

EL CONCEPTO DE INNOVACIÓN COMO EJE RECTOR DE LOS CAMBIOS CURRICULARES EN EL PERÍODO 2002-2012

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO/ CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO/ ABRAHAM HEREDIA SÁNCHEZ
Facultad de Psicología-UNAM/ Facultad de
Psicología-UNAM/ Colegio de Pedagogía-
UNAM

RESUMEN: Con base en un análisis cuantitativo y cualitativo de un total de 762 documentos que abordaron el tema de las innovaciones curriculares en el periodo 2002-2012, se identifican una serie de tendencias en los procesos de reforma curricular y cambio en las instituciones educativas. Se logra identificar una importante tensión: la pretensión de impulsar procesos de innovación curricular como motor de transformación educativa a través de la

prescripción de una serie de modelos que dan sentido a las reformas curriculares, pero en torno a los cuales se sigue careciendo de un enfoque de cambio sistémico en las instituciones y de condiciones para su concreción en las aulas. A diferencia de los años los noventa, en la década anterior han ido apareciendo diversos estudios que dan cuenta no sólo de las principales innovaciones curriculares vinculadas a los procesos de reforma curricular, sino del sentido que dan a éstas los actores y de los procesos que permiten o impiden su comprensión y puesta en práctica en las instituciones educativas.

PALABRAS CLAVE: innovaciones curriculares, cambio educacional, reforma curricular, análisis curricular.

Introducción

En la década de los noventa y los ochenta, el campo del currículo en México se caracterizó por un marcado interés instrumental: proliferaron los estudios enfocados a la generación de propuestas o modelos curriculares y a su instrumentación (A. Díaz Barriga

et al., 1995; 2003). Desde entonces se ubica en un segundo plano la construcción conceptual del campo curricular, el trabajo de investigación en torno a su recuperación histórica o a la explicación de los procesos educativos, sociales o de identidad de los actores vinculados con el currículo, cuestiones que básicamente se circunscriben al trabajo realizado en determinados círculos de investigadores especializados en el tema.

El concepto que aporta mayor claridad y sentido al análisis de la producción curricular a partir de los noventa y en la década pasada (2002-2012) es el de “innovación curricular,” siendo el constructo rector de las reformas realizadas. Con la instrumentación de las reformas curriculares de largo alcance en todo el sistema educativo mexicano, el término “innovación” ha sido asociado al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y a la puesta en marcha de prototipos y estrategias metodológicas para la enseñanza.

Desde la óptica de las administraciones educativas, pero también de muchos autores, el discurso de la innovación plantea como intención atender las demandas que debe afrontar la educación mexicana ante una sociedad compleja y crecientemente globalizada. No obstante, la incorporación de determinados modelos innovadores procede no sólo de la aparente necesidad de cambio en las instituciones educativas locales, sino que viene precedida de tendencias internacionales en materia de reforma educativa y se ve impulsada por políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales no sólo del sector educativo, sino del ámbito económico-empresarial. Destacan las propuestas orientadas a la evaluación de la calidad, la certificación y acreditación o la evaluación ligada al financiamiento de la educación (Lugo, 2008; Martínez, Toledo y Román, 2009; Barrón, Valenzuela & Ayala, 2011; Díaz Barriga y Barrón, 2012).

En el ámbito internacional, importantes estudiosos del tema del cambio educativo (Carneiro, 2006; Fullan, 2001; Hargreaves y Fink, 2006) previenen respecto a que en las reformas educativas existe el riesgo de la proliferación de un abordaje utilitario o tecnócrata, carente de compromisos éticos, lo que está conduciendo a la estandarización y a una merma en la profesionalización de la labor docente, así como a una pérdida de prioridades educativas y a la adopción poco reflexiva de modas importadas. En particular coinciden en que el cambio tiene que tener un carácter sistémico, no sólo residir en las estructuras formales. Fullan y Hargreaves (1999, p. 23) ya habían estudiado que la forma en que se estaba planteando la innovación en las escuelas públicas era inapropiada y

ajena a la comprensión de lo que implica un cambio sistémico: “es probable que el mayor problema en la educación pública no sea la resistencia al cambio sino la presencia de muchas innovaciones mandadas o adoptadas acrítica y superficialmente sobre una base fragmentada.”

La innovación es “un proceso de destrucción creadora en condiciones de incertidumbre...la innovación necesita que se creen nuevas necesidades en la sociedad, ya que ésta tiene que convencerse de que las ventajas que puede obtener de la innovación son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación” (UNESCO, 2005, p. 62). Es decir, la innovación no es sólo producción de nuevos conocimientos, tampoco es incorporar “modas educativas” sino cambiar mentalidades y prácticas en contextos concretos respondiendo a necesidades sentidas.

Ezpeleta (2004) coincide en que la innovación en las prácticas docentes es la que tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas. En contraposición, en las reformas impuestas que afectan al conjunto de un nivel educativo, la tendencia es de resistencia por parte de actores y estructuras escolares, cuestión que a su juicio viene ocurriendo en México desde los noventa, dada la escasa y fragmentada repercusión de las innovaciones. Plantea que hay que realizar un análisis de lo contextual, así como de la indeterminación y reformulación no previsible de los modelos originarios.

Un análisis cuantitativo de la producción en el tema de innovación curricular (2002-2012)

Una primera observación que da cuenta de la relevancia que tomó en la década analizada el tema de la innovación, reside en que se recopilaron un total de 762 documentos que abordan el tema de las innovaciones curriculares, mientras que la cifra total de documentos que abordaron el campo del currículo arrojó un total 1241 documentos; esto implica que las innovaciones curriculares acapararon el 61.4% de la producción en la primera década del siglo XXI. Los otros temas estudiados (479; 38.6%) fueron: teoría e historia, políticas curriculares, actores y currículo, evaluación curricular (*Figura 1*).

Cabe enfatizar que la base de datos sobre innovaciones curriculares y los datos que se expondrán a continuación se conformaron tomando en cuenta trabajos publicados

en el período 2002-2012 por autores mexicanos o residentes en México, ya sea que publiquen en el país o en el extranjero, es decir, se trata de producción mexicana sobre el tema. Las fuentes de consulta fueron bases de datos de publicaciones indizadas, libros publicados por editoriales de prestigio y universidades, tesis de posgrado digitalizadas y ponencias en congresos o eventos especializados.

En relación al *tipo de producción* generada sobre el tema de innovaciones, en la *Figura 2*, resalta el número de ponencias presentadas en congresos y eventos (392), muchas de ellas dando cuenta de la realidad de las innovaciones cuando se trata de su implantación en las aulas; también destaca el número de artículos publicados por autores mexicanos en publicaciones nacionales y extranjeras (174). Es muy significativo que se hayan generado 73 libros y 74 capítulos sobre el tema; esto quiere decir que se publicaron en promedio 7 trabajos por año. En relación al número de tesis de posgrado recopiladas (41), estamos seguros que la producción fue mayor a la reportada, debido a que no todas las IES tienen digitalizadas las mismas, pero es un indicador que por lo menos al año se presentaron en promedio 4 tesis que hablaban del tema de innovaciones curriculares.

En lo que respecta al *tipo de estudio o investigación* reportada en los documentos catalogados bajo el tema de innovación, se encontraron 206 reportes de investigación empírica, cuantitativa o cualitativa, lo que representa el 27.03% de la producción en innovaciones curriculares; situación que contrasta con la década de los noventa, en donde el mayor número de trabajos en desarrollo del currículo residía en propuestas y modelos. Asimismo, encontramos 204 ensayos teóricos, de análisis crítico o de revisión de literatura, lo cual representa un porcentaje cercano al anterior, 26.77%. El reporte de experiencias de intervención (156) representa un 20.47% de lo publicado, mientras que el tema de modelos y propuestas de innovación curricular (122) alcanza el 26.40%. Los trabajos donde los autores realizan reflexiones fundamentadas sobre el tema de innovación curricular fueron 74 (9.71%). En la *Figura 3* se representan estos datos en cifras redondeadas.

En relación al *nivel educativo* del que tratan o al que se dirigen los documentos que abordan asuntos relativos a las innovaciones curriculares, volvemos a encontrar la tendencia reportada en los estados de conocimientos de las décadas de los ochenta y noventa: la mayor parte de la producción se centra en el nivel superior, ya sea que se trate de educación profesional o universitaria (460 documentos que representan el 60.40% del

total de trabajos en este tema). En educación inicial sólo se reportó un trabajo (0.1%) y en educación de adultos 4 (0.5%). En preescolar se publicaron 7 documentos (0.9%), en primaria 24 (3.1%), en secundaria 21 (2.8%), lo que en conjunto, para la educación básica arroja un total de 52 documentos que representan 6.8% de la producción en innovaciones curriculares. En bachillerato encontramos 65 trabajos (8.5%) y en posgrado 25 (3.3%). Respecto a trabajos que hablan en general de las innovaciones o abarcan varios niveles educativos se detectaron 153 (20.3%). En la *Figura 4* se representan estos datos.

En lo concerniente a los subtemas de innovaciones curriculares, se hizo la siguiente clasificación con sus respectivos resultados (número de documentos/porcentaje). Nótese en la Tabla 1 la distribución de frecuencias y porcentajes, destacando que la cuarta parte de los trabajos abordó el tema de competencias (*Figura 5*).

Algunas tendencias identificadas en el tema de innovaciones curriculares

Uno de los factores clave en el proceso innovador, el más referido y reiterado en la literatura y el discurso político y mediático de la transformación educativa, es el asunto del profesor y su formación. Sin embargo, en las experiencias de formación de profesores para llevar a cabo las innovaciones educativas prescritas en el currículo, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al corpus de investigación educativa que las avala en términos de sus alcances y restricciones (Díaz Barriga, 2010). De esta manera, en experiencias de corta duración y menor impacto y alcance, los docentes reciben versiones “anémicas” de los modelos de innovación que se supone deben implantar en las aulas, en el sentido que no se propicia la construcción de marcos explicativos, miradas críticas e históricas en torno a los mismos. Y sobre todo, no se ofrece la oportunidad de analizar el propio contexto donde se enseña desde una perspectiva crítica pero que a la vez ofrezca apertura a la posibilidad de cambio.

De Alba (2007), afirma que si se analizan los índices nacionales y regionales de desarrollo, los resultados de las reformas universitarias o educativas son magros o en ocasiones hasta negativos. El punto central a su juicio es el proyecto social ausente en dichas reformas y la idea de que la “innovación” independientemente del proyecto con el

que se vincula, por necesidad produce una mejora en la sociedad y en la educación. La autora cuestiona el discurso hegemónico de la llamada sociedad del conocimiento y plantea que se requiere arribar a una concepción en plural de “sociedades de conocimientos,” añadiendo los calificativos de “innovación crítica” y globalización “alternativa.” Dicha innovación sólo será posible en la medida en que se reconozcan las tensiones existentes que emanan de los contextos locales, singulares, en el pensamiento y el hacer curricular.

En la producción analizada se da cuenta de procesos complejos, nunca exentos de contradicciones e importantes tensiones, donde la posición social e institucional de los actores y las condicionantes institucionales, son las que permiten explicar la aceptación o resistencia ante el currículo y las propuestas innovadoras. Situaciones como la inoperancia u obsolescencia de la legislación educativa de cara a las innovaciones requeridas, el desfase, contradicción o conflicto en las tareas docentes y en los aspectos laborales y académico administrativos, la falta de previsión de los recursos e infraestructura requerida para el cambio, entre otros, aparecen como factores de peso en muchas de las reformas curriculares (Plazola y Rautenberg, 2009).

En otros casos, pareciera que innovar es equivalente a introducir tecnologías de punta e incorporar las TIC al acto educativo. Esto implica el riesgo de una mirada tecnocrática, puesto que “la innovación curricular no es sinónimo de incorporar experiencias educativas virtuales; en todo caso, su objetivo será potenciar la creatividad en una sociedad que exige modos alternativos de comprender y resolver sus grandes problemas” (Herrera, 2005, p. 118). Por esto es que en el proyecto de la universidad innovadora, lo que hay que recuperar es un humanismo que anteponga la ética, la ciencia y la cultura a las reglas del mercado.

Conclusiones

Como conclusión general, en torno a las innovaciones curriculares de la década anterior, se observa un panorama complejo y muy diverso de logros y restricciones en dichos modelos. Con frecuencia se reporta la carencia de cambios sistémicos, las deficiencias en los procesos de formación docente y la rigidez de las estructuras institucionales para propiciar los cambios requeridos. Pero al mismo tiempo, ha sido posible la identificación de ejemplos de buenas prácticas y de experiencias de implantación donde en el seno de las comunidades educativas se ha arribado a resignificar los modelos en cuestión y a

intentar su concreción exitosa en función de las facilidades y restricciones que impone su contexto de referencia, atendiendo a la premisa de un aprendizaje centrado en el estudiante y en contacto con problemáticas relevantes y reales.

En relación a los subtemas en los que se organizó el análisis de las innovaciones curriculares, destaca en cantidad e interés la producción en el tema de la incorporación de los enfoques por competencias. En primera instancia, sigue prevaleciendo la polisemia del término, el no haber arribado a una concepción consistente que permitiera integrar y dar continuidad a los intentos de cambiar a una educación por competencias en todos los tramos de la escolarización básica y superior. Pero ante todo, destaca la carencia o la falta de comprensión de los modelos de diseño curricular e instruccional por competencias, cuyo vacío pedagógico se ha intentado llenar por varias vías, entre ellas la adopción de modelos empresariales y su traslado a las instituciones educativas o en el extremo opuesto, el acercamiento al constructivismo sociocultural proveniente de la comunidad francófona y española.

Es innegable que el tema de las reformas curriculares emprendidas en todos los niveles del sistema y la dinámica de las evaluaciones de largo alcance de programas, procesos y agentes educativos generaron una imperiosa necesidad en las comunidades educativas de responder a políticas y formas de instrumentación y concepción del currículo que trastocaban lo que se venía haciendo. Es así, que aún cuando predominó el enfoque vertical de las reformas “de afuera hacia adentro” y de “arriba hacia abajo,” encontramos muchos ejemplos que dan cuenta del papel activo o agencia de los actores, que va desde acciones de resistencia y rechazo, hasta experiencias proactivas de organización de las comunidades académicas y los centros escolares. Es así, que en las experiencias de implantación y en las investigaciones realizadas encontramos tanto ejemplos exitosos de buena práctica y de acercamiento a un cambio de mentalidades y prácticas, como otros más donde se plasma el desencanto y la aparente imposibilidad de concreción de las innovaciones prescritas en las reformas curriculares, dado que las condiciones materiales o humanas del contexto o la situación que viven los actores (sobre todo la carencia de formación) resultan el principal obstáculo para el cambio.

El creciente acceso a la consulta de textos en línea (artículos de revista, libros, memorias de congresos, etc.) mediante las diferentes bases de datos, como la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC),

permite la difusión de las propuestas y experiencias educativas que se realizan a nivel nacional e internacional, incrementando la posibilidad de generar espacios para el análisis de las nuevas propuestas curriculares.

Este panorama contrastante nos lleva a concluir que es necesario reforzar la mirada sistémica cuando se emprenden cambios de tal magnitud, considerar que éstos no ocurren en el corto plazo y que se tiene que repensar el papel de los actores y sus comunidades educativas. Ahora tenemos como parte de la agenda en los estudios sobre el currículo analizar los factores asociados a las experiencias de buenas prácticas, para desentrañar qué sucede en la dinámica de la implantación de las innovaciones cuando se logra su concreción exitosa.

Figuras y Tabla

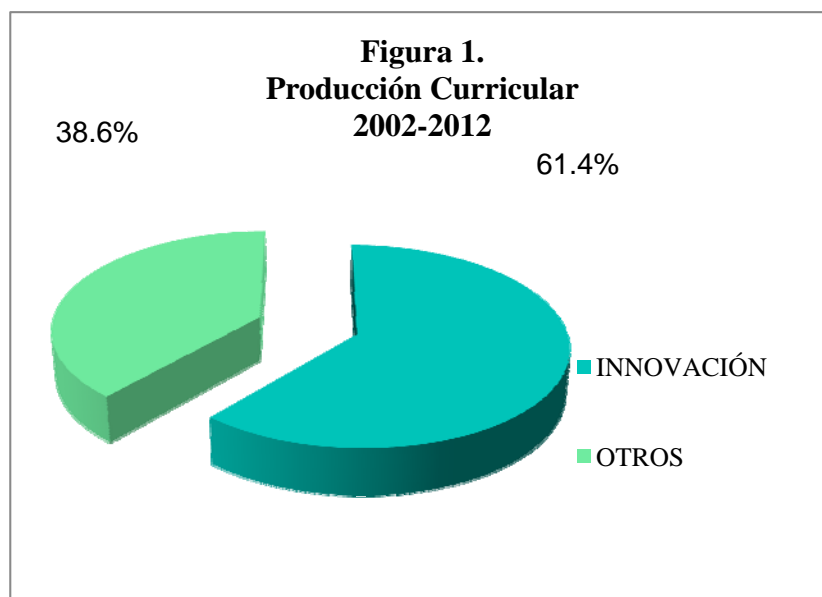


Figura 2.
Innovaciones Curriculares 2002-2012
Tipo de producción

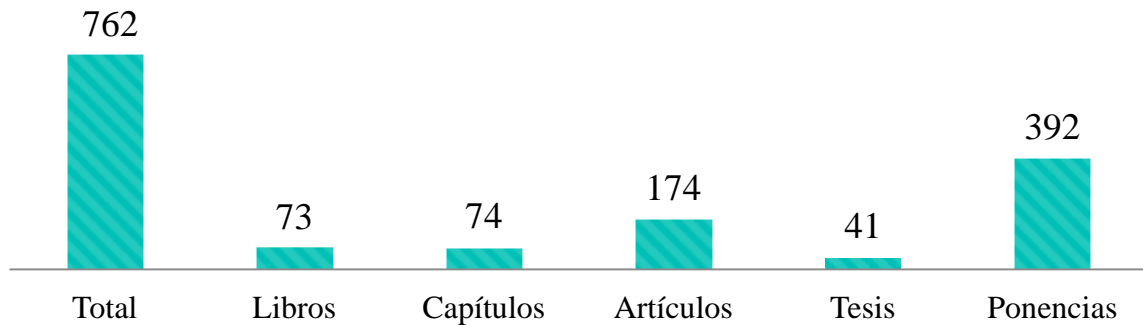
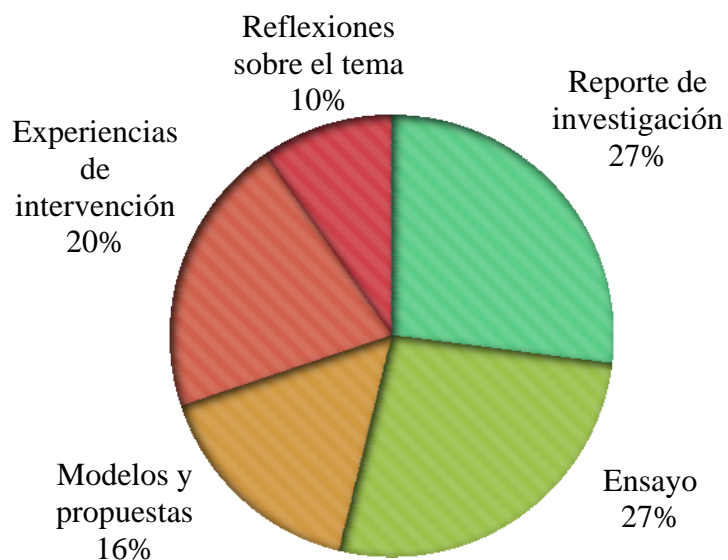
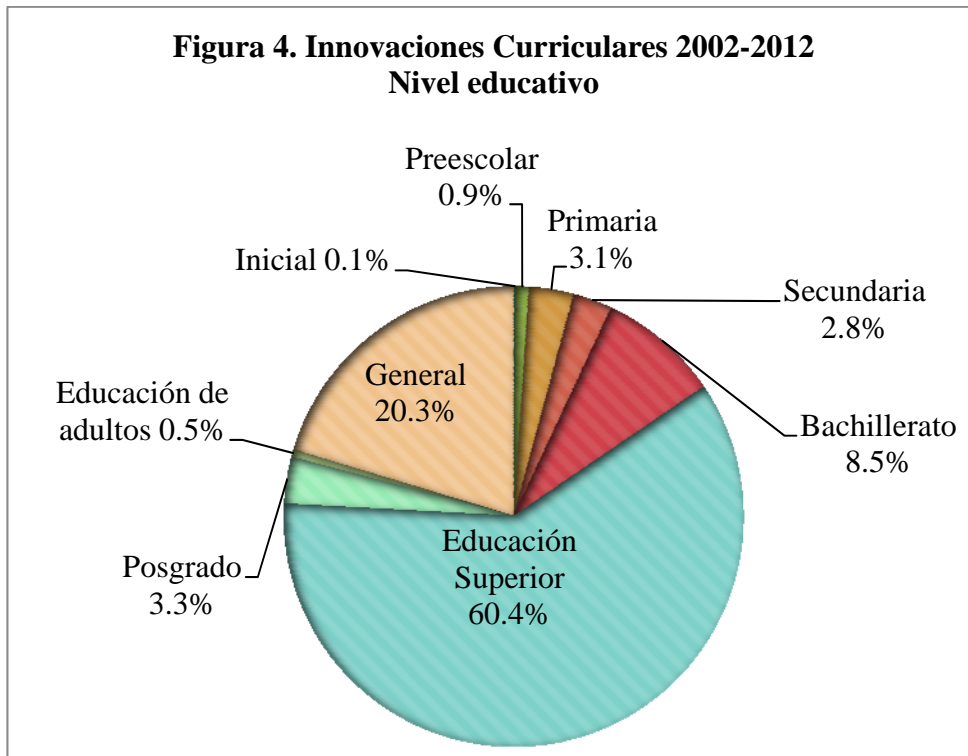


Figura 3. Innovaciones Curriculares 2002-2012
Tipo de investigación





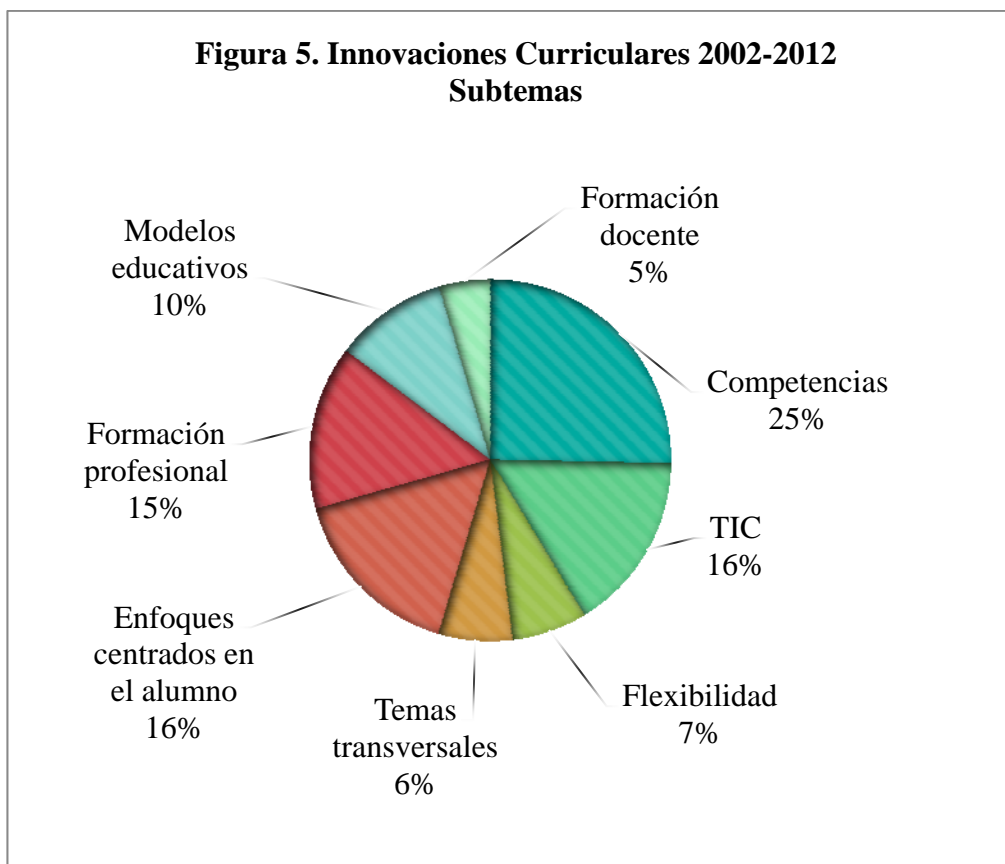


Tabla 1. Distribución por subtemas de innovaciones curriculares 2002-2012

Subtemas	Producción n	Porcentaje e
La incorporación del enfoque por competencias.	193	25%
Uso de nuevas tecnologías de la información (TIC).	122	16%
Flexibilidad curricular.	51	7 %
Temas transversales (formación en valores, democracia, ciudadanía, educación ambiental).	50	6%
Enfoques centrados en el aprendizaje del alumno (tutorías, ABP, proyectos, casos, vinculación, formación in situ, etc.).	122	16%
Formación profesional y estructura curricular.	112	15%
Propuesta o análisis de modelos educativos y de innovación curricular.	77	10%
Innovación curricular y formación/práctica docente.	35	5%

Bibliografía

- Barrón, C., Valenzuela, G. & Ayala, A. (2011). El quehacer docente, prácticas y reflexiones acerca de las innovaciones curriculares. Estudio de caso. *Memorias del Congreso Internacional de Educación: Currículum*. Tlaxcala, México: UATX.
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista PRELAC*, 2, 40-53.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés, IISUE/UNAM.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Díaz Barriga, A. (Coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Colección La Investigación Educativa en México, vol. 5. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Díaz Barriga, A., C. Barrón, J. Carlos, F. Díaz Barriga *et al.* (1995). La investigación en el campo del currículo 1982-1992. En A. Díaz Barriga (Coord.). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales* (pp. 23-172). Col. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/Dirección General de Educación Superior de la SEP.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Universia/IISUE, 1 (1), 37-57. Recuperado de [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf].
- Díaz Barriga, F. & Barrón, C. (2012). Educational innovation and curriculum reform in Mexico. *Transnational Curriculum Inquiry, TCI*, 9 (2), 67-81. Recuperado de [http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/183765/183737].
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3a. ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Herrera, A. (2005). Las dimensiones de la innovación curricular. En A. Herrera, M. Moreno y M. Medina (Coords.). *Innovación y currículum. Desafíos para una convergencia necesaria*. México: UAEM.

Lugo, E. (2008). Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio. En E. Lugo (Comp.). *Reformas Universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente* (pp. 67-88). México: UAEM/ANUIES.

Martínez, L., Toledo, D. & Román, R.D. (2009, septiembre). *El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.

Plazola M. R. & Rautenberg, E. (Coords.). (2009). *Sujetos y procesos del cambio curricular*. México: UPN.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.