáticas y problemáticas acuciantes; de manera específica, a la investigación del vínculo curriculum-sociedad.

Referencias

- Accorssi, A., Helena, S. y Pizzinato, A. (2014). La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación. *Revista de Estudios Sociales*, 1(50), 31–42.
- Aguerrondo, M. (2005). *Grandes Pensadores: Historia del Pensamiento Pedagógico Occidental*. Buenos Aires.
- Alfonso, M. B. (2012). *Cuando el exilio deviene experiencia formativa: Una lectura del exilio argentino en México a través de las narrativas de un grupo de pedagogos cordobeses (1976-1983)* [Memoria en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012. La Plata, Argentina. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1668/ev.1668.pdf
- Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria* [Tesis de doctorado] Universidad de Oviedo.
- Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: clave de mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 21-36.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 173-190.
- Anfossi, P. D. A. C. (2011). Relación felicidad-conciencia en John Stuart Mill Y Peter Singer a partir de la ética utilitarista. *Theoria*, 20(2), 13-19.
- Anglin, G. (1991). *Instructional technology: Past, present, and future*. Libraries Unlimited.
- Antonelli, G. (1972). Ralph W. Tyler: The Man and His Work. *Peabody Journal of Education*, 50(1), 68–74.
- Apple, M. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2(4), 27-40. <https://doi.org/10.1007/BF02287080>
- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum* [Ideología y currículum]. Routledge,

- Apple, M. (1982). *Education and Power* [Educación y poder]. Routledge.
- Apple, M. (1986). *Teachers and Texts* [Maestros y textos]. Routledge.
- Apple, M. (1987). *Escuelas y poder*. Paidós.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Paidós.
- Apple, M. (1995). *Democratic Schools: Lessons from the Chalkface*. SAGE Publications.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. (4ª ed.). Morata.
- Apple, M. (2013a). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neo-conservadores. *Praxis educativa*, 17(2), 39-47.
- Apple, M. (2013b). Entrevista a Michael W. Apple. *Sinéctica*, (40), 01-02.
- Apple, M. (2015). El Docente/Activista: Una introducción al conocimiento, poder y educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 4(2), 1-2. <https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/299>
- Arana, W. (2017). Hacia una definición de currículo en una institución superior de educación adventista. Una revisión crítica de diferentes posturas curriculares. *Enfoques*, 29 (1), 1–24.
- Arbesú García, M. y Díaz-Barriga, F. (2013). *Portafolios docentes. Fundamentos, modelos y experiencias*. Ediciones D.D.S.
- Aron, J. (2023). *Book Review: Ralph Tyler's "Basic Principles of Curriculum and Instruction"*. The University of Chicago Press. <https://zenodo.org/records/7606170>
- Backes, J. (2018). A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. *EccoS Revista Científica*, 45, 41-58. <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8290>
- Barrón, M. y Díaz-Barriga Arceo, F. (2018). Curriculum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 5-18.

- Besley, T. (A. C.). (2012). Why Read Giroux? *Policy Futures in Education*, 10(6), 594-600. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/pfie.2012.10.6.594>
- Binetti, M. (2007). Hegel y el neo-hegelianismo francés: una nueva identidad. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 13(2008), 295-311. <https://ojsuma.devxercode.es/index.php/contrastes/article/view/1607>
- Bloom, B. (1986). Ralph Tyler's Impact on Evaluation Theory and Practice. *Journal of Thought*, 21(1), 36-46.
- Bobbitt, F. (1913). Some general principles of management applied to the problems of city-school systems. *Teachers College Record*, 14(6), 7-96.
- Bobbitt, F. (1916). *What the schools teach and might teach* (No. 15). Survey committee of the Cleveland foundation.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924a). *How to make a curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924b). The new technique of curriculum-making. *The Elementary School Journal*, 25(1), 45-54.
- Bobbitt, F. (1912). The elimination of waste in education. *The Elementary School Teacher*, 12(6), 259-271.
- Bobbitt, F. (1941). *The curriculum of modern education*. McGraw-Hill Book Company.
- Bonnie, M. (2010). *Two Key Theories in Education*. Research Theory, Design, and Methods
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Minuit.
- Bowers, C. A. (1991). Some questions about the anachronistic elements in the Giroux-McLaren theory of a critical pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 21(2), 239-260. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03626784.1991.11075367>
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar

- (Comp.), *Paulo Freire, Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Buenfil, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO.
- Caballé, M. A. (2012). ¿Cómo se escribe una biografía? *Rúbrica contemporánea*, 1(1), 39-45.
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta educativa*, 45(25), 81-90.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. (2nd ed.). Falmer Press, and Deakin University Press.
- Casarini Ratto, M. (2013). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Castillo Pérez, R. y Sánchez Martínez, M. (1998). Apple, Michael W. (1996). Política cultural y educación. *Papers*, 54, 231-233.
- Castro, R. F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes educacionales*, (10), 13-25.
- Catalán, M. (2001). Una presentación de Jhon Dewey. *Daimon Revista Internacional de Filosofía* (22), 127-134.
- Ceballos Peña, K. (2022). *La educación humanista y el currículum en educación media superior* [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Centro de Investigación de Colecciones Especiales Hanna Holborn Gray (2007). *Guía de documentos de Joseph J. Schwab 1939-1986*. Biblioteca de la Universidad de Chicago. <https://www.lib.uchicago.edu/e/scrc/findingaids/view.php?eadid=icu.spcl.schwabjj>
- Centro de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Tlaxcala [CIE-UATX] (2023). *Debates en evaluación y currículum*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/debatesevaluacioncurrículum_congreso.html

- Cheney, C. y Pierce, D. (2004). *Análisis de comportamiento y aprendizaje*. Asociados, Lawrence Erlbaum.
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 11(11), 51–72.
- Chisvert, M.J. y Marhuenda, F. (2012). Docencia e investigación en la Educación Superior: revisión crítica con Gimeno Sacristán. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 437-464.
- Clopton, R. (2015). John Dewey, an Appreciation. *Educational Perspectives*, 47(1), 55-60.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal.
- Cordero, G. y García, J. (2004). The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1–18.
- Cortes, C., y Nunes, L. M. (2019). Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18. <https://www.scielo.br/j/ep/a/sXcDsXPsfFnQZZhw5vPLb8v/?lang=pt>
- Costa, A. y Loveall, R. (2002). The legacy of Hilda Taba. *Journal of curriculum and supervision*, 18(1), 56 – 62.
- Covarrubias, J. E. (2005). *En busca del hombre útil: un estudio comparativo del utilitarismo neomercantilista en México y Europa, 1748-1833* (No. 21). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Criado Castro, A. (2009). Escuelas democráticas. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* (16), 1-8.
- Cruickshank, V. (2018). Considering Tyler's Curriculum Model in Health and Physical Education. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 207-214.
- Dale, E., y Tyler, R. W. (1934). A study of the factors influencing the difficulty of reading materials for adults of limited reading ability. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 4(3), 384–412.

- Davidson, J. W., DeLay, B., Heyrman, C. L., Lytle, M. H., y Stoff, M. B. (2015). U.S.: A *narrative history* (7th ed.). McGraw Hill Education.
- De Alba, A. (1988). Del discurso crítico al mito del currículum. Reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha. *Perfiles educativos. Revista de Educación*, (40), 3-14.
- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En A. de Alba y A. Casimiro López (Coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 195-211). IISUE-UNAM.
- De Alba, A. (2017). Sujeto y giro del contacto cultural. En A. De Alba y M. Peters (Coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*. (pp. 141- 167). IISUE-UNAM.
- De Alba, A. (2018). Horizonte ontológico semiótico, ambiente y educación. En F. Reyes Escutia (Coord.), *Construir un NosOtros con la tierra. Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y las acciones ambientales* (pp. 213-235). Itaca. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- De Alba, A. y Peters, M. (Coords.). (2017). *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*. IISUE-UNAM.
- De Alba, A. y González Gaudiano, E. (1993). Hacia unas bases teóricas de la educación ambiental en México, *Perspectivas Docentes*, 11, (15-22).
- De Alba, A. (1991a). En torno a la noción del currículo. En T. Ortega Santos (Comp.). *Colección Pedagógica Universitaria 17*. (pp.11-23). Universidad Veracruzana.
- De Alba, A. (1991b). *Curriculum. Crisis, Mito y Perspectivas*. CESU- UNAM.
- De Alba, A. (1991c). El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular. En A. de Alba. (Comp.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. (pp. 29-45). Universidad de Guadalajara - Universidad Autónoma de México.
- De Alba, A. (1991d). *Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo*. UNAM.

- De Alba, A. (1994). Construcción del currículum y el Estado evaluador, *Pensamiento universitario*, 2(2), 18-28.
- De Alba, A. (1997). *El Currículum universitario. De cara al nuevo milenio* (2ª ed.). Plaza y Valdés.
- De Alba, A. (2000). *Curriculum in the postmodern condition*. P. Lang.
- De Alba, A. (2002). *Curriculum universitario. Académicos y futuro*. Plaza y Valdés.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdés.
- De la Guardia, C. (2013). *Historia de Estados Unidos*. Punto de Vista Editores.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber / Reinventar el poder*. LOM.
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trota.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO*.
- Dewey, J. (1898) The Primary-Education Fetish. *Forum*, 25, 315-328.
- Dewey, J. (1899). *The school and society: Being three lectures*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1906). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1909). *How we think*. D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1987). *My pedagogic creed*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. (3ª ed.). Morata, S. L.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2008a). *Schools of Tomorrow*. Kessinger Publishing.
- Dewey, J. (2008b). *The Early Works [1882-1898]*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008c). *The Middle Works [1899-1924]*. Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (2008d). *The Later Works [1925-1953]*. Southern Illinois University Press.
- Dialnet métricas (24 de noviembre de 2023). José Gimeno Sacristán. Dialnet.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=163468>
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Heredia, A. (2021). *Casos de enseñanza: aprendizaje situado para solucionar problemas complejos y tomar decisiones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación*, 21, 19-41.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw- Hill Interamericana.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Romero Martínez, E., y Heredia Sánchez, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 103-117.
- Díaz-Barriga, Á y Jiménez-Vásquez, M. (2020a) La evaluación del desempeño docente en la educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente, En Á. Díaz-Barriga (Coord.), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp.101-150). IISUE-UNAM, CDMX.
- Díaz-Barriga, Á. (2003a). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Díaz-Barriga, Á. (Coord.) (2017). *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, A. y Martínez, L. (2013). La conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículum. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*. (pp. 32-40). ANUIES.
- Díaz, A. (1989). La lectura de Tyler. Un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y los procesos educativos. En A. Furlán, y M. Pasillas (Eds.). *Lecturas comprometidas a 40 años de principios básicos del currículo año de Principios básicos*

del currículo (pp. 25-40). Universidad Autónoma de México y Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Rojas, S., y Saad, E. (1990). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. Trillas.
- Díaz-Barriga Arceo F; Barroso, R. y López, E. A. (2021). Fondos de Identidad y Justicia Social a través de la Fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas”. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 83-103.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, XXVII(107), 57-84.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1) 37-57.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(III) 23-40.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso México*. UNESCO.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2015). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales pautas para docentes y diseñadores educativos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2018). *Nuevo modelo educativo: una mirada desde los estudios del currículo*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. SM.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2023). *Retos del currículo de cara a la sostenibilidad y la inclusión*. Conferencia en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

- Díaz-Barriga Arceo, F. y Barrón Tirado, M. (2014). Curricular Changes in Higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of curriculum and Teaching*, 3(2). 58-68.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Barrón Tirado, M. (2020). Currículo y pandemia. Tiempo de crisis y oportunidad de disrupción. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1409-4258.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Barrón Tirado, M. (2022). Desafíos del currículo en tiempos de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e10), 1-12.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Barrón Tirado, M. (2023). El currículo en la educación superior mexicana en el contexto de la postpandemia. *El Cardo*, (19) 1851-1562. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/1587>
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Heredia, A. (2021). *Casos de enseñanza: Aprendizaje situado para solucionar problemas complejos y tomar decisiones*. UNAM En línea. <https://librosoa.unam.mx/handle/123456789/3382>
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández, G. (1997, 2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (pp. 63-123). Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Aguilar Villalobos, J., Muria Vila, I., Castañeda, M., Hernández, S., Díaz, N., Peña, L., y Hernández, G. (1992). Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo, en *International Journal of Social Psychology*, 7(2), 17-194.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Alatorre Rico, J. y Castañeda Solís, F (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 36(13) 3-25.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Hernández, G., Rigo, M.A., Saad , E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo, en *Revista de la Educación Superior*, 137(35), 11-24.

- Díaz-Barriga Arceo, F., Hernández, G., y Rigo, M.A. (2009). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*. UNAM.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Hernández, G., y Rigo, M.A. (2011). *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. UNAM.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E., y Rojas-Drummond, S. (1990), Reimp. (2015). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Vázquez Negrete, V. y Díaz David, A. (2018). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(17), 237-252 https://www.google.com/search?q=.+https%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.11600%2F1692715x.17114&oq=.+https%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.11600%2F1692715x.17114&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYO-TIKCAEQABIABBiiBDIKCAIQABIABBiiBDIKCAMQABIABBiiBNIBBzk2NWowaj-SoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Díaz-Barriga, Á y García Garduño, J. M. (Coords.). (2017). *Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencias de diez países*. Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, Á y Jiménez-Vásquez, M (2020a) La evaluación del desempeño docente en la educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente, En Ángel Díaz-Barriga (coord.) *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp.101-150). IISUE-UNAM, CDMX.
- Díaz-Barriga, Á y Jiménez-Vásquez, M. (2020b) *Reformas curriculares en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015)*. Universidad Autónoma de Tlaxcala-Editorial Gedisa.
- Díaz-Barriga, Á y Ortiz, S. (2023). *Fundamentos y orientaciones del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC)*. Universidad Autónoma de Tlaxcala-Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Díaz-Barriga, Á y Pacheco, T. (Coords.) (2007). *Evaluación y cambio institucional*. Paidós Mexicana.

- Díaz-Barriga, Á. (2011a). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (5), 3-24.
- Díaz-Barriga, Á. (1982) Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones de la docencia. *Perfiles educativos*, (15), 16-37.
- Díaz-Barriga, Á. (1984a). *Didáctica y Curriculum. Convergencias en los programas de estudios*. Nuevomar.
- Díaz-Barriga, Á. (1984b). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas.
- Díaz-Barriga, Á. (1984c). *El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. UNAM, Nueva Imagen, UNAM.CESU.
- Díaz-Barriga, Á. (1994). *Docentes y programas: Lo institucional y lo didáctico*. AIQUE.
- Díaz-Barriga, Á. (1995a). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. UNAM, Porrúa.
- Díaz-Barriga, Á. (1995b). *El currículo escolar. Surgimientos y perspectivas*. Instituto de Estudios y Acción Social: Rei: Aique Grupo Editor.
- Díaz-Barriga, Á. (1995c). *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura*. UNAM-CESU.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.
- Díaz-Barriga, A. (2003b), Conceptualización de la esfera de lo curricular. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. (pp. 33-61). IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36.
- Díaz-Barriga, Á. (2009a). *Pensar la didáctica*. Amorrortu

- Díaz-Barriga, Á. (2009b). Criterios de evaluación externa de los posgrados en educación en México. Un Sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social. En T. Pacheco Méndez y A. Díaz-Barriga (Coords.), *El posgrado en Educación en México* (pp.45-84), IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). *Curriculum Studies in Mexico: Origins, Evolution, and Current Tendencies*. Institute for International Studies in Education.
- Díaz-Barriga, Á. (2012). *Pensar la Universidad de Cara al Siglo XXI*. Universidad de Colima.
- Díaz-Barriga, Á. (2013a). *La investigación curricular en México, 2002-2011 (Colección Estados del conocimiento)*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-curricular-en-M%C3%A9xico.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2013b). Secuencias de aprendizaje. ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 1(3), 11-33.
- Díaz-Barriga, Á. (2014) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. IISUE-UNAM-Bonilla Artiga Editores.
- Díaz-Barriga, Á. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.
- Díaz-Barriga, Á. (2020a). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles educativos*, 42(169), 160-179. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59478
- Díaz-Barriga, Á. (2020b). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado en Educación y pandemia. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, (pp.19-29). UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la Educación Normal en México. Entre el olvido y el reto de la transformación. *RMIE*, 26(89), 533-560.

- Díaz-Barriga, Á. (2023a). *Ángel Díaz Barriga*. Ángel Díaz Barriga. <https://angeldiazbarriga.com/>
- Díaz-Barriga, Á. (2023b). (Coord.). *La investigación curricular en México, 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa [en prensa].
- Díaz-Barriga, Á. (Coord.) (2011). *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia*. IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (Coord.). (1995d) *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales (Colección Estados del conocimiento)*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga, Á., Martínez, D., Reygadas, R., y Villaseñor, G. (1990). El diseño curricular en la Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco (un estudio exploratorio desde la práctica docente). *Revista de La Educación Superior*, 19(74), 1-20.
- Díaz-Barriga, Á; Barrón, C. y Díaz-Barriga Arceo, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. IISUE/Plaza y Valdés/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). *La investigación curricular en México: La década de los noventa. Estado del Conocimiento (Colección Estados del conocimiento)*. SEP-COMIE. <https://creson.sonora.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Teoria%20curricular/Diaz%20Barriga.%20deca%20de%20los%20noventa.pdf>
- Donoso Romo, A. (2010). Una mirada al pensamiento de José Vasconcelos sobre Educación y Nación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(48), 51-62.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Addison-Wesley.
- Eisner, E. (1984). No Easy Answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 201-210.

- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 29-46.
- Elliott, J. y Norris, N. (2011). *Curriculum pedagogy and educational research, the work of Lawrence Stenhouse*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818114>
- Enriquez, A. D. (2019). Teorías de la justicia: El utilitarismo ¿métrica distributiva impracticable? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (55), 205-219.
- Escobar, M. (2007). Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia. *EccoS Revista Científica*, 9(1), 199-219.
- Eugene, F. y Provenzo, J. (1979). History as Experiment: The Role of the Laboratory School in the Development of John Dewey's Philosophy of History. *Society for History Education*, 12(3), 373-382.
- Evans, R. W. (2008). The (unfulfilled) promise of critical pedagogy. *Journal of Social Studies Research*, 32(2), 16-25.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (2012). *De Alba, Alicia*. FLACSO. Argentina. <https://www.flacso.org.ar/docentes/de-alba-alicia/>
- Fallace, T. (2009). John Dewey and the History Curriculum Repeating the Race Experience. *Curriculum Inquiry*, 39(3), 381-405.
- Flores Mérida, A. (2014). Glocalidad: el reto de la construcción de ciudadanía en un mundo hiperconectado. *Virtualis. Revista de cultura digital*, 5(10), 151-172.
- Flores, A., Díaz-Barriga Arceo, F. y Rigo, M. (Coords.) (2016). *Construcción de buenas prácticas educativas mediadas por tecnología*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1974). *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana*. Aurora.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes para una experiencia en proceso*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993a). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993b). *Professora sim; tia nao: Cartas a quem ousa ensinar*. Ohlo d'Água.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*. Editora UNESP.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia de la tolerancia*. Fondo de Cultura Económica y CREFAL.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2ª ed.) Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Betto, F. (1985). *Esa escuela llamada vida. Conversaciones entre Paulo Freire y Frei Betto*. Libreeducar Ediciones.
- Freire, P. y Shor, I. (1987). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Gabel, S. (2002). Some conceptual problems with critical pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 32(2), 177-201. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/1467-873X.00222>
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, XLI(163), 156-176.

- García Garduño, J. M. (1995). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949). *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 25(2), 57-81.
- García, J. M. (2014). Estudio introductorio. En W. Pinar (Ed.), *La teoría del curriculum* (pp. 11-59). Narcea.
- García, J. y Malagón, L. (2010). ¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias. *Perspectivas Educativas*, 3(1), 251-262.
- Gerhardt, H.P. (1993) Paulo Freire. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), XXIII 3(4), 463-484.
- Gezuraga, M. y García-Pérez, Á (2018). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos... ¿Legado de Dewey? Valor añadido del Aspecto a «otros» aprendizajes experienciales. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibañez y M. Sánchez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 22-27). Comunicación Social: ediciones y publicaciones.
- Gezuraga, M., y García-Pérez, Á. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 295-316. <https://doi.org/10.6018/educatio.452921>
- Gil, J., Morales M. y Meza, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Grupo Anaya.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por Objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata, S.L.
- Gimeno, J. (1987). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y los profesores. *Revista de educación*, (284), 245-270.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, S.L.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, S.L.

- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata, S.L.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata, S.L.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata, S.L.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 21-43). Morata, S. L.
- Gimeno, J. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2ª ed.). Morata, S. L.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la Educación*. Morata, S.L.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, S.L.
- Giroux, H. A. (1983a). *Critical theory and educational practice*. Deakin University: Distributed by Deakin University Press.
- Giroux, H. A. (1983b). Teacher education and the ideology of social control. En *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* (pp. 403-422). McCutchn Pub Corporation.
- Giroux, H. A. (1983c). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy* (Reprinted). Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2018). *Henry A. Giroux. McMaster University Chair for Scholarship in the Public Interest & The Paulo Freire Distinguished Scholar in Critical Pedagogy*. McMaster University. <https://www.henryagiroux.com/about>
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1992). Writing from the margins: Geographies of identity, pedagogy, and power. *The Journal of Education*, 174(1), 7-30.
- Giroux, H. A., y Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Giulliano, T. (Org.) (2017). *Desconstruindo Paulo Freire*. História Expressa.

- Gobierno de México (2023). *Reconocimientos de validez oficial de estudios del tipo superior*. Secretaría de Educación Pública. <https://sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/mvc/consultas>
- González-Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela de siglo XXI* (pp. 15-39). Editorial Graó.
- González, Z., Jimenez, K., Rivera, S. y Valverde, T. (16 de diciembre de 2015). *Biografía Lawrence Stenhouse*. Academia.edu. <https://www.academia.edu/20329859/LawrenceStenhouse>
- González-Tejero, J., y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1–27.
- Gouinlock, J. (2023). *John Dewey: American philosopher and educator*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/biography/John-Dewey>
- Guevara, G. (1976). *Diseño curricular*. Departamento de Ciencias Biológicas. UAM-Xochimilco.
- Guisán, E. (2000). Individualismo, utilitarismo y sociedad. *Télos. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, IX(1), 93-110.
- Gutiérrez Castro, Á., y Soler Castillo, S. (2021). Las prácticas pedagógicas de las artes visuales desde la Arquitectura de las prácticas. *Signo y Pensamiento*, 40(79). 1-13.
- Guzman, C. y Jaillier-Castrillon, E. (2021). Educational innovation as one of the drivers of human evolution. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(5), 2651-2676. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/6354>
- Guzmán, M. (2018). *Paulo Freire en México. De la alfabetización institucional a una educación en resistencia* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo.
- Havinghurst, R.J. y Taba, H. (1949). *Adolescent character and personality*. Wiley
- Hernández, G. (2006). Enseñanza situada: Crear contextos de aprendizaje de alto nivel de situatividad. *Revista del Centro de Investigación (México)*, 7(25), 109-114.

- Hildebrand, D. (1 de noviembre de 2018). *John Dewey*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/dewey/>
- Huguet, M. (2015). *Breve historia de la Guerra Civil de los EE. UU.* Editorial Nowtilus.
- Hunkins, F. y Hammill, P. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the Curriculum Process. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 4 – 18.
- Infoamérica. (2013). *Michael W. Apple (1942-). Perfiles biográficos y académicos.* Freedom of Press in Latin America Observatory. <https://www.infoamerica.org/teoria/apple1.htm>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (2022). Alicia de Alba. IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/investigacion/investigadores/alicia-frances-de-la-concepcion-de-alba-ceballos>
- IISUE - Universidad Nacional Autónoma de México [IISUE-UNAM] (2023). Ángel Díaz-Barriga. IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/investigacion/investigadores/angel-rogelio-diaz-barriga-casales>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Reformas educativas en América latina: un estudio comparado.* <https://www.inee.edu.mx/reformas-educativas-en-america-latina-un-estudio-comparado/>
- Isham, M. (1982). Hilda Taba, 1904-1967: Pioneer in Social Studies Curriculum and Teaching. *Journal of Thought*, 17(3), 108–124.
- Jackson, P. (1992). *Handbook of Research on Curriculum.* McMillan.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms.* Holt, Rinehart and Winston.
- Jiménez-Vásquez, M y Díaz-Barriga, A. (2019). La formación para la investigación en el Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En A. Díaz Barriga, A y Colina, A (Coords.), *Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados en Educación en México* (pp.233-292). Gedisa.
- Juárez, E. (2014). *Línea del Tiempo de las Reformas Educativas en México.* Prezi. <https://prezi.com/vi2bm34cbdxq/linea-del-tiempo-de-las-reformas-educativas-en-mexico/>

- Kemmis, S. (1971). *A Method of Instruction for the Folk Guitar*. David Reeves Music.
- Kemmis, S. (1993). *Curriculum theorising: Beyond the reproduction theory*. Morata S.L.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Morata S. L.
- Kemmis, S. (2001). The relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *International handbook on action research* (pp. 91-98). Sage.
- Kemmis, S. (2010a). Research for praxis: Knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 9-27. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681360903556756>
- Kemmis, S. (2010b). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.
- Kemmis, S. (2019). *A Practice Sensibility: An invitation to the theory of practice architectures*. Springer.
- Kemmis, S. y Fitzclarence, L. (1986). *Curriculum theorising: Beyond reproduction theory [El Curriculum: Más Allá de la Teoría de la reproducción]*. Deakin University Press.
- Kemmis, S. y Heikkinen, H. L. T. (2020). Practice architectures and teacher induction. En H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, y P. Tynjälä (Eds.), *Peer-group mentoring (PGM): Peer group mentoring for teachers' professional development* (pp. 115-129). Routledge.
- Kemmis, S. y Heikkinen, H.L.T. (2019). Practice architectures and teacher induction. En H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen y P. Tynjälä (Eds.) *Peer-group mentoring (PGM): Peer group mentoring for teachers' professional development* (pp. 137- 164). Routledge.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 559-603). Sage.
- Kemmis, S. y Smith, T. J. (Eds.). (2008). *Enabling praxis: Challenges for education*. Sense Publishers.

- Kemmis, S., Edwards Groves, C., Wilkinson, J., y Hardy, I. (2021). Ecologies of practices: Learning practices. En P. Hager, A. Lee, y A. Reich (Eds.), *Learning and practice* (pp. 57-73). Springer.
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, C., Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Kemmis, S., y Edwards-Groves, C. (2021). A practice theory perspective on learning: Beyond a 'standard' view. *Studies in Continuing Education*, 43(3), 280-295. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0158037X.2021.1920384>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kenklies, K. (2012). Educational Theory as Topological Rhetoric: The Concepts of Pedagogy of Johann Friedrich Herbart and Friedrich Schleiermacher. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 265–273. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-012-9287-6>
- Kiester, E. (1978). Ralph Tyler: The Educator's educator. *Change*, 10(2), 28–35.
- Kliebard, H. (1970). The Tyler Rationale. *The School Review*, 78(2), 259–272.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Routledge.
- Kohan, W. O. (2021). ¿A favor o contra Paulo Freire? Pensar filosóficamente un legado, entre la descalificación ideológica y la crítica académica. *Pedagogía y Saberes*, (55). 25-39. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/13121>
- Krull, E. (2003). Hilda Taba (1902–1967). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(4), 1–13.
- Larentes, A. (2018). Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 173–188.
- Lawton, D. (1983). Lawrence Stenhouse: his contribution to curriculum development. *British Educational Research Journal*, 9(1), 7-9.

- Liu X. (2018). *Hidden dimensions of Franklin Bobbitt's theory of curriculum* (Doctoral dissertation, 広島大学). Universidad de Hiroshima.
- Lorde, A. (2020). *Sister outsider*. Penguin Books.
- Lorenz, D. (2013). ¿Puede la educación cambiar la sociedad? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(3), 506-507.
- Lucio-Villegas (2015). Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1), 9–20.
- Luna, E.A., y López, G.A. (2011). El currículo: Concepciones, enfoques y Diseño. *Unimar* (58), 65-76.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización* (2ª ed.). Morata S. L.
- Mackenzie, G. (1986). Ralph W. Tyler in Retrospect: Contributions to the Curriculum Field. *Journal of Thought*, 21(1), 53–60.
- Maddux, H., y Donnett, D. (2015). John Dewey's Pragmatism: Implications for Reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 64–73.
- Magendzo, A. (2010). Evaluación y curriculum: Una mirada crítica. *Revista Paca*, (2), 9–22. <https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2152>
- Marlow, E. (1992). *Play as Education in the School Curriculum*. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359084.pdf>
- Marsh, C. y Willis, G. (2003). *Curriculum. Alternativa approaches, ongoing issues* (3rd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Martínez Ambrosio, E. (2021). Especialistas de la disciplina del currículo en México: precursores en el estudio y conformación del campo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e018. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1015>
- Martínez Espinoza, M.I. (2020). Cinco sexenios de política social en México. *Revista de Estudios Políticos*, 188, 159-196. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RevEsPol/article/view/80723>

- Middaught E. y Perlstein D. (2005). Thinking and teaching in a democratic way: Hilda Taba and the ethos of brown. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20(3), 234–256.
- Miller, J. L. (1978). Curriculum theory: A recent history. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 28-43.
- Montesquieu, C. (1748). *The Spirit of Laws (Vol. 1)*. Online Library of Liberty. <https://oll.libertyfund.org/title/montesquieu-complete-works-vol-1-the-spirit-of-laws>
- Morgan, K. (2017). Britain in the seventies, our unfinest hour? *Revue Francaise de Civilisation Britannique*, XXII(hors série), 1-17. https://www.google.com/search?q=https%2F%2Fdoi.org%2F10.4000%2Frcb.1662&oq=https%2F%2Fdoi.org%2F10.4000%2Frcb.1662&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIG-CAEQRRg60gEIMTE0MmowajSoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Murga Frassinetti, A. (2006). Los movimientos sociales en América Latina (1980-2000): una revisión bibliográfica. *Polis*, 2(2), 163-196.
- Nayive, L. y León, A. R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *En Educere*, 9, 159–164.
- Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Null, W. (2011). *Curriculum. From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- O’Shea, J. (1985). A journey to the Midway: Ralph Winfred Tyler. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), 447–459.
- Oficina de Programas de Información Internacional del Departamento de Estado de Estados Unidos (2005). *Reseña de Historia de Estados Unidos*. USINFO.
- Ohles, J. (1978). *Diccionario Biographical Dictionary of American Educators*, V 1. Greenwood Press.
- Olguín-Meza, M. (2019). Modelos Filosóficos de la Educación. *Con-Ciencia Boletín Científico de La Escuela Preparatoria No. 3*, 12, 40–43.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Ornstein, A. y Hunkins, F. (2004). *Curriculum. Foundations, Principles and Issues* (4a ed.) Pearson.
- Ornstein, A. y Hunkins, F. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues* (5a ed.). Pearson.
- Ornstein, A. y Hunkins, F. (2018). *Curriculum: foundations, principles and issues*. (7a ed.). Pearson Education.
- Pani, E. (1969). *Historia mínima de los Estados Unidos de Norteamérica*. El Colegio de México.
- Paraskeva, J. M. (2021). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. Springer Nature.
- Paraskeva, J. M. (2022). *Epistemicidio curricular: Hacia una Teoría Curricular Itinerante*. Miño y Dávila.
- Pascual, J. y Navío, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 71-90. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8395>
- Peretz, M. H. (1988). An introduction to the use of curriculum development models in music education. *Contributions to Music Education*, 15, 26–38.
- Pérez Rivera, G. (1987). La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativo (CISE) de la UNAM. *Perfiles educativos*, (38), 5-19.
- Pérez, D. (2007). *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler – 1950)*. Monografías. <https://www.monografias.com/traba->

<https://doi.org/10.1080/23265507.2015.1010174>

- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Peters, M. (2015). Interview with Michael Apple: The biography of a public intellectual. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 105-117. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23265507.2015.1010174>
- Petrie, K., Kemmis, S., y Edwards-Groves, C. (2020). Critical praxis for critical times. In K. Mahon, C. Edwards-Groves, y S. Francisco (Eds.), *Pedagogy, Education and Praxis in Critical Times* (pp. 163-178). Springer.
- Pinar, W. (2004) The Synoptic Text Today. *Journal of Curriculum Theorizing*, 20(1), 7-22.
- Pinar, W. (2009). *The Worldliness of a Cosmopolitan Education. Passionate Lives in Public Service*. Editorial Routledge.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea.
- Pinar, W. (2015). *Educational experience as Lived: Knowledge, History, Alterity. The Selected Works of William F. Pinar*. Routledge.
- Pinar, W. (2019). *What Is Curriculum Theory?* (3rd ed.). Routledge.
- Pinar, W. (2023). *A praxis of presence in Curriculum Theory. Advancing Currere Against Cultural Crises in Education*. Routledge.
- Pinar, W. (April 4-8, 1977). *The Reconceptualization of Curriculum Studies*. [Paper] Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, N.Y.
- Pinar, W. (April, 1975). *The Method of "Currere"*. [Paper] Annual Meeting of the American Research Association. Washington, D. C.
- Pinar, W. (Ed.). (2013). *International Handbook of Curriculum Research*. Routledge.
- Pinar, W. (2012). *What is curriculum theory?* (3rd ed.). Routledge.

- Pinar, W. (2022). Enseñanza y aprendizaje en línea: daños colaterales durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XIII(37), 3-17. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1301>
- Pinar, W. (2023). *A Praxis of Presence in Curriculum Theory: Advancing Currence Against Cultural Crises in Education*. Routledge.
- Pinar, W. y Miller, J. (1982). Feminist Curriculum Theory: Notes on the American Field 1982. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 16(3), 217-224.
- Pinar, W., Slattery, P., Taubman, P. y Reynolds, W. (2004). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical & Contemporary Curriculum Discourses*. Ed Peter Lang.
- Pinna, A. (2020). Tensiones entre modelos de formación en los planes de estudio de Ciencias de la Educación, FCH-UNCPBA (1983-2001)". *RAES*, 12(20), 108-122.
- Porion, S. (2016). Reassessing a Turbulent Decade: the Historiography of 1970s Britain in Crisis. *Études anglaises*, 69, 301-320. <https://doi.org/10.3917/etan.693.0301>
- Portela-Guarin, H., Taborda-Chaurra, J. y Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2017). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46.
- Portillo, E., Look, K., Mott, D., Breslow, R., Kieser, M. y Gallimore, C. (2000). Intentional Application of the Taba Curriculum Model to Develop a Rural Pharmacy Practice Course. *Innovations in pharmacy*, 11(1), 1-7. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8132528/>
- Ramírez Almaraz, M., Díaz-Barriga, F. y López Flores, R. (2015). Maltrato entre escolares: Diagnóstico en estudiantes de nivel secundaria en la ciudad de México. *Psychology, Society and Education*, 7(2), 169-184.
- Ramírez Romero, J. y Quintal García, N. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de*

- Educación Superior*, 2(5), 114-125. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/49>
- Real Academia Española. (2014). *Currículo*. En Diccionario de la lengua española [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/curr%C3%ADculo?m=form>
- Reid, W. A. (1981). Core curriculum: Precept or process. *Curriculum Perspectives*, 1(2), 25-32.
- Richard, P. (2004). *Fuerza ética y espiritual de la teología de la liberación*. Caminos.
- Richards, C. (17 de febrero de 2018). *Lawrence Stenhouse: an important figure every teacher- researcher should know about*. Research Hub, My college. <https://my.chartered.college/research-hub/lawrence-stenhouse-an-important-figure-every-teacher-researcher-should-know-about/>
- Roby, T. (2005). What to do about Joseph Schwab and the rabbis. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (JAAACS)*, 1(1), 1-31. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187636>
- Rodríguez, C. (2018). Una salida al dualismo: Juego y trabajo en John Dewey. *Endoxa*, 41, 135-156. <https://doi.org/10.5944/endoxa.41.2018.16736>
- Rodríguez, C. (2020). Semblanza del Dr. José Gimeno Sacristán. En E. Cuervo y W. Moreno (Eds.), *Lectores y lecturas de José Gimeno Sacristán* (pp.278-284). Morata, S. L.
- Rodríguez-Neira, T. (2005). Fronteras y límites de la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (4), 93-104. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126252>
- Ross, E. A. (1901). *Social control: A survey of the foundations of order*. Macmillan.
- Ross, S., Savage, L. y Watson, J. (2020). University teachers and resistance in the neoliberal university. *Labor Studies Journal*, 45(3): 227-249. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0160449X19883342>
- Routledge. (31 de enero de 2023). *Pinar*. Routledge. Taylor & Francis Group. <https://www.routledge.com/search?kw=pinar>

- Rubin, L. (1994). Ralph W. Tyler: A Remembrance. *The Phi Delta Kappan*, 75(10), 784-789.
- Rucker, T. (2014). Political bildung in the context of discipline, instruction, and moral guidance. *Journal of Social Science Education*, 13(1), 11–21. <https://doi.org/10.2390/jsse-v14-i1-1276>
- Rudduck, J. (Ed.). (1995). *An education that empowers: A collection of lectures in memory of Lawrence Stenhouse*. BERA Dialogues.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103–110. https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/260/pdf_10
- Salas-Plata Mendoza, J. A. (2018). El movimiento estudiantil de 1968: economía, rebelión y romanticismo. *Cultura Científica y Tecnológica*, 15(66), 118-125. <https://doi.org/10.20983/culcyt.2018.3>.
- Sánchez Redondo, C. (1995). La concepción del currículum escolar en Michael W. Apple. *Revista Docencia e Investigación*, (20), 165-207.
- Santos, M. (2011). Limitaciones De La Pedagogía De John Dewey. *Bordón*, 63(3), 121–130.
- Schwab, J. (1959). The “impossible” rol of the teacher in progressive education. *American Journal of Education*, 67(2), 139-159.
- Schwab, J. (1966). *The teaching of science: The teaching of science as enquiry*. Harvard University Press.
- Schwab, J. (1969a). The Practical: A language for curriculum. *American Journal of Education*, 78(1), 1-23.
- Schwab, J. (1969b). *College Curriculum and Student Protest*. University of Chicago Press.
- Schwab, J. (1971). The Practical: Arts of eclectic. *American Journal of Education*, 79(4), 493-542.

- Schwab, J. (1973). The Practical 3: Translation in to curriculum. *American Journal of Education*, 81(4), 501-522.
- Schwab, J. (1983). The Practical 4: Something fo curriculum professors to do. *Curriculum Enquiry*, 13(3), 239-265 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03626784.1983.11075885>
- Schwab, J., Lange, L., Wilson, G. y Scriven, M. (1964). *The structure of knowledge and the curriculum*. Rand McNally.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2009) *Módulo 1. Elementos básicos. Reforma Integral de la Educación Básica 2009*. SEP.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP. (2022) *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf, <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Shane, J.; Tyler, R. y Shane, H. (1975). *Ralph Tyler discusses behavioral objectives*. National Education Association of the United States.
- Simpson, D. y Stack, S. (2010). *Teachers, Leaders, and Schools. Essays by John Dewey*. Southern Illinois University Press.
- Simpson, D., Almager, I., Beerwinkle, A., Celebi, D., Ferkel, R., Holubik, T., Reed, C., y Tomlinson, T. (2011). Toward a Neo-Deweyan Theory of Curriculum Analysis and Development. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(2), 135–167. <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/13646>
- Simpson, D., y Foley, C. (2004). John Dewey and Hubbards , Nova Scotia The Man, the Myths, and the Misinformation. *E&C Education and Culture*, 20(2), 42–67.
- Skilbeck, A. (2017). Dewey on seriousness, playfulness and the role of the teacher. *Education Sciences*, 7(16), 1–14. <https://www.mdpi.com/2227-7102/7/1/16>

- Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez, R. (1982). *Historia de la educación pública en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Soriano, J. y Jiménez, D. (2022). Prácticas innovadoras en la educación superior. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Innova Educación*, 5(1), 23-57. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/689>
- Sosa, A. (2004). El humanismo iberoamericano de José Vasconcelos. En A. Saladino García (Comp.), *Humanismo mexicano del siglo XX (pp. 151-153)*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Spurlock, S. (2014). *John Dewey*. The Gifford Lectures.
- Stanley, A. (2009). *The Tyler Rationale and the Ralph Tyler Project: an historical reconsideration* [Tesis de doctorado, Universidad de Georgia]. University of Georgia. <https://exploro.libs.uga.edu/esploro/outputs/doctoral/The-Tyler-Rationale-and-the-Ralph-Tyler-Project-an-historical-reconsideration/9949334169302959>
- Stenhouse, L (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational.
- Stenhouse, L. (1967). *Culture and education*. Nelson.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, Education and Emancipation. A collection of papers*. Heinemann Educational.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata S. L.
- Stenhouse, L. (1985). Research as a Basis for Teaching: *Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Heinemann Educational.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata S. L.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata S. L.
- Stone, K. (1985). *Ralph W. Tyler's Principles of Curriculum, Instruction and Evaluation: Past Influences and Present Effects* [Disertación parcial de doctorado, Universidad de Chicago]. Loyola eCommons. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2382/

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Suriñach, D. (2017). El sistema educativo de los Estados Unidos de América. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 28, 1–23.
- Süssekind, M. (2013). Entrevista com William F. Pinar. *Revista Teias*, 14(33), 206-2014.
- Süssekind, M. y Lontra, V. (2016). Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. *Roteiro*, 41(1), 87-10. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9263>
- Taba, H. (1932). *The dynamics of education: a methodology of progressive educational thought*. K. Paul, Trench, Trubner & Co. [Tesis de doctorado]. Routledge.
- Taba, H. (1949). *Curriculum in intergroup relation: secondary school*. American Council of Education.
- Taba, H. (1952a). *Diagnosing human relations needs*. American Council of Education.
- Taba, H. (1952b). *Intergroup education in public schools*. American Council of Education.
- Taba, H. (1955a). *School culture: Studies of Participation and Leadership*. American Council of Education.
- Taba, H. (1955b). *With perspective on human relations: a study of peer group dynamics in an eighth grade*. American Council of Education.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development. Theory and Practice*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Taba, H. (1966). *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children*. San Francisco State College. (Proyecto de investigación conjunto, n° 2404.)
- Taba, H. (1967). *Teachers' handbook for elementary social studies*. Addison-Wesley
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Editorial Troquel.

- Taba, H. y Elkins, D. (1950). *With focus on human relations*. American Council of Education.
- Taba, H., Brady, E., Robinson, J. y Vickery, W. (1955). *Diagnosing human relations needs*. ACE.
- Taba, H., Brady, E. y Robinson, J. (1950). *Elementary curriculum in intergroup relations*. ACE.
- Taba, H., Durkin, M. C., Fraenkel, J. R., y McNaughton, A. H. (1971). *A teacher's handbook to elementary social studies: An inductive approach (2ª ed.)*. Addison-Wesley.
- Taba, H.; Brady, E.H.; Robinson, J. (1952). *Intergroup education in public schools*. American Council of Education.
- Taba, H.; Levine, S. y Elzey, F.F. (1967). *Thinking in elementary school children*. San Francisco State College. (Proyecto de investigación conjunto, n° 1574)
- Thorndike, E. L. (1925). Granville Stanley Hall. *National Academy of Sciences Biographical Memoirs*, 12, 132-180.
- Torres, J. (1998). Michael W. Apple: El trasfondo ideológico de la educación/ Entrevistado por Jurjo Torres. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 36-44.
- Tyler R. (1973). *Principios básicos del currículo* (Trad.). Troquel. (Obra original publicada en 1949).
- Tyler, R. (1934). *Constructing achievement tests*. Ohio State University.
- Tyler, R. (1940). The place of evaluation in modern education. *The elementary school journal*, 41(1), 19-27.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- Tyler, R. (1957). The curriculum then and now. *The Elementary School Journal*, 57(7), 364-374.
- Tyler, R. (1968). *The Challenge of National Assessment*. Merrill
- Tyler, R. (1977). Toward Improved Curriculum Theory: The inside Story. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 251-256. <https://doi.org/10.2307/1179646>
- Tyler, R. (1986a). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Tyler, R. (1986b). Recollections of Fifty Years of Work in Curriculum. *Journal of Thought*, 21(1), 70-74.

- Tyler, R. (1986c). Reflecting on the Eight-Year Study. *Journal of Thought*, 21(1), 15–23.
- Tyler, R. W. (1962). Specific Contributions of Research to Education. *Theory into practice*, 1(2), 75–80.
- Tyler, R. y Smith, E. (1942). *Appraising and recording student progress*. Harper & Brothers
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2015). *Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz*. Secretaría General. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://secretariageneral.unam.mx/wp-content/uploads/2017/02/sj-2015.pdf>
- UNAM. (2021). *El Reconocimiento Sor Juana, galardón a universitarias*. Gaceta UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/el-reconocimiento-sor-juana-galardon-a-universitarias/>
- UNAM. (2022). México debe continuar como miembro de la OCDE. *Boletín de la Dirección General de Comunicación Social*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2022_403.html
- UNAM. (2023). *Frida Díaz-Barriga Arceo*. Programa de maestría y Doctorado en Educación. UNAM. <https://psicologia.posgrado.unam.mx/frida-diaz-barriga-arceo-3/>
- UNESCO. (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 1–55). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2023) *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible*. Edición Especial.
- University of Chicago Library. (2008). *Guide to the Ralph W. Tyler Papers 1932-1988*. The University of Chicago Library. Recuperado el 23 de febrero de 2023. <https://www.lib.uchicago.edu/e/scrc/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.TYLER>
- Valdés, M. y Díaz Barriga Arceo, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y justicia social. *Sinéctica*, (53)Epub. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0053/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0053/001)
- Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. [Tesis de doctorado inédita]. Universidad de Oviedo.

- Vílchez, N. G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXIII(1-2), 1-11.
- Westbury, I. (Comp.) (2002). *Hacia dónde va el curriculum. La contribución de la teoría deliberadora*. Pomares.
- Wilson, M. (2022). John Watson es al introspeccionismo como James Berlin lo es al expresivismo. En R. Roeder, T. Gatto (Ed.), *Critical Expressivism - Theory and Practice in the Composition Classroom* (pp. 109-122). LibreTexts.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. (7ª ed.). Pearson.
- Wraga, W. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 227-252. <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/156>
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.
- Zirión, M. y González, K. (2018). 2012-2016. Enrique Peña Nieto y los años de inconformidad social: Un análisis desde los eventos de protesta., En G. Ruiz, J.C. y G Urbina (Coords.). *Acción colectiva, movimientos sociales, sociedad civil y participación* (pp. 217-233). COMECSO.
- Zoreda, M. (2001). John Dewey: *Su filosofía y filosofía de la educación*. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. <http://eric.ed.gov/?id=ED452127>
- Zulma, M. (2006). *El aprendizaje autorregulado*. Ediciones Novedades Educativas.

**AUTORES DEL CAMPO DEL CURRÍCULUM
PERSPECTIVAS Y APORTACIONES**

de Jesús Enrique Pinto Sosa,
se terminó de editar en febrero del 2025.

§

Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Yucatán

