

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Volumen 17, Núm. 1, 2015

### Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo

### International Curriculum Perspectives at a Glance. For a Living Curriculum, Deliverative and Democratic

Hugo Rangel Torrijo  
[hugo.rangel@mail.mcgill.ca](mailto:hugo.rangel@mail.mcgill.ca)

Universidad de Guadalajara

(Recibido: 9 de junio de 2013; aceptado para su publicación: 1 de diciembre de 2014)

#### Resumen

El presente texto propone una reflexión de los principios sobresalientes (de carácter teórico y sociopolítico) para formular una propuesta curricular. Señalamos la tensión existente entre las posiciones del currículum formal o establecido frente al oculto o vivido. Argumentamos que es necesario salir de esta polarización innecesaria a partir de una propuesta democrática de política curricular. Proponemos una aproximación que denominamos currículo vivo, esta propuesta consta por una parte de un anclaje con las prácticas sociales y por otra parte, la articulación de las etapas componentes del currículo. Se trata de un proceso democrático de renovación curricular, pues debe ser participativo en su implementación para lograr dicho anclaje. Asimismo, se debe conducir una evaluación movilizadora de los actores y generadora de un conocimiento para renovar tanto el currículum como las instituciones educativas.

*Palabras clave:* Currículum, constructivismo, competencias.

This article proposes a reflection on the main principles of the curriculum design. I analyze the tension between formal curriculum and the hidden or experience curriculum. I argue that we should avoid this polarization throughout a democratic curriculum policy. I propose an approach labeled as 'living curriculum', which is rooted in social practices and articulates all curriculum stages. Then, I make a case for a democratizing process of curricular innovation because it should be participative in order to be rooted. This process also should conduct a mobilizing evaluation and generate knowledge in order to renew the curriculum as well as the educational institutions.

*Keywords:* Currículum, Constructivism, Skills.

## **I. De los conceptos al diseño**

El currículo es un tema central en las llamadas Ciencias de la Educación a escala internacional. Los enfoques teóricos que se adoptan a menudo se basan en una aproximación tradicional de contenidos temáticos. Por otra parte, otras corrientes, influenciadas por el Constructivismo tienden a negar la pertinencia misma del currículo. El presente texto pretende desarrollar un análisis teórico que por una parte valore ambas perspectivas y que por otra considere el contexto en el que se construye el currículo. De esta manera se plantea una propuesta para desarrollar un currículo anclado en los procesos sociales y educativos (currículo vivo) que se conciba y adopte de manera deliberativa y democrática para dar respuesta a los problemas y desafíos educativos actuales. Este artículo es fruto de una reflexión que confronta diversas fuentes teóricas desde una perspectiva internacional.

Ante el auge de las corrientes constructivistas, en ocasiones se supone que el currículo tiene menos importancia y a veces se le considera como un debate rebasado. Sin embargo, como lo señala Coll (2006), los temas curriculares siguen estando en el centro de los esfuerzos para mejorar la educación escolar, y ejemplifica: las expresiones “reformas educativas” y “reformas curriculares” son a menudo sinónimos (p. 43). En efecto, la vigencia del debate curricular es evidente, pero no porque la noción tecnocrática del mismo tenga actualidad, sino porque remite a una reflexión teórica y práctica de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Al definir el currículo cabe mencionar a Eisner (1985), quien lo concibió como una serie de eventos planeados con la intención de tener consecuencias educativas en los estudiantes. Ante las diferentes definiciones del currículo, llama la atención que Eisner haga énfasis sobre el impacto que éste tiene, ya que a veces los currículum suelen tener una dimensión burocrática con poco o nulo impacto en las aulas.

La construcción curricular es un trabajo interdisciplinario. Para concebir un currículo es necesario, en efecto, contar con herramientas de la psicología, como lo propuso Coll (1990), pero también de la filosofía, como lo señala Carr (2012), ya que la pregunta ¿qué se debe enseñar? remite a interpretaciones filosóficas básicas. Tyler ya había propuesto que las fuentes generadoras de los objetivos del aprendizaje sean: el alumno, la sociedad y los especialistas. De esta manera, en una primera instancia, una propuesta curricular tiene que ser armonizada por los filtros de la filosofía y de la psicología.

¿Cómo se lleva a cabo el diseño curricular? Quizá esta pregunta ha sido, en el ámbito educativo, una de las que ha generado mayores controversias. Es lógico que así sea, ya que este diseño implica tanto el concurso de elementos conceptuales como metodológicos e ideológicos. Eisner ha dicho que el concepto de currículum es ambiguo. Sin embargo podemos señalar que dicho concepto es más bien polisémico. Se trata de un concepto que refiere a muchos sentidos, y que evocan una multitud de

dimensiones.

Pero más que una definición, como lo propuso Eisner (1985), es preciso conocer las significaciones del currículum. Abordaremos entonces estas significaciones. La etimología del currículo es latina “currere”, que significa correr, que es lejano a sus connotaciones en inglés y francés, pero coincide con el uso de “carrera” universitaria que utilizamos en México y que en otras lenguas se le conoce como programa de estudios (“programme d’études” en francés) y (“academic program” en inglés). Hay que distinguir el significado amplio y flexible de “lo que se enseña en la escuela” hasta “la actividad específicamente planificada para estudiantes en un periodo de tiempo particular.” Si se observa, las nociones convencionales se acercan a esta definición.

Debido a la naturaleza socio-política en el que se desarrolla el currículo, las preguntas que se hacía Tyler son insuficientes: (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar). Estas preguntas remiten a aspectos operativos, pero olvidan el origen mismo del currículo, los intereses a los que obedece y a la crítica que debe someterse como lo sugería Stenhouse. Esas preguntas tampoco toman en cuenta la función (y la libertad académica) de los docentes.

De manera acertada, Coll (1991) toma en cuenta el rol de los profesores en esta definición de currículo: “Es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”.

Jonnaert distingue dos corrientes de interpretación curricular, por una parte, la anglosajona de América del Norte. Esta se considera como un plan de acción pedagógica más vasto que el programa de estudios, pues señala la orientación a las actividades de aprendizaje, contempla los indicadores de evaluación, del material didáctico y de los manuales escolares. Asimismo destaca una preocupación sobre la funcionalidad de los aprendizajes. Por otra parte Jonnaert distingue la corriente “franco-europea”, la cual define al currículo como la proceso de planificación temporal de contenidos de enseñanza de una disciplina. Como este autor lo señala, el currículum designa los contenidos de enseñanza subordinados a objetivos transmitidos metodológicamente. Así, esta corriente se centra sobre los saberes escolares, es decir en conocimientos específicos. Es pertinente subrayar que esta visión “franco-europea” se ha reforzado con la visión conservadora que cuestiona al constructivismo y desdeña las metodologías activas y participativas de enseñanza. Vitiello (2010) por ejemplo define y defiende las exposiciones (llamadas magistrales) tradicionales de profesores como una metodología de enseñanza propia de la República.

Oficialmente, la educación pública básica de México se ha inscrito en esta corriente teórica anglosajona. Sin embargo si se observa, el desarrollo del currículo como tal, éste ha respondido más bien a las contradicciones institucionales y sociales del país. Situación que explica la existencia de un marcado divorcio entre el currículo oficial y la realidad. Al comparar el currículo con el de Estados Unidos, estas contradicciones se ponen de manifiesto. Pues si el currículo funcionara como se pretende, es decir como rector de la acción educativa, al adoptar metodologías teóricas similares, México

tendría un desarrollo curricular y sistemas educativos parecidos a los de Estados Unidos. Es evidente que esto no sucede y que los sistemas educativos muestran diferencias abismales no solamente en infraestructura, sino en los programas y el currículo que ofrecen. En este sentido formulamos una propuesta curricular que atienda esta disonancia entre lo oficial y la realidad.

### **1.1 Currículo vivo**

Proponemos una aproximación que considere, como lo propone Eisner (p. 40), observar al currículo como las experiencias escolares, es decir “todas las experiencias que el niño tiene bajo la égida de la escuela.” Esencialmente nuestra propuesta estriba en vincular lo que Eisner llama currículo intencional (“intended”) que es el que se planifica, con el “operativo”, que sucede en las aulas entre docentes y alumnos. Es decir, se retoma la definición de Stenhouse de currículo: “Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. Subrayamos en efecto que la apertura es una condición necesaria para llevarlo a la práctica.

La convergencia entre la idea planificada y la experiencia educativa lo denominaremos “currículo vivo”. Esta caracterización no es solamente semántica, tampoco se trata de una mera clasificación academicista. Vale diferenciarla del currículo burocrático que no coincide con las experiencias escolares, y peor aún, esa visión se interesa muy poco en las prácticas escolares, ya que el enfoque burocrático concibe al currículo como un documento que prescribe actividades y objetivos. No se cuestiona que éstos sean factibles en un contexto dado o que los docentes se opongan a su ejecución. Ejemplificaremos con el caso canadiense del currículo por competencias, el cual, debido a la pésima planificación de la que fue objeto, algunos profesores se opusieron en la práctica a enseñar el currículo oficial. Por otra parte cabe mencionar que existen casos de oposiciones cuestionables de la parte de los docentes para implementar un currículo, como es el caso de los maestros fundamentalistas cristianos que se niegan a enseñar el evolucionismo en los Estados Unidos. Sin embargo es preciso distinguir cuando exista una oposición que evidencie las deficiencias en las reformas curriculares. Es decir, cuando los docentes cuestionen la reforma como tal.

En mi experiencia profesional he tratado de renovar cursos que parecen acartonados al hacerlos más dinámicos y críticos con lecturas más recientes. En este sentido se procedió a analizar un programa de la carrera de psicología. Se observó que los profesores adaptan los contenidos de los cursos asignados. Así, con experiencia y su perfil influyen significativamente los currículos a partir de lecturas, ejercicios y exámenes. Ciertamente los temas podían ser los mismos, pero los enunciados oficiales de los programas resultaban relativos. Así se comprobó que el currículo no es vivo cuando no se aplica debido a sus deficiencias o a sus aspectos obsoletos.

¿Qué dirige un currículum? Ross propuso la existencia de tres tipos : el que es dirigido por los contenidos (content driven), el dirigido por los objetivos (objective driven) y el dirigido por el proceso (process driven). En la concepción de currículo que proponemos

convergen estos tipos enunciados por Ross, ya que en el proceso de construir un currículo se redefinen los contenidos y los objetivos.

Por su parte, Keeves proyectó tres niveles similares del currículo: el oficial (intended curriculum); el que se lleva a cabo en la aulas (implemented curriculum) y el que es alcanzado por los alumnos (achieved curriculum). Nosotros nos proponemos una coherencia entre ellos. Jonnaert (2011) observa que en la realidad, en los sistemas escolares existen rupturas, transformaciones, mediaciones y reconstrucciones (lo que Keeves llama niveles). Porque “la transposición de contenidos de un currículo oficial hasta el proceso de aprendizaje llevado a cabo por los alumnos en los salones de clase es muy complejo y ciertamente no lineal (p.4).” Sin embargo no se pretende que haya una relación lineal o una correspondencia mecánica. Esto sería ingenuo. Se trata que haya una coherencia entre el currículo oficial y lo que se enseña y se aprende en la clase. Si no sucede eso, si no existe una correspondencia básica, entonces hay un divorcio entre ambos. Esto significaría que el currículo oficial es una simple farsa y en los hechos está muerto. Vimos que Eisner definió el currículo justamente considerando la intención de las consecuencias educativas. ¿Cómo puede justificarse el currículo oficial si no llega a tener impacto en las prácticas educativas? ¿Aceptarían las autoridades que el currículo tenga un status provisional como lo sugiere Stenhouse (1975)? ¿Basta con decir pasivamente que hay un currículo oficial y otro implementado? Esto es inaceptable desde el punto de vista pedagógico y político.

Por otra parte, si se identifica las contradicciones políticas y no se actúa, permanece la polarización. Por ejemplo Juarez Da Silva (2012) identifica la creación curricular en el aula pero observa la escuela como un lugar de resistencia, sin posibilidad de diálogo con las instancias oficiales del currículo. Ciertamente se asumen las confrontaciones políticas y se entiende que la talante burocrática de autoridades educativas sea poco receptiva de críticas y propuestas. Sin embargo si de entrada se niega la posibilidad de interacción con las instituciones, se niega la posibilidad de innovación curricular, toda vez que dichas instituciones son las responsables formales de formular el currículo. Habría que señalar que en América Latina existe una corriente que si bien es crítica, asume una posición marginal (tanto teórica como política) que justamente niega los vínculos institucionales que posibilitan eventualmente la innovación curricular.

De manera opuesta, algunas corrientes han observado los vínculos necesarios en la elaboración del currículo como la teoría del currículo holístico. Esta teoría de Miller (1996) acierta en subrayar las conexiones necesarias para lograr un proceso exitoso de elaboración del currículo, pero deja de lado los aspectos políticos, que no solamente están presentes en las interacciones, sino que a menudo la política define éstas interacciones. Aún cuando Miller menciona el problema de la injusticia, su enfoque es claramente despolitizado.

Por otra parte, Jonnaert (2011) supone que existen por una parte la racionalidad de los currículums oficiales y la irracionalidad de la realidad. Se pregunta si es suficiente precisar las orientaciones curriculares y traducirlas en los programas para que puedan pasar automáticamente de un nivel del currículo a otro? Sin respuesta, el autor supone que se trata de una paradoja entre un mundo racional y un irracional. Sin embargo no

hay tal, ni unos son racionales ni los otros irracionales. La racionalidad entendida en la tradición filosófica (por ejemplo desde Spinoza y Kant) hace apelo a la libertad y a la moral. Los programas escolares oficiales no son “racionales” porque son rígidos y se sitúan en una lógica tecnocrática. Tampoco las prácticas educativas son irracionales porque se contrapongan a dicha rigidez. Más de esta falsa dicotomía, se trata de construir un proceso democrático que de fluidez y de renovación curricular.

El currículo debe constituir una serie de principios, es decir, un andamio para desarrollar acciones dinámicas e interacciones, como lo propone Facer (2011). Sin embargo este autor no especifica la talante ni los actores de dicha dinámica. Insistimos que la dinámica debe ser deliberativa y democrática. Esto no quiere decir pretender una relación inocente de los niveles del currículo. Por el contrario, un currículo vivo afronta las contradicciones y la negociación en un contexto dado. Las autoridades deben actuar bajo el supuesto del interés público que moviliza las políticas educativas y en este sentido construye participativamente los currículum de las instituciones educativas públicas. Este vínculo hace que el currículo sea vivo porque obedece a los intereses de los estudiantes y docentes, asimismo se basa en las prácticas educativas. Ciertamente no se espera que el currículo sea lineal pero que sea sujeto a una dialéctica de contradicciones, negociaciones e imprevistos propios del ritmo de las instituciones y las prácticas educativas. Así cabe destacar que la elaboración del currículo obedece a los tiempos de las prácticas educativas, no de la burocracia ni de los políticos, ni de los tecnócratas. Por eso es particularmente importante reconocer el carácter público y democrático de la renovación curricular.

Es importante reconocer que el currículo es un proceso que deriva de una política pública. Desgraciadamente los grupos conservadores suelen negar de tajo la competencia de las autoridades en la materia y reclaman “una libertad”, un derecho único de los padres de familia sobre la educación de sus hijos (ver Apple, 2001 y Reich 2002). Estas demandas obedecen a un sentimiento populista antigubernamental. Pero estos reclamos solamente polarizan el debate y alejan los actores, en particular los padres de familia de las instituciones. Más aún, estos grupos han querido evacuar de los currículos públicos temas sobre la diversidad, la sexualidad, el aborto y la evolución, es decir temas necesarios para la formación moral de los estudiantes.

Con el fin de llevar a cabo una planificación de la enseñanza adecuada, es preciso analizar las funciones del currículum. Esta planificación no puede ser burocrática. Ella parte de posicionamientos ideológicos y metodológicos. Asimismo el currículo se basa en las premisas y propuestas curriculares que integran informaciones y tienen su origen en diversas fuentes sociales, disciplinares, pedagógicas y psicológicas. A partir de estas fuentes se construye consensualmente una estructura para la elaboración de propuestas curriculares.

Así, para diseñar un currículo es necesario partir de conceptos y teorías. Pero como afirmó Dewey, las ideas y los fines no son espontáneos (1966, p. 31). En efecto, éstos obedecen a visiones teóricas y posiciones políticas. Ciertamente no se pretende partir de una visión esquemática o menos aún detener el diseño frente a las alternativas que se presenten, sino más bien capitalizarlas. En efecto, un obstáculo mayor para el

diseño curricular es la tensión entre el currículum formal o establecido frente al currículum vivido u oculto. Esta tensión es ciertamente compleja y es la expresión de modos de concebir la educación. Para ir más allá de esta tensión, es pertinente recordar a Eisner, quien propone que el currículo debe basarse en la idea que la búsqueda de significado es una inclinación mayor de los seres humanos.

Sin embargo la polarización ha sido extrema y por lo demás a menudo se hace referencia a un falso dilema, ya que se esgrimen argumentos superficiales. Por ejemplo si bien los conocimientos se generan en las prácticas educativas, eso no significa que no se sistematicen en contenidos y acciones. Por otra parte, el hecho que se realice un plan de estudios no implica necesariamente que sea convencional y con una metodología rígida. Ambas visiones deben no solamente dialogar, como dice Díaz Barriga, (2003) sino converger en un currículo renovado.

Mucho se ha hablado del currículo oculto y diferentes autores han dado significaciones diversas a esta noción. Así, para que no se diluya en la ambigüedades, es preciso especificar y reconocer sus límites y su papel real para no sobrevalorarlo o incluso pretender que se trata de una especie de complot. Por ejemplo Perrenoud (1993) recuerda que a veces es oculto porque puede ser implícito, ignorado o ambiguo y se pregunta para quién está oculto. Esta observación es pertinente ya que a veces los currículum burocráticos no consideran aspectos de la realidad educativa, es decir, hay parte del currículo que es oculto para las autoridades. En efecto, Candela, Coll y Rockwell (2006) nos muestran que en los salones de clase, los niños y estudiantes no solamente estudian y juegan, sino que hacen muchas cosas más, compran, discuten, intercambian, conviven.... En este sentido es necesario formular un currículo que considere estas actividades diversas. De esta manera los responsables de las prácticas educativas pueden observarlas para cerciorarse que sean compatibles con los contenidos curriculares.

Más allá de lo difuso de las nociones del llamado currículo oculto, cabe señalar que Eisner (1985, p.25) destaca que el currículo es también moldeado por diversas fuerzas sobre las cuales los planificadores no tienen control. De esta manera lo importante es que tanto los programas como la escuela deban adaptarse a dichas fuerzas. En ese sentido Eisner enumeraba las fuerzas que influenciaban el currículo, como la pretensión de que la ciencia empírica o positivista puede aplicarse a la educación, los sindicatos magisteriales, el crecimiento del consumismo en las escuelas, la influencia de los libros de texto y la legislación. Ciertamente estas fuerzas han cambiado casi 30 años después de su postulación (mismas que se referían a la educación básica), sin embargo la propuesta del argumento de Eisner es más pertinente que nunca. Por lo que respecta la educación universitaria, estas fuerzas tienen un impacto indiscutible sobre el currículo. Además existen otras fuerzas nuevas, como el uso de las computadoras e Internet. La consideración de dichas fuerzas puede contribuir a construir un currículo vivo.

Es preciso señalar que no todos los conocimientos pueden ser adquiridos informalmente. Además, el conocimiento informal puede generar o reproducir desigualdades sociales que el currículo formal puede paliar. Después de todo, el

currículo hace que se distinga de ese conocimiento informal. El currículo tiene una característica programática que va más allá de la planificación administrativa, se trata de una dimensión teleológica. Como lo define Facer, (2012) se trata de un proceso para construir el futuro o de un esfuerzo intencional para modelar el futuro de la enseñanza. Para este autor, el futuro no solamente pasa, sino se construye. De manera similar, Ross señala que el currículo tiene un “rol de moldear futuras identidades” (2000, p.149). En este sentido debe haber un impacto real del currículo, que lo hace tener vida.

Es entonces fundamental que el currículum realice un anclaje en las prácticas sociales, como lo propuso Perrenaud (2003). Es decir, que éste no se circunscriba a un circuito cerrado, como dice este autor, sino que atienda los problemas de la vida cotidiana, los problemas de pobreza y desigualdad, los problemas económicos, las nuevas tecnologías, etc. Cabe destacar que este llamado lo hace Perrenaud desde el contexto suizo, es decir desde uno de los países de mayor calidad de vida en el mundo y que a pesar de ello no está exento de problemas diversos. Esto nos muestra que el anclaje con las prácticas sociales no es un discurso populista. El anclaje con las prácticas sociales da vida social al currículo, pues no solamente atiende cuestiones abstractas, sino problemas tangibles.

Pero el currículo no solamente debe atender las causas sociales, sino también las individuales. En efecto, como señala Cesar Coll “es necesario abrir la currícula a los intereses de los alumnos y permitirles construir sus propias trayectorias de aprendizaje” (2006). En efecto, la aspiración a la personalización del aprendizaje es una exigencia que las instituciones de educación formal no pueden seguir ignorando. De esta manera podemos observar que el desarrollo de los currículums se hace más complejo, también más diverso al atender estas opciones de personalización.

Es claro que el currículum es un lugar de lucha ideológica en una sociedad. No es extraño que los grupos políticos y organismos sociales reclamen un perfil curricular especial. Cuando existen reformas curriculares, Perrenaud (2003a) afirma que se vive un mercado (o tianguis) en el que los grupos de presión intentan imponer intereses. Por ejemplo en México algunos economistas se manifiestan por un currículo adaptado a su concepción (limitada) de desarrollo económico.

Asimismo podemos mencionar otros ejemplos en Francia o en Canadá (particularmente en Quebec), se alega la laicidad para desacreditar las distintas confesiones religiosas de los inmigrantes o las minorías religiosas. Sin embargo Charles Taylor (1994, p. 89) afirma que cambiar el currículum es esencial para dar reconocimiento legítimo a aquellos que estaban excluidos. Es decir, debe recoger esta diversidad para el reconocimiento de diferentes culturas y religiones. A su vez, Robert Reich (2002) también se manifiesta por la adopción de un currículum en los programas escolares de los Estados Unidos que promueva el desarrollo de la ciudadanía y la libertad religiosa.

Ante la multiplicidad de demandas sociales, económicas y políticas, es preciso abrir un espacio deliberativo para lograr un currículo consensuado. Es decir, que responda tanto a la sociedad civil como a los diversos grupos de una sociedad multicultural de

tradiciones y religiones diversas. Asimismo se requieren currículos que atiendan las necesidades económicas y los problemas sociales del país y de las regiones. En efecto, los currículums centralizados a menudo pasan por alto las necesidades regionales que en un país como México son de gran relevancia. La elaboración del currículo implica una política simbólica que por lo tanto requiere un consenso político entre visiones conservadoras y liberales como lo proponen Apple y Wesbury ( en Connely, 2008).

Finalmente es preciso que el currículo sea portador de valores por lo que la dimensión ética es primordial. En efecto, los contenidos correspondientes a conocimientos diversos (incluso aquellos mecánicos o técnicos) no son exentos de valores. Afortunadamente tanto ingenieros como administradores y abogados (entre otras muchas disciplinas) se muestran abiertos a una formación ética, fundamental en sus respectivas disciplinas. Morin (1999) justamente insiste sobre la importancia de los principios y valores de la condición humana esenciales para la educación.

En suma, para romper la tensión entre el currículum formal o establecido contra el currículum vivido u oculto, es preciso emprender un diseño con anclaje en las prácticas sociales. El currículo vivo que proponemos asume los conflictos políticos y contradicciones de las prácticas educativas. Además, es preciso que el proceso de la construcción curricular se convierta en un ciclo que le posibilite replantearse y renovarse en el ámbito educativo, de suyo en constante transformación. Para que esto suceda, se requiere que las etapas de implementación y evaluación del ciclo sean coherentes con dicho anclaje social y con una perspectiva democrática.

## **1.2 Currículo y competencias**

Como es sabido, en los últimos años se ha internacionalizado el discurso de las competencias. Esta supone un vínculo con la producción en la era global del conocimiento. Como observaba Ross en el 2000, existían impresionantes similitudes entre los currículums del mundo. Lo cual muestra que prevalece una conformidad. Entonces, ¿Es compatible esta estandarización con la construcción curricular en las regiones diversas y disímiles en el mundo y en el país? En efecto, en las universidades del país, varios colegas han comentado que se les solicitan sus cursos con base a competencias y algunas universidades han adoptado reformas de planes de estudio que consisten en reescribir los cursos con base a las competencias. Sería muy extenso introducirse al concepto de las competencias, que por lo demás es complejo, polisémico y ambiguo. No obstante es pertinente observar el vínculo que se ha establecido con el currículo. Destacamos que se toma en cuenta como un lenguaje al que hay que “traducir los contenidos”. De esta manera los currículums son los depositarios de esta moda de las competencias. Así podemos observar las múltiples adaptaciones de los currículos nacionales a este vocabulario y marco conceptual. Desde Oriente, Europa Occidental, del Este y América Latina se adopta esta moda de las competencias. ¿En qué medida se trata de una adaptación curricular, con un dejo de imitación superficial de los países de la periferia? ¿Qué tanta razón tiene Dale (2008) en afirmar que se vive una McDonalización del currículo? Es la impresión que deja el entusiasmo y la ingenuidad de experiencias por doquier en América Latina, por

ejemplo en Colombia<sup>1</sup>. Otros estudios ignoran tanto las críticas formuladas a las propuestas basadas en las competencias, así como las experiencias que han tenido fracasos como el acaecido en Canadá. En el plano internacional persiste una idealización del currículo por competencias (ver por ejemplo Corvalán, 2013).

Lo que podemos observar en esta adopción de las competencias en América Latina son varias contradicciones y paradojas. Se pretende hacer reformas con las competencias, pero en la práctica los programas continúan con escasas modificaciones. Se trata de cambios oficiales y administrativos que en realidad no representan una innovación curricular. Son programas sin vida.

Ciertas autoridades para legitimarse, adoptan discursos como el de las competencias y los implantan en contextos diversos. Sin embargo la ausencia de participación hace que estos sean artificiales y que incluso los preceptos teóricos que supuestamente la sustentan sean inoperantes y contradigan las realidades y a si mismos. Terminan siendo adaptaciones grotescas no del lenguaje del constructivismo sino de un dialecto tecnocrático.

Como señala Coll (2006), es complicado compatibilizar un discurso de competencias generales para todas la personas en el mundo (para un mercado global) y la valoración de la identidad nacional. Pero esta dificultad se ha hecho más patente ya que Coll la observó incluso antes de la severa crisis global que ha puesto en tela de juicio tanto el mercado global como las competencias generales para esa economía ficticia.

El reto del currículo contemporáneo es más bien poner en práctica las teorías constructivistas justamente para construir y renovar el currículo; no como un simple “contenido” sino como un cuerpo integral de las prácticas pedagógicas. Como diría Dale, buscar la modernidad por medio del currículo (2008, p.18). Esta dinámica es ciertamente compleja y enfrenta desafíos metodológicos y operativos de grandes dimensiones. ¿Pero acaso no es normal esto para emprender una (verdadera) reforma educativa?

## **II. Implementación participativa**

Es acertada la observación de R. Mills en el sentido que las personas ordinarias perciben que son guiadas por fuerzas sobre las cuales ellas no tienen incidencia (en Edmonson, 2004). En el medio educativo es común esta percepción y por desgracia es justificada, ya que los programas educativos suelen imponerse. Por eso las políticas curriculares deben ser participativas para que podamos hablar de una dimensión democrática de su desarrollo. El éxito de las políticas educativas se puede identificar a menudo en países con tradición democrática con canales institucionales que posibilitan justamente esta participación. En efecto, estos países cuentan con canales de participación para dar cause a una cristalización de una política educativa.

La implementación no puede ser (bajo ninguna circunstancia) una imposición central de

---

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo, la docena de ponencias en el *Seminario Internacional: Currículo Universitario Basado en Competencias*, Universidad del Norte Barranquilla Colombia, 2005.

contenidos. Para implementar un currículum debe haber un diálogo con los actores del medio educativo, principalmente con los docentes. Como Perrenaud lo ha observado, las reformas escolares han fracasado por ignorar la realidad del trabajo de los docentes y no asociar a los actores a las reformas educativas (2003b).

Varios autores como Ross (2000) han afirmado que el currículo es una construcción social resultado de influencias diversas y de conflictos ideológicos. ¿Basta subrayar esta naturaleza? A nuestro juicio es necesario, pero insuficiente. Es preciso analizar el desarrollo concreto de un currículo para conocer su dinámica en un contexto y de esta forma sus limitaciones y aciertos. Proponemos ejemplificar esto en dos momentos de reformas curriculares en Canadá.

La participación es esencial y parte consubstancial de la democracia. Además la participación implica la conciencia. Greene realizó una reflexión clásica sobre la conciencia y el currículo (Greene, 1971). Se habla del sentido de programación, pero éste no tiene sentido cuando los actores de la educación lo ignoran. Es preciso entonces que exista transparencia para que haya conciencia sobre el programa y los objetivos que se persiguen para “hacer conexiones”, como dice Greene y así identificar los obstáculos.

### **Ejemplos de Implementación en Canadá**

Sería muy amplio abordar las diversas teorías sobre el currículum. Baste señalar la existencia de contradicciones luego de su implementación. Por ejemplo varias propuestas curriculares se presentan en la actualidad con la etiqueta de constructivistas, sin embargo se implementan de manera tradicional desde las instituciones. Como señala Wells (1999), a pesar de que el constructivismo sea aceptado en el ámbito académico, en las aulas éste está ausente. Es decir, se practican en contra del principio que el conocimiento puede generarse en las prácticas educativas. Por ejemplo la reforma curricular que se implementó en Canadá encontró una oposición vigorosa por parte de la comunidad y la opinión pública (Rangel, 2010). Es decir, la implementación está íntimamente vinculada a las propuestas conceptuales y metodológicas.

La reforma en Canadá fue presentada como un cambio indispensable para que los alumnos fueran capaces de trabajar. A quienes cuestionaban dicha propuesta de reforma eran considerados como defensores del retraso y de una educación inútil. Una falla importante y reveladora de la naturaleza poco democrática de la reforma fue el hecho que el gobierno no comunicó de manera adecuada ni a la opinión pública, ni a la académica, ni a las escuelas, los detalles y la evolución de la primera parte del proyecto de reforma. La información salía a ‘cuenta gotas’ y bajo presión de la prensa (el autor, 2010).

En el año 2000 el gobierno quebequense implementó una política de evaluación de aprendizajes. Entonces desaparecieron las cifras para calificar y se eliminó la reprobación. Esta política general de evaluación para la educación básica y media, (*Politique d'évaluation des apprentissages*) se llevó a cabo oficialmente en

conformidad a una perspectiva de competencias. Cabe mencionar que un sector del sindicato de maestros (Alianza de profesores de Montreal) adoptó una resolución en el año 2000 que establecía que la adquisición de conocimientos sea prioritaria y completada con el desarrollo de competencias. Los profesores pidieron que la evaluación de los aprendizajes prevaleciera sobre la evaluación de competencias. Asimismo demandaron que el ministerio garantizara la autonomía pedagógica de los docentes y clarificara los procedimientos de evaluación. Es decir, desde el inicio de la reforma, un grupo de profesores se manifestó por acotar las competencias.

De hecho se puede observar que en las sociedades democráticas, para la construcción de dichos currículums, los actores suelen participar y la sociedad en general se apropia de estos conocimientos. Por el contrario, en sociedades más centralizadas y con escasos espacios de participación, se desarrollan currículums alejados de la realidad docente y escolar, aún cuando pretendan “innovar”.

Como podemos observar, la implementación de reformas curriculares sigue los ritmos de los ciclos escolares, no de los políticos. En efecto, a menudo los programas gubernamentales tienden a “saltar” etapas y consultas. Incluso observamos en Canadá que dichos programas de corte tecnocrático no consideran la formación de los docentes para enseñar los nuevos currículos, lo que ha originado serias contradicciones, vacíos e incluso la protesta o la frustración de dichos docentes que no habían sido convenientemente informados para llevar a cabo una transición de contenidos y metodologías<sup>2</sup>.

En contraste, también en Canadá se desarrollaron programas curriculares en los años 60 con el apoyo social. En este caso podemos identificar una correspondencia y una coherencia de un proceso en cinco tiempos: a) Primero existe una demanda de la sociedad sobre la necesidad de un cambio en la educación. b) El establecimiento de un mecanismo de identificación de la problemática y las necesidades. Esto se realizó por medio de una comisión parlamentaria con un mandato claro. c) La realización de una consulta pública por la dicha comisión independiente. En esta consulta participaron todos los actores de la educación, docentes, escuelas, directivos y académicos. d) La transformación de una parte de las recomendaciones en leyes y políticas. e) La implementación de dichas leyes y políticas con los actores de la educación. Este proceso produjo una reforma radical del sistema educativo a largo plazo<sup>3</sup>. Este ejemplo comprueba de manera clara la importancia esencial de la participación y el contacto con los actores y las prácticas educativas. Más aún, existió una conexión entre cada una de las etapas de la construcción curricular.

Por otra parte, cabe mencionar que Jonnaert (2011) propone una clasificación similar a la de Eisner (1985) de lo que llama niveles de un currículo: el currículo oficial (intended

---

<sup>2</sup> Por ejemplo el programa de ética y cultura religiosa (ECR), debido a procedimientos legales administrativos, se implementó con premura en un año, sin la formación adecuada de los docentes de primaria y secundaria en la provincia de Quebec en 2008.

<sup>3</sup> El gobierno facultó a una comisión (llamada Parent en 1963-4) y emitió las leyes ex profeso, las cuales reestructuraron completamente el sistema de la educación básica; creó un sistema de educación media (CEGEPS) polivalente y construyó una red provincial de universidades públicas.

currículum), el currículo interpretado e implementado por los actores (achieved currículum) y el nivel de aprendizajes escolares (implemented currículum). Aún cuando el autor señala que no se trata de tres sino un currículo, la transición no se observa en el modelo que propone y lo que es más importante, cómo se articula en la práctica. Es decir, cómo cobra vida un currículo a lo que hemos llamado justamente currículo vivo.

### **III. Conclusión**

El currículo, su implementación y evaluación deben, para tener el impacto que señalara Eisner, conformar un cuerpo conceptual y una continuidad coherente. A menudo las reformas curriculares fracasan a causa de contradicciones conceptuales. De esta manera el currículo debe ser concebido más allá de una simple organización de contenidos.

Así, es ineludible hacer alusión a esta tensión entre el currículum formal o establecido frente al currículum oculto. Sin embargo las supuestas iniciativas críticas e innovadoras fallan al sistematizar conceptos y conocimientos básicos para la formación de profesionales y ciudadanos. Lo que hemos acuñado como currículo vivo es precisamente la solución de la tensión de los enfoques de currículos formales e informales que han bloqueado el desarrollo curricular. El currículo vivo apunta a la conjunción de dichos enfoques. Así, la acepción de currículo oculto se define en esta dinámica como lo informal o complementario que apoye al currículo formal.

Es preciso que el currículum formal no se conciba como una mera distribución de contenidos, (esto significaría un currículo convencional) sino como una estructuración de experiencias formadoras. Estas experiencias dan coherencia a los conocimientos que se pretenden adquirir. Asimismo ayudan a dar significado a las experiencias y ejercicios del grupo en el salón de clases. Es decir, el proceso de elaboración curricular, al renovar el conocimiento y producirlo, cumple una de las condiciones de la teoría constructivista. Como observamos, varios programas curriculares presumen una pertenencia a dicha teoría, pero en la práctica no hay renovación de conocimientos ni de los currículums (y por lo tanto no hay constructivismo). Tal es el caso de programas por competencias, ya que a menudo las actividades y las evaluaciones no corresponden a las competencias anunciadas.

Por una parte, a través de la perspectiva de planes de estudio se atiende la necesidad institucional. Pero los currículums no pueden reducirse a programas para cumplir una demanda administrativa, oficial y gubernamental, sino que expresa, como observamos, la misión y la ideología de dicha institución. Al renovarse y replantarse con base a las demandas y los problemas, las instituciones se renuevan.

Como observamos, es preciso romper esta tensión teórico-práctica para la elaboración de currículum en las instituciones educativas. Esto no significa eludir el debate teórico, sino por el contrario, asumirlo y resolverlo con un diálogo para construir instituciones democráticas con programas funcionales y prácticos justamente para el ejercicio de la democracia.

Como criticara Jonnaert (2011), las reformas curriculares son reducidas a una reescritura de los programas de estudio. Asimismo otras reformas se centran en alguno de los niveles del currículo. Insistimos que un currículo debe observar el conjunto del proceso en el que participan tanto funcionarios, investigadores y docentes. Un currículo renovado es así complementario a una didáctica cotidiana, es decir, al conocimiento generado en los salones de clase. Se trata, como lo sugiriera Freinet, de una teoría o metodología en la que los docentes estén en condiciones de crear su propia propuesta (1970). Es decir, el currículo renovado contribuye a su vez a la renovación de didácticas y metodologías que los docentes viven y desarrollan en las aulas.

Los ejemplos observados en Canadá muestran que la implementación requiere una participación de los actores de la educación, los docentes y los directivos de escuelas ya que éstos cuentan con una visión particular para observar y adoptar los currículums de manera conveniente al contexto local. Estos actores conocen la realidad, el nivel y las vivencias de los estudiantes. Asimismo viven los problemas de las instituciones educación de manera cotidiana.

La propuesta democrática de construcción curricular presentada aquí consta de un ciclo en el que el diseño obedece tanto a una preocupación conceptual como a un anclaje en las prácticas sociales, es decir, a los problemas y los retos que enfrenta la sociedad en la actualidad. Asimismo esta propuesta se implementa con participación de los actores y una evaluación que movilice la comunidad y renueve el currículo.

Se afirma a veces que una mejora de los currículums no se traduce en una mejora en la enseñanza en las aulas o la calidad de la educación a los alumnos. Esto sucede cuando el currículo no es la expresión de la práctica de la enseñanza - aprendizaje. Sin embargo debe expresarse cuando existe la participación de los actores y una verdadera evaluación que de cuenta de los resultados del currículo como enseñanza, es decir que permanezca vivo en el aula (no como indicadores estandarizados).

Esta propuesta de política curricular es esencialmente democrática en el plano social y deliberativa en el plano conceptual. Ambas dimensiones son fundamentales, ya que la propuesta curricular que desdeña la participación de los actores fracasa pues se impone de manera autoritaria. Asimismo el currículo que desdeña los conceptos corre el peligro de diluirse en formalismos tecnocráticos. ¿Cómo podría renovarse un currículo sin un debate de conceptos y conocimientos pertinentes para la enseñanza? A mi juicio, nunca como ahora se hace necesaria una política curricular con estas características en países como México, que construyen poco a poco instituciones democráticas y un sistema educativo conforme a dichas instituciones.

## Referencias

Apple, M. (2001). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. Nueva York: Routledge/Falmer.

Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La

- investigación cualitativa del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 1-28,
- Carr, D. (2012). Curriculum and the value of knowledge. En H. Spiegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículum, Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Connelly, F. M., He, M. F. y Phillion, J. I. (2008). *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Nueva York: Sage.
- Corvalán, O., Montero P., Tardif, J., Goudreau J., Lachiver G., Mendez M. et al. (2013). *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*. México: ANUIES.
- Dale, R. (2008) Globalisation and the shaping of the terrain of the curriculum. *Espaço do Currículo*, 1(1), 12-28.
- Dewey, J. (1966). *Human nature and conduct*. Nueva York: The Modern Library.
- Díaz Barriga, Á. (2003). El currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/83>
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination on design and evaluation of school programs*. Nueva York: Macmillan.
- Freinet, C. (1970). *Les techniques freinet de l'école moderne* [Las técnicas Freinet de la escuela moderna]. París: Colin.
- Greene, M. (1971). Curriculum and consciousness. *Teachers College Record*, 73(2), 253-269.
- Hyslop-Margison, E. (1999). *Alternative curriculum evaluation: A critical approach to assess social engineering programs*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED435824>
- Jonnaert, P. (2011) *Currículum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés*. [Currículum, entre el modelo racional e irracional de la sociedad]. *Revue Internationale d'éducation de Sevres*, 56, 135-145. Recuperado de <http://ries.revues.org/1073?lang=en>
- Juares da Silva, T. (2012). O que há no "entre" teoria curricular, políticas de currículo e escola? *Educação*, 35(1), 129-136.
- Lunenburg, F. (2011). Theorizing about Curriculum: Conceptions and definitions.

*International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 13(1).

Miller, J. (1996). *The holistic currículum*. Toronto: OISE Press.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* [ Los siete saberes necesarios para la educación del futuro]. París: UNESCO.

Perrenoud, P. (1993). Currículum: le formel, le réel, le caché. En J. Houssaye (Dir.) *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* [La pedagogía: una enciclopedia para el hoy] (pp. 61-76). París: ESF.

Perrenoud, P. (2003a). *Ancrer le currículum dans les pratiques sociales* [Anclar el currículum en las prácticas sociales]. *Résonances*, 6, 18-20.

Perrenoud, P. (2003b). *Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire*. [Seis maneras probadas de descarrilar una reforma escolar. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers>

Reich R. (2002). *Bridging liberalism and multiculturalism in american education*. Chicago: The University Chicago Press.

Ross, A. (2000). *Currículum: Construction and critique*. Nueva York: Falmer Press.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction of currículum research and development*. Londres: Heineman.

Taylor, C. (1991). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory education*. Nueva York: Cambridge University Press.