Los profesores ante las innovaciones curriculares*

Frida Díaz Barriga Arceo**

Cómo citar este artículo

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (*RIES*), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35, [Consulta: fecha de última consulta].

Resumen

En los procesos de reforma curricular emprendidos en las instituciones educativas mexicanas durante la última década, los profesores aparecen como responsables últimos de concretar los modelos educativos innovadores en el aula. Para entender los retos que enfrenta el docente frente a la innovación del currículo y la enseñanza, hay que avanzar en la comprensión de cómo es que aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. En este artículo se revisan algunos estudios que dan cuenta de dichos procesos, así como una serie de análisis y propuestas emanadas de especialistas en el tema.

Palabras clave: currículo, innovación, modelos educativos, participación del profesor, formación de profesores.

Os professores diante das inovações curriculares

Resumo

Nos processos de reformas curriculares empreendidos nas instituições educativas mexicanas durante a última década os professores aparecem como os últimos responsáveis da concretização dos modelos educativos inovadores na sala de aula. Para entender os desafios que enfrenta o docente frente à inovação do currículo e o ensino, terá que avançar na compreensão de como é que os professores aprendem, o que os impele a mudar ou não as suas praxes educativas, quais processos ocorrem quando se enfrenta à tarefa de inovar ou que condições se requerem para que uma mudança real ocorra e se consolide. Neste artigo se revisam alguns estudos que tratam destes processos, assim como uma série de análises e propostas emanadas de especialistas na matéria.

Palavras chave: currículo, inovação, modelos educativos, participação do professor, formação de professores.

Professors in face of curricular innovations

Abstract

In the processes of curricular reform undertaken in Mexican educational institutions during the last decade, professors figure like those ultimately accountable for the implementation of innovative educational models in the classroom. In order to understand the challenges professors face in dealing with the innovation of the curriculum and education, it is necessary to improve the understanding of how professors learn, what drives them to change or not their educational practices, which processes occur when facing the task to innovate or which conditions are needed for real change to occur and to become consolidated. This paper reviews some studies that account for these processes, as well as several analyses and proposals made by experts in this subject matter.

Key words: curriculum, innovation, educational models, professor involvement, teacher education.

Recepción: 20/01/2015. Aprobación: 5/03/2015

Introducción

No cabe duda que a partir de la década de los noventa, los sistemas educativos entraron en una dinámica de cambio caracterizada por procesos de reforma sustentados en el discurso de la innovación de los modelos educativos y curriculares. Desde un inicio, especialistas y educadores manifestaron una preocupación por el sentido, sustento y dirección de las innovaciones. En un estudio sobre el tema del desarrollo del currículo y los modelos innovadores en la década de los noventa en México (F. Díaz-Barriga y Lugo, 2003)1,se encuentra que la innovación se podía interpretar de muy distintas maneras, pero la mayoría de las veces era el resultado de la incorporación de las novedades educativas del momento. Por lo general, en los documentos base de las reformas —modelos educativos institucionales y propuestas curriculares— se expresaba como intención manifiesta la necesidad de atender a las demandas de una sociedad crecientemente globalizada, la llamada sociedad del conocimiento, así como dar respuesta a diversas políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales. Es así que la educación por competencias, el currículo flexible, las tutorías, el aprendizaje basado en problemas y casos, la formación en la práctica, el currículo centrado en el

aprendizaje del alumno y otros más, se aglutinaron bajo la etiqueta de modelos innovadores.

Sin embargo, una revisión de la producción generada sobre el particular, permitió entender que existía una gran diversidad de significados para los mismos y muy poco trabajo de investigación, evaluación o seguimiento respecto al proceso conducente a su implantación en los escenarios educativos. Consideramos que era una tarea importante e inaplazable emprender el seguimiento y valoración de los procesos de cambio educativo vinculados con la apropiación, desarrollo y puesta en marcha de los llamados modelos innovadores. Pero al mismo tiempo, era necesario dilucidar el sentido y significado real que dichos modelos tenían para los actores, sobre todo alumnos y profesores. En el caso de estos últimos, porque siempre existía la expectativa de que el docente se apropiara de las innovaciones y las hiciera realidad en el aula, aun cuando no había la suficiente claridad del porqué o cómo de esta encomienda. Aunque era común anticipar la necesidad de actividades de capacitación o habilitación docente en los modelos innovadores, se pasaba por alto un análisis a fondo de la magnitud de una tarea que pretendía transformar radicalmente el paradigma educativo imperante. El profesor aparecía como responsable último del eventual éxito de las innovaciones, pues se le responsabilizaba de concretar el cambio didáctico en el aula. Pocos se cuestionaban cómo aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. Tampoco se entendía o indagaba sobre la forma en que los profesores intentaban llevar las innovaciones a la práctica en sus aulas, enfrentando el reto de las condiciones que su contexto educativo impone. Tal vez se presuponía que los docentes estarían convencidos de entrada de las bondades y ventajas de las innovaciones, sin pensar que también podrían darse casos de oposición, resistencia o *boicot* en los procesos de cambio curricular.

Y no es que a varios años de distancia se tengan respuestas claras a estas interrogantes, pero existe un *corpus* de conocimiento que nos acerca a una mayor comprensión de los retos que enfrentan los docentes ante la tarea de innovar en el aula como resultado de los enfoques prescritos desde el currículo. En este documento abordaremos el asunto desde la perspectiva de algunos especialistas en el tema de currículo e innovación, así como con apoyo en algunos resultados de investigación reciente. Al final del escrito, se recuperan algunas propuestas enfocadas a la formación y consolidación de grupos de trabajo docente enfocados a la innovación educativa.

Modelos innovadores y sentido de la innovación

En trabajos antecedentes (F. Díaz-Barriga y Lugo, 2003; F. Díaz-Barriga, 2005) se identificaron una diversidad de modelos[2]que buscaban innovar las estructuras curriculares y las prácticas educativas. Entre ellos destacan: el currículo flexible o flexibilidad curricular; la formación o aprendizaje por competencias; el currículo centrado en el aprendizaje del alumno sustentado en los principios constructivistas y las teorías cognitivas del aprendizaje; la tutoría académica; el aprendizaje situado en contextos reales y por medio de la formación en la práctica o el servicio en la comunidad; los enfoques experienciales de aprendizaje por proyectos, problemas y casos; la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC); los ejes o temas transversales. Una discusión detallada de cada uno de ellos escapa al interés de este escrito, pero existe amplia literatura de consulta en el ámbito nacional e

internacional, puesto que el papel protagónico de las innovaciones referidas no ocurrió únicamente en nuestro medio, sino también en otros países del orbe. Por ello, puede decirse que forman parte de una perspectiva relativamente global que acompaña a las reformas curriculares de los últimos 20 años.

Lo que aquí nos interesa destacar es lo siguiente: por lo general, la noción de innovación curricular se tomaba como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada. Con relación al nivel de participación de los actores en los procesos de reforma curricular, a pesar de que se habla de proyectos participativos, la realidad es que la elección u orquestación de las innovaciones que se introducen en el currículo procede de los expertos en contenido o de los diseñadores curriculares, por lo que en muchos casos se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos).

Volvemos a encontrar que el papel que se destina al docente en el proceso curricular es el de la persona que aplica en el aula lo que han diseñado los especialistas, por lo general con una participación más bien restringida en la toma de decisiones sobre el modelo o sobre los enfoques didácticos que éste incluye. En este punto conviene recordar que hace casi cuatro décadas Schwab (1970) ya había planteado que era indispensable la participación de determinados personajes en la deliberación y toma de decisiones respecto al currículo, sentando las bases de los llamados referentes comunes del currículo y la noción de currículo participativo. Dichos referentes son los profesores, los especialistas en las materias o disciplinas, los estudiantes, los expertos curriculares y aquellos que representan a la sociedad o comunidad. Si ocurre una representación excesiva o escasa, o una relación de subordinación entre estos referentes, se producirá un "punto ciego" que terminará por socavar el proyecto curricular. Así, los profesores pueden quedar rezagados o al margen de las innovaciones en la medida en que no exista una participación en torno a su definición, aún menos una apropiación de ellas ni un apoyo en su traslado a la realidad del aula.

Por otro lado, el origen y fundamento de las innovaciones resulta complejo de entender para los docentes, dada su diversidad y la profundidad requerida para un cabal entendimiento. En algunos casos (por ejemplo, algunas propuestas de currículo por competencias, flexibilidad curricular, formación en la práctica mediante vinculación con empresas), su procedencia se ubica en enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional, o enfoques de calidad total y excelencia organizacional aplicados al desarrollo y evaluación del currículo en contextos escolares y universitarios. En otros casos, las innovaciones (aprendizaje basado en proyectos, problemas y casos, currículo centrado en el alumno) provienen del campo de la didáctica y la psicología, como serían el enfoque experiencial, el constructivismo psicopedagógico, la psicología cognitiva y sociocultural. La delimitación de ejes transversales procede de áreas de conocimiento e intereses dispares, incluso de organizaciones y movimientos civiles que han pugnado por la educación ambiental, la inclusión educativa, la formación del ciudadano, la equidad de género, entre otros. Esto añade un elemento más en lo complejo que resultará para el docente rastrear y entender los fundamentos y principios que presiden a las innovaciones, que suelen presentarse como un todo integrado.

El discurso de la innovación en la escuela se argumenta en torno a la realidad social del mundo cambiante, incierto y complejo en que vivimos, y por ello se afirma con contundencia que el conocimiento y, por ende, los modelos educativos, caducan constantemente, de ahí la necesidad de una reinvención constante, que cada vez parece iniciar con un conjunto vacío. Si bien es cierto que se puede interpretar que la innovación consiste en "un proceso de destrucción creadora" (UNESCO, 2005: 62), la adopción poco crítica de esta premisa impide tanto recuperar el valor del conocimiento acumulado como armonizar la cultura de la innovación con una visión a largo plazo, o por lo menos a un plazo razonable.

Martínez, Toledo y Román (2009) consideran que si bien en aras de la innovación se reclama una modificación de las estructuras curriculares y de la forma en que las universidades realizan la formación profesional, en el fondo del problema se encuentra un interés económico, más que educativo. Dado que "la innovación en la historia se reconoce vinculada a la investigación para el desarrollo tecnológico, condicionada en gran medida al desarrollo de la economía" (*ibid*.: 2), el discurso de la innovación surge de la presión por traducir los postulados de la nueva economía de mercado a estrategias de formación en las instituciones educativas, sobre todo en el nivel superior. Cuestión que está presentando importantes dificultades, entre ellas, que nuestras universidades no responden al modelo de "universidad empresarial innovadora", y más bien se ha avanzado en una orientación desmedida hacia las habilidades técnico-instrumentales, en detrimento de una formación general y sólida.

Cuando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, 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. De esta manera, el aprendizaje basado en la solución de problemas, el análisis de casos, el enfoque de proyectos, la evaluación por portafolios,[3]entre otros, quedan reducidos a una prescripción técnica simplista, carente de historia, de bases teóricas y de la posibilidad de arribar a una apropiación estratégica para su empleo en el contexto del aula. Estas lagunas en el conocimiento, donde no se propicia una reflexión profunda sobre orígenes, sustentos e implicaciones prácticas y, sobre todo, sin un trabajo conducente a una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula de la institución en cuestión, se contraponen con la necesidad de apoyar el proceso de profesionalización de la labor docente. Perrenoud (2004) plantea que la profesionalización del docente implica la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, pero también el dominio conceptual relativo a los aspectos psicopedagógico, comunicativo, socio-afectivo, metacognitivo y axiológico de la labor docente. De hecho, las diez familias de competencias docentes que este autor ha definido, descansan en la interrelación de tales aspectos. Si no existe una formación y criterios sólidos relativos a los aspectos antes mencionados, al profesor le resultará difícil discernir entre propuestas educativas serias y fundamentadas, en comparación con modas efímeras apoyadas por estrategias de mercado.

Suele obviarse que un número importante de profesores realiza prácticas educativas que tienen una enorme riqueza en términos de lo que logran sus estudiantes, y que si bien no siempre están sustentadas fielmente en las teorías o métodos en boga, ofrecen

acercamientos interesantes a la posibilidad de promover aprendizajes significativos, relevantes y con sentido. De esta manera, iniciar un proceso que pretende la innovación educativa con la concepción del docente como *tabula rasa*, sin recuperar su capital cultural y experiencia, impide en buena medida el proceso de creación o construcción de un nuevo saber. Recordemos al respecto la máxima ausubeliana: todo nuevo aprendizaje tiene como punto de partida el conocimiento y experiencia previos.

De manera similar, no es suficiente que exista un nuevo saber para que éste conduzca a la innovación de algo. Una invención, para convertirse en innovación, debe responder a una demanda sensible en la sociedad y encontrar personas que la valoricen e impulsen. Así, una invención puede desembocar en una innovación para una sociedad o contexto pero no en otros: "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: 62).

También sucede que los beneficios reales son sólo para unos cuantos, en detrimento de la mayoría, sobre todo si se analizan las condiciones y el contexto que definen la posibilidad de obtener algún tipo de beneficio esperado. Hay que reconocer que entrar en un proceso innovador siempre representa costos e inconvenientes para los actores, porque ocurre un proceso de apropiación y cambio. Por ello, en el intento de afrontar lo que implica una innovación, los educadores corremos varios riesgos: deslumbrarnos ante lo efímero, lo puramente estético e incluso lo esotérico (UNESCO, 2005); quedarnos atrapados en un abordaje utilitario o tecnócrata, carente de compromisos éticos, lo que genera una pérdida de prioridades educativas y la adopción poco reflexiva de modas importadas (Carneiro, 2006), o enfrentar la estandarización y merma en la profesionalización de la labor docente (Hargreaves y Fink, 2006).

A nuestro juicio, aparece como parte de la agenda pendiente analizar hasta qué punto los llamados "modelos" cubren los criterios que definen el concepto mismo de ideal o prototipo con sólidas bases conceptuales y metodológicas y con una clara estrategia de desarrollo curricular. En una revisión de los modelos innovadores propuestos por diversas universidades nacionales, Santoyo (1996: 7) concluye que, más que modelos en sentido pleno, se trata de "una forma muy peculiar en que cada institución organiza sus programas de formación profesional".

Una cuestión más que complica la posibilidad de innovar el currículo y la práctica, reside en la forma en que se difunden las reformas curriculares. En no pocas ocasiones, las reformas se difunden y llegan a los profesores básicamente por medio de documentos impresos (el documento base con el modelo educativo, la nueva propuesta curricular), que además carecen de prescripciones claras para el trabajo en el aula. Al respecto, en una investigación donde se entrevistó a profesores sobre la reforma curricular del nivel básico en el contexto bonaerense en los años noventa, Ziegler (2003) encuentra que se otorga a los docentes el papel de lectores de estos textos, es decir, fungen como receptores del saber de los especialistas. Según esta autora, las reformas operan ciertas tecnologías para la regulación de los actores y por ende, textos como los mencionados (los documentos base) pretenden servir como herramientas de normalización de las prácticas docentes, pero no logran incidir, por lo menos de la manera esperada, en el quehacer escolar cotidiano. En todo caso, permiten un cierto nivel de interpretación y apropiación de la reforma, pero sólo en el nivel discursivo y

como forma de legitimación profesional. La intención de modelar o prescribir los procesos de reconstrucción de la docencia y la transformación de la institución educativa en cuestión, a través de la recepción de estos documentos, resulta muy limitada.

Por todo lo antes expuesto, podemos afirmar que sólo en algunos proyectos curriculares se logra concebir a la innovación como la necesidad sentida de un cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad concreta, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso. En particular, para decir que se ha logrado innovar, 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.

Existe coincidencia entre lo que antes afirmamos y la idea de Gros y Lara (2009) de que la innovación conlleva a la creación de nuevos conocimientos, productos y procesos. Por otro lado, innovación y cambio no son lo mismo, dado que "la mejora es conservadora en tanto que se sitúa en el camino iniciado que ya ha producido resultados positivos" (*ibid*.: 225). Al contrario, la innovación es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen *a priori* ni el camino ni los resultados, ni conduce automáticamente al éxito deseado.

La labor del docente frente a la tarea de innovar el currículo y la práctica

Los docentes son sujetos sociales y por lo tanto miembros de una comunidad educativa, por lo que resulta claro que el ejercicio docente no se puede reducir a simples ejecuciones técnicas o pedagógicas. Para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar donde el conocimiento profesional se concretiza. Se logrará poco si lo anterior no se toma en cuenta cuando se pretende involucrar a los profesores en la tarea de innovar el currículo y su práctica en el aula.

Perrenoud (2004) plantea que en el contexto actual —donde aparecen como protagonistas la sociedad del conocimiento y la incertidumbre propiciada por acelerados cambios en todos los ámbitos de actuación humana— los profesores se ven obligados a decidir en la incertidumbre y a actuar en la urgencia, así como a desplegar una diversidad de competencias docentes sumamente complejas.

Se ha depositado en la figura del profesor en singular la responsabilidad del éxito de las reformas educativas por medio de la concreción de las innovaciones curriculares en las aulas. Al respecto, Hargreaves (entrevistado por Romero, 2007) considera que el problema debe analizarse desde una perspectiva de cambio educativo mucho más amplia. Este autor sitúa el problema en el plano de la acción conjunta de las escuelas, los maestros y los sistemas educativos, que requieren reorganizarse en una lógica de comunidades inclusivas que logren transformar su estructura y cultura para lidiar con lo que les atañe, y así poder afrontar las demandas que se hacen a la educación de cara a una sociedad cambiante, incierta e insegura.

Coincidimos con Hargreaves cuando afirma que ha resultado una mala opción la política competitiva del "individualismo corrosivo", que enfrenta a actores y centros educativos en una lucha desigual desde el comienzo por alcanzar estándares de rendimiento por medio de mediciones estandarizadas que condicionan el financiamiento. Asociado a lo anterior, se ha optado por una estrategia de formación de profesores donde se pretende capacitarlos en determinadas estrategias metodológicas que se consideran efectivas para que las apliquen y consigan los resultados demandados.

Pero lo que se pasa por alto, con base en lo que antes se ha expuesto, es que la tarea de innovar parte de otros presupuestos. La innovación de las prácticas educativas y del currículo, en lo que atañe a la participación de los profesores, sólo será posible en la medida en que el docente se desenvuelva en una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico y participe en una comunidad de discurso crítico orientada a la transformación de la docencia. Es decir, lo que se necesita es construir una cultura de la innovación que descanse en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional entre el profesorado.

Es decir, hay que crear comunidades profesionales de docentes que trabajen conjuntamente en proyectos educativos concretos y pertinentes a su contexto, lo que exige condiciones organizativas y laborales que refuercen el criterio propio, la toma de decisiones de los docentes y las oportunidades para aprender unos de otros. Pero la idea no es crear ínsulas, sino que se espera que estas comunidades profesionales, sólidas y potentes, sean capaces de colaborar entre sí, a través de una red de conexiones entre distintas instituciones o centros educativos, con el compromiso por el cambio y la mejora sostenibles, bajo el principio de la diversidad cohesiva (véase Hargreaves y Fink, 2006).

Desafortunadamente, existe una distancia importante entre las ideas anteriores y la realidad que circunda a la participación de los profesores de cara a la innovación educativa. En un sinnúmero de experiencias de formación o capacitación docente que buscan una supuesta apropiación de modelos innovadores, todavía prevalece la visión del docente como reproductor o aplicador de teorías, planes de estudio, materiales y programas pensados por otros, con poca posibilidad de hacer sentir su punto de vista o modificar lo propuesto. Aunado a esto, los esfuerzos que se realizan institucionalmente para la formación pasan por alto el pensamiento pedagógico del docente, la realidad de su práctica y lo que éste puede aportar a la propuesta curricular o didáctica. A nuestro juicio, a lo anterior se agrega otro factor en contra: no se aceptan el error, la incertidumbre, el conflicto de valores o la singularidad que caracterizan a los problemas complejos y abiertos, si es que entendemos que la tarea de innovar comporta elementos comunes con la solución y toma de decisiones en torno a situaciones-problema de tal magnitud.

De acuerdo con Ángel Díaz-Barriga (2005), en el contexto de las actuales reformas curriculares, los diseñadores de las políticas de formación de maestros han apostado por la muerte de la didáctica, desconociendo el papel que ésta tiene en la estructuración de la profesión docente. Tomando como referencia a Comenio, el autor plantea que es indispensable considerar que el núcleo central de la habilidad profesional del docente reside en el conjunto de decisiones que tiene que tomar con relación a su propuesta metodológica. Es decir "sólo la vinculación entre aprendizaje y metodología de

enseñanza le permitirán al docente establecer estrategias diferentes de aprendizaje, con la única condición de buscar favorecer las condiciones del aprendizaje, otro principio fundamental del campo de la didáctica" (*ibid*.: 12).

Con relación a cómo ocurren los cambios educativos que conducen a la innovación, se han planteado distintas metáforas o "gramáticas del cambio" que dan cuenta de las paradojas que se presentan en estos casos. Una de ellas, la metáfora del péndulo, afirma que ocurren oscilaciones pendulares (véase Snyders, en A. Díaz-Barriga, 2005), puesto que entre las diversas escuelas didácticas existe una posición de negación, que las lleva a colocarse una al extremo de la otra, con formulaciones contrarias sobre un tópico. Así, por ejemplo, las propuestas didácticas centradas en el aprendizaje de contenidos factuales se tienden a contraponer a las que abogan por el aprendizaje basado en centros de interés, el aprendizaje activo basado en experiencias vinculadas con la vida real o la construcción situada del conocimiento. Un problema importante es que esta metáfora plantea situaciones dicotómicas, irreconciliables, que no permiten arribar a un equilibrio o complementariedad entre las propuestas de innovación, y que incurren en el desconocimiento de la historia de las ideas pedagógicas.

Otra metáfora es la de las olas: "hay muchas olas pequeñas que cuando se suman crean una ola enorme que cambia todo para siempre en la playa" (Hargreaves, en Romero, 2007: 66). Esta metáfora, avalada en los trabajos de este autor en instituciones de nivel medio, tiene la virtud de explicar los cambios de término largo y de término corto, así como su interrelación, recuperando la idea de que existen rupturas y continuidades en todo proceso de innovación. Una metáfora más consiste en explicar el cambio o innovación educativa desde la resistencia, como fuerza opositora ante el cambio, ya sea activa y deliberada o más bien pasiva. En general, tiende a verse como negativa dicha resistencia, porque suele pensarse que es tributaria del conservadurismo y procede de grupos reaccionarios que pretenden mantener el *status quo*.

No obstante, habría que analizar si detrás de la resistencia a la pretendida innovación existen también voces genuinas, de educadores y especialistas informados que muestran una preocupación respecto a cambios aparentes, apresurados o con poco sustento, a la imposición de miradas retrógradas o excluyentes disfrazadas de modernidad, o incluso a intenciones de manipulación con propósitos que no son precisamente educativos. En esta dirección, autores como Pinar (2003) manifiestan su rechazo por una tendencia creciente en los sistemas educativos de diversos países hacia la adopción irreflexiva de los productos y políticas culturales y económicas asociados al fenómeno de la llamada globalización, las cuales se presentan avaladas por el discurso de la necesidad del cambio o la innovación. No son pocas las naciones del orbe que enfrentan la preponderancia de los enfoques racionales y tecnológicos, del "pensamiento empresarial" o "visión corporativa", sobre todo en el plano de las reformas y los proyectos educativos de gran alcance; ésta es la visión que parece estar permeando en muchos sistemas educativos. En una investigación realizada en el contexto de la universidad pública mexicana (A. Díaz-Barriga, Barrón y F. Díaz-Barriga, 2008), encontramos coincidencia con el planteamiento de Pinar, puesto que a pesar de que no hay suficientes estudios al respecto, esta tendencia "global" que adquiere tintes "locales" parece estar influyendo poderosamente en la reestructuración de la función docente y conduciendo a la hegemonía de las evaluaciones estandarizadas y de los enfoques de rendición de cuentas, competencias y desempeño.

Finalmente, las innovaciones enfrentan al docente a un proceso de cambio de concepciones y prácticas que va mucho más allá de un simple aprendizaje por acumulación de información o centrado en la adquisición y traslado al aula de nuevas técnicas didácticas. Si lo que subyace en los modelos innovadores que se han mencionado antes representa un cambio de paradigma educativo, con la expectativa de que el docente abandone la enseñanza transmisivo-receptiva y migre hacia los enfoques centrados en el alumno, la construcción del conocimiento y la colaboración, el cambio solicitado es mayúsculo.

A manera de ejemplo, baste considerar el tema de la enseñanza basada en competencias, si es que entendemos a la competencia en su acepción de prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos (Denyer *et al*., 2007; Perrenoud, 2004). Si esto es así, enseñar por competencias exige al profesor transformar la lógica de la transposición didáctica a la que está habituado. 4En el modelo clásico de transposición didáctica, se parte de identificar el conocimiento erudito (usualmente contenidos disciplinares) para transformarlo en conocimiento que se va a enseñar en las aulas. La expectativa en este caso es que el conocimiento aprendido sea trasladado eventualmente al medio social cuando sea requerido, aun cuando en la situación didáctica tal contacto no se haya propiciado. Por el contrario en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en competencias, se da una construcción en espiral en la acción, donde los conocimientos se perciben como herramientas útiles para la resolución de problemas y esto provoca un cambio en la lógica de la transposición didáctica. De acuerdo con Denyer *et al*. (2007), durante la transposición didáctica por competencias el punto de partida consiste en ubicarse en las demandas del medio social, para proceder a la identificación y análisis de las situaciones sociales o tareas que hay que enfrentar, y después decidir qué conocimientos son los más pertinentes a enseñar en relación con las prácticas profesionales, la vida diaria, personales, etc., que se han identificado como prioritarias. Esto explica por qué los objetivos de la formación en un modelo por competencias no se describen en términos de contenidos disciplinares, sino en términos de actividades o tareas. Lo que se requiere es afrontar y resolver situaciones-problema, con toda la complejidad que ellas implican, lo más reales y cercanas posible al ejercicio social de la actividad; por ello, las prácticas educativas enfocadas a la realización de ejercicios de aplicación o repaso del conocimiento no son suficientes. Los contenidos disciplinares no dejan de ser importantes, pero su relevancia y procedencia se redimensiona.

Consideramos que, de manera similar, debería plantearse la lógica subyacente en la forma en que se aprende y se enseña en cada caso particular referido a las innovaciones que se pretenden introducir, recuperando la evidencia necesaria en procesos de investigación en contextos educativos específicos. Este asunto, el de la investigación sobre las innovaciones, se discutirá a continuación.

Algunos estudios sobre los retos que enfrentan los docentes en torno a la innovación del currículo

Si bien es cierto que en todos los casos encontraremos ejemplos de buena práctica de los modelos innovadores que hemos venido refiriendo, en este documento hemos optado por identificar los retos que están enfrentando los docentes en este terreno, lo que

permite identificar cuáles son precisamente los factores que condicionan una apropiación e implantación exitosa. Al mismo tiempo, hay que reconocer que no contamos todavía con un *corpus* de investigación amplio sobre el tema de las innovaciones curriculares y la práctica educativa de docentes y alumnos, cuestión que en el estado de conocimiento sobre la producción curricular ubicamos como parte de la agenda pendiente del campo (F. Díaz-Barriga y Lugo, 2003). En este trabajo ya habíamos encontrado que las instituciones suelen focalizar sus esfuerzos en el diseño formal de modelos y planes de estudio, dejando en segundo plano la formación de los profesores para el cambio y la previsión de los apoyos requeridos durante la fase de apropiación e implantación de las propuestas formales en el aula.

Pero a pesar de esto, se han publicado en fechas recientes algunos estudios, que si bien no permiten generalizaciones dado su carácter local y acotado a contextos específicos, arrojan luz al respecto de cómo están viviendo los docentes la demanda de innovar que acompaña a las reformas curriculares. El lector se preguntará: ¿por qué es importante analizar la manera en que los actores —en este caso los docentes— están experimentando las reformas curriculares y la demanda de innovar sus prácticas de enseñanza? Simplemente porque el valor que los grupos sociales asignan a una innovación determinada es un factor clave de diferenciación y de medida de su impacto. Es decir, los usuarios finales son los agentes participativos fundamentales en el proceso de innovar, puesto que "el elemento emocional y de valoración genera la principal diferenciación" (Gros y Lara, 2009: 226).

En un estudio de caso donde se hizo un seguimiento de todo un año escolar a docentes de educación básica que estaban introduciendo en sus aulas diversos proyectos que conjuntaban innovaciones pedagógicas e introducción de tic en la enseñanza, se logró la identificación de una serie de factores que condicionaban el éxito de la experiencia educativa. De manera sintética, los aspectos determinantes fueron el nivel de competencia de los profesores en el empleo estratégico de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad con sus concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; el grado de dependencia y necesidades de apoyo e infraestructura de parte de la institución para su puesta en marcha, y la compatibilidad o distancia entre el proyecto innovador y la filosofía o cultura educativa del centro escolar (Zhao *et al*., 2002). El mayor reto para los profesores fue lograr un impacto en el aprendizaje de sus alumnos, y se arribó a la conclusión de que los factores asociados al innovador, es decir, al profesor, jugaron el papel más significativo. Así, si los profesores estaban bien capacitados y convencidos, era más probable que sus proyectos didácticos fueran exitosos, aun cuando existiera distancia, dependencia o un contexto con poco soporte.

En el caso del proceso de reforma curricular de una universidad mexicana privada, Valdés (2009) encuentra que predomina la poca claridad y familiaridad entre la planta docente respecto al modelo educativo propuesto por la institución. La incongruencia entre los acervos de conocimiento y los depósitos de sentido que poseen los profesores frente a las exigencias del nuevo esquema, generan dificultad y resistencias para aceptar el modelo educativo como "coordenada guía" de la acción docente. Se manifestó una gran diversidad de discursos, motivos y acciones en los profesores en relación con su campo de conocimiento, cuestión que destaca la autora como factor clave por considerar en una nueva aproximación a los procesos de cambio e innovación curricular. Por otro lado, se observó que las condiciones laborales de los profesores quedaron en un cierto grado de indeterminación; los cambios en las políticas curriculares provocaron cambios

en las jerarquías, espacios de poder y organización académica, cuestión que también explica la aceptación o rechazo del eventual cambio educativo. La autora concluye que el poder que tiene el docente está cimentado en los depósitos de sentido que ha construido y enriquecido durante su historia personal y profesional, al desconocer esta historia sociocultural se coloca al docente como el gran ausente de toda iniciativa de reforma.

En el contexto de una universidad pública del estado de Veracruz, donde su modelo educativo tiene el carácter de integral y flexible, a la par que busca impulsar explícitamente el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y complejo, Martínez (2009) realizó una investigación donde analiza el currículo y hace un diagnóstico del perfil de habilidades cognitivas y de aprendizaje de los alumnos. Encuentra que la promoción de habilidades del pensamiento queda circunscrita a la impartición de un taller en los primeros semestres. En éste se realizan diversas actividades y ejercicios dirigidos a mejorar la capacidad de pensar, sin considerar las materias o áreas de conocimiento de las distintas licenciaturas. Entre los principales elementos contextuales que quedan fuera de la experiencia educativa, se encuentran los contenidos curriculares, los marcos de referencia de los estudiantes, sus capacidades, motivos o disposiciones. Aunque se enuncia, no se tiene prevista la posibilidad de transferir o transversalizar los aprendizajes, los docentes de otros cursos por lo general no conocen lo que pretende el taller ni la posibilidad de darle continuidad en sus propias aulas. La evaluación del perfil inicial de habilidades del pensamiento en una muestra de estudiantes, permite ver logros en habilidades básicas (identificación, contrastación), no así en habilidades complejas (análisis, deducción, toma de decisiones); los estudiantes reportaron que no era posible la transferencia de los aprendizajes logrados a otros cursos o experiencias educativas. El autor concluye que se requiere otro enfoque para la incorporación del componente cognitivo al currículo, una forma distinta de estructura curricular, así como espacios de formación docente apropiados. Por otra parte, cuestiona que varios años después de la implantación del modelo innovador para el desarrollo de habilidades del pensamiento, la institución no haya realizado un estudio o evaluación sistemática de sus avances y resultados.

El concepto de competencia resulta difícil de entender para los profesores, sobre todo por la polisemia del término y la falta de consistencia en los abordajes metodológicos que conducen a su definición. Ulloa, Suárez y Jiménez (2009) preguntaron a profesores de Facultad de Estudios Superiores-Iztacala, provenientes de las carreras de enfermería y cirujano dentista: ¿qué entiende usted por competencia en la educación? Se encuentra que el grado de avance en la reforma curricular contribuye a una concepción de competencia que difiere en el grado de conciencia en los profesores de las implicaciones de una reforma curricular por competencias. En ambos casos, los profesores integran en su definición los términos habilidades, destrezas, acciones y actitudes como resultado de la formación o del aprendizaje, que permiten realizar actividades profesionales o resolver problemas. Sin embargo, el término "integración", que aparece reiteradamente en las respuestas de los profesores de la carrera de cirujano dentista, no aparece en la carrera de enfermería. Los profesores de la carrera de cirujano dentista —cuyo proceso de reforma curricular está más avanzado— tienen una visión de la competencia que se acerca a la concepción amplia del término y son más conscientes del cambio que este enfoque implica en el rol del docente y del alumno. Los profesores de enfermería, que apenas inician el proceso de reforma curricular, tienen una visión menos amplia y no plantean la integración de saberes. Las autoras manifiestan su preocupación porque

aquellos saberes que no pueden convertirse fácilmente en saberes operativos (los filosófico-interrogativos, los narrativos de costumbres, o los estéticos, entre otros) queden fuera del currículo.

León y Aranda (2009) realizaron un estudio para conocer la opinión de los docentes de la licenciatura en Biología de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) respecto a la implantación del currículo flexible. Cabe mencionar que esta institución propuso desde 1994 la flexibilidad curricular como base de su modelo educativo. Se entrevistó a profesores de carrera, de diversas adscripciones y categorías laborales, con un amplio espectro de rangos de edad y antigüedad. Respondieron a preguntas abiertas sobre las ventajas y desventajas de la puesta en marcha de un currículo flexible.

Los resultados indican que los profesores trabajan supuestamente en una "nueva" estructura curricular, pero conservan las mismas prácticas educativas del currículo anterior, que data de los ochenta. La concepción de los docentes respecto a lo que implica la flexibilidad curricular se restringe a factores tales como el sistema de créditos, la libre elección de materias y la movilidad académica estudiantil. Reportan que en el proceso de cambio curricular, la institución dio prioridad a la actualización de los contenidos temáticos de las asignaturas, más que a la generación de una nueva concepción educativa, acorde a una estructura curricular flexible. La administración central de la universidad se ha demorado en actualizar su estructura organizacional y su normatividad. Existe además la imperiosa necesidad de proporcionar información, tanto teórica como práctica, al cuerpo docente de lo que significa la flexibilidad curricular. Los autores consideran que muchas desventajas atribuidas por los docentes a la flexibilidad curricular, son en realidad deficiencias asociadas a la forma en que opera administrativamente.

Otro estudio relacionado con el tema de la flexibilidad curricular es el de Ordóñez (2009), quien reporta que desde 2003 comenzó a operar dicha innovación en 13 de los 33 planes de estudios de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). En este caso, reporta lo sucedido en la División Académica de Ciencias Biológicas. Se analizaron diversos procesos académicos y administrativos, así como los planes de estudio, y se realizaron encuestas con alumnos, así como entrevistas a docentes y tutores. La noción que se maneja es vaga, relacionada con la flexibilización de tiempos y espacios, pero no hay claridad respecto a los medios e instrumentos para lograrlo. Para docentes y alumnos, la flexibilidad implica la elección de materias, y los principales problemas operativos han sido lo limitado de la oferta, la saturación de los grupos, el incremento de los costos ante la necesidad de nuevas aulas y más docentes. Se reporta una falta de movilidad interdivisional así como la ausencia de exámenes por competencias, cuestiones previstas en el modelo original; no se han creado las instancias para aplicar tales exámenes ni la reglamentación que lo permita.

Un problema importante ha sido la cancelación de todo tipo de seriación en el currículo. Se reporta que, debido a la carencia de los conocimientos previos requeridos y a la ignorancia de un "orden natural del conocimiento", se han detectado cursos donde existe una alta posibilidad de reprobación. El modelo flexible se encuentra asociado a la necesidad de ofrecer el apoyo de un tutor a los alumnos. En esta institución se ha optado por la tutoría grupal, pero debido al número de tutelados por tutor (pueden ser grupos enteros) no se puede brindar una atención personalizada, menos a los alumnos de los primeros semestres, donde existe mayor riesgo de deserción. La autora reporta que

existe “disponibilidad y entusiasmo de los profesores, pues aunque no tengan las bases conceptuales de las tutorías y flexibilidad curricular, han tenido la experiencia vivencial” (Ordóñez, 2009: 6), pero no se les ha ofrecido la descarga horaria debida y la labor tutorial, así como la atención a los alumnos, tiene poco peso en las becas al desempeño docente. En esta investigación también se concluye afirmando que existen importantes fallas operativas y carencia de marcos normativos.

En un estudio más sobre el tema de la flexibilidad curricular realizado mediante encuestas de opinión en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) por Caamal y Canto (2009), se encuentra que profesores y alumnos conciben a ésta como la libertad que tiene el estudiante para tomar decisiones respecto a su propia formación. Los profesores consideran que los planes de estudio flexibles impulsan su compromiso y disposición para una formación de calidad de los alumnos y que responden a una necesidad imperante para la universidad; también son conscientes de que implican la utilización de pedagogías más activas. Al mismo tiempo, manifiestan que los planes de estudio flexibles les generan sentimientos de desconcierto y angustia, piensan que fomentan el aislamiento entre profesores y estudiantes y que no están posibilitando la movilidad de los docentes.

Otro estudio, donde se encuestó a 325 profesores del estado de Chihuahua (Romero y Mayagoitia, 2009), se abocó a identificar la visión de éstos respecto al proceso de implantación de la reforma del currículo de secundaria. Los resultados indican que los docentes siguen dando prioridad al aprendizaje de contenidos declarativos sobre el desarrollo de competencias, reportan un empleo insuficiente de las tecnologías de la información en el trabajo docente, así como falta de claridad en los criterios para trabajar las tutorías y en el diseño e implantación de la asignatura estatal. En lo que atañe al trabajo en el aula, los profesores muestran inconsistencias en el trabajo por proyectos y en la realización de autorreportes, a la par que reconocen la dificultad para promover el trabajo colaborativo.

En el caso de los bachilleratos tecnológicos, la reforma curricular entró en vigor en 2004, tomando por sorpresa a la mayoría de los docentes, quienes, según López y Tinajero (2009), tuvieron que asumir cambios significativos tanto en el contenido como en la forma de enseñar, pues el nuevo modelo prescribía la educación basada en competencias y el papel del docente como facilitador. Estas investigadoras aplicaron cuestionarios abiertos que indagaban el conocimiento general de la reforma por parte de 60 docentes de bachilleratos tecnológicos, los efectos que percibían de la reforma en las mejoras educativas, los obstáculos para mejorar la educación y su visión del impacto general en la institución educativa. Los resultados coinciden con los estudios anteriores: no se habilita a los docentes con los medios necesarios para introducir cambios significativos tanto en el contenido curricular como en el modelo pedagógico. Nuevamente, se reporta la premura con que se llevó a cabo la reforma, la escasa participación de los profesores, la ausencia de materiales acordes con las nuevas demandas y, sobre todo, la falta de una adecuada capacitación para el cambio. Cabe mencionar que se encontraron opiniones opuestas a favor y en contra de la RIEMS, pero más de la mitad de los profesores opinaron que la reforma no ha mejorado su escuela e indican como causas una mayor confusión, grupos numerosos, falta de planeación y desconocimiento e incertidumbre respecto al modelo educativo. También se plantea que la perspectiva constructivista que supuestamente sustenta el modelo, se reduce en la práctica a una visión simplista e incluso distorsionada. Y una vez más, las causas de la

problemática se ubican, según los docentes, en una pobre planeación e instrumentación, así como en la falta de organización, infraestructura y apoyos.

Finalmente, A. Díaz-Barriga, Barrón y Díaz-Barriga (en proceso) están realizando un estudio de casos en siete universidades públicas estatales, que son reconocidas por la adopción de un proyecto curricular innovador. La investigación comprende el análisis de planes de estudio, entrevistas a responsables curriculares, coordinadores y personal académico, así como encuestas a estudiantes. Algunos resultados preliminares coinciden con los de las investigaciones antes referidas: el problema central que están enfrentando los profesores es lograr el tránsito de una perspectiva centrada en retener y usar la información a otra visión en la que el centro es construir el sentido de la información por su capacidad de ser empleada en situaciones relevantes del entorno del estudiante y su comunidad. Los problemas ya mencionados respecto a la operación de los modelos, la formación docente, la infraestructura requerida, el cambio en la normatividad y la modificación de condiciones laborales, vuelven a aparecer como factores que condicionan las más de las veces el desconcierto o resistencia a las innovaciones, y las menos, cuando logran sortearse, su aceptación y apropiación.

Algunas propuestas para apoyar a los docentes en la tarea de innovar

Hemos afirmado que las instituciones educativas consideran que la principal responsabilidad por el éxito de las innovaciones suele recaer en la tarea docente. Es bien cierto que el profesor, como principal agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de capacidades complejas, tiene un papel protagónico. No en balde se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a sus alumnos a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. Pero lo que no se puede esperar es que los profesores realicen estos cambios en solitario y sin la debida formación y soporte (F. Díaz-Barriga, Padilla y Morán, 2009).

Al mismo tiempo que existe literatura en torno a las dificultades que enfrentan los docentes frente a las innovaciones curriculares, encontramos trabajos que plantean el tipo de apoyos y condiciones que deben instaurarse para realizar los cambios esperados. A nuestro juicio, los mayores retos consisten, por un lado, en revertir la tendencia actual de continuar en la lógica de modelos educativos propios de la educación presencial de corte transmisivo-receptivo, y por ubicar al docente como profesional que participa activamente en el cambio.

Ya lo ha dicho Ángel Díaz-Barriga (2005) cuando sostiene que la historia del pensamiento educativo del siglo xx se puede catalogar como una historia de lucha contra la enseñanza libresca, y que toda reforma busca enfrentar esta situación y promover otro tipo de aprendizaje. Por ello, los profesores están enfrentando una importante tensión en las reformas curriculares: la tensión permanente entre la erudición y los saberes prácticos. Por un lado, se exige al docente la adopción de enfoques innovadores centrados en la construcción colaborativa del conocimiento a través de experiencias significativas en contextos reales, con un fuerte acento en el desarrollo de habilidades y aprendizaje complejo; pero al mismo tiempo, se le exige que sus estudiantes logren dominar cantidades ingentes de información disciplinar segmentada,

por lo que el docente no podrá desprenderse del ideal del currículo enciclopédico, menos aún cuando enfrenta los exámenes en gran escala centrados en la recuperación de información factual. De acuerdo con Reigeluth (2000), aun cuando se reconoce que el profesor no puede enseñar lo mismo y al mismo tiempo a toda la clase, se enfrentan las visiones del "sabio en el estrado" y la del "guía a nuestro lado". Se genera así una importante confusión, pues se le exige abandonar un paradigma educativo basado en la estandarización y pasar a la personalización o enfoque centrado en el aprendizaje del alumno, que implica privilegiar la diversidad de estilos e intereses, a la par que desarrollar la inteligencia colectiva.

Ante esta situación, habría que preguntarse cómo aprenden los docentes y de qué manera pueden apoyarse los procesos de formación y cambio educativo. Latapí (2003: 18) considera que:

"La condición esencial para que el maestro aprenda es que tenga disposición a aprender. Aprender implica hacernos vulnerables, suprimir seguridades, asumir riesgos. Como en esta profesión lo nuevo tiene que ser confrontado con la prueba del ácido del aula, ese riesgo es muy real: inducir a los alumnos a pensar por sí mismos implica aceptar que van a descubrir cosas que el maestro ignora y que le harán preguntas para las cuales no tendrá respuesta."

Así, los ambientes centrados en el conocimiento (cursos de actualización o los programas formales de superación académica) sólo aportan algo a los docentes si en ellos se presentan y discuten experiencias significativas, de otra manera, nos dice Pablo Latapí, se quedan en un conocimiento libresco. Su mayor riesgo consiste en que los conocimientos pedagógicos obtenidos resulten demasiado abstractos, desconectados de la situación que enfrenta el docente en su aula, por lo que será imposible que consiga aterrizarlos.

Otra posibilidad es un ambiente centrado en la evaluación formativa del docente, donde hay un trabajo de tutoría o algún mentor que apoya a un profesor principiante, un grupo de colegas o un programa del tipo micro-enseñanza, donde se analizan y asesoran las prácticas educativas docentes. Una tercera posibilidad es la de participar en un ambiente centrado en la comunidad educativa a la que se adscribe el docente. En este caso, existe un grupo de profesores que se reúnen en torno a un proyecto o interés común, enfocado a las situaciones-problema que se enfrentan en el aula. Son componentes importantes la reflexión y discusión, que conducen a propuestas innovadoras argumentadas y pertinentes al contexto de referencia.

Esta tercera opción resulta muy promisoria y coincide con las propuestas del aprendizaje situado en el seno de una comunidad de práctica (Wenger, 2001). La manera en que los docentes perciben y emplean determinadas herramientas y recursos con fines didácticos, depende no sólo de sus historias personales de vida, sino también de lo que acontece en la comunidad de práctica de pertenencia. Ésta constituye un marco social de referencia donde ocurren las actividades de planeación, apoyo, tutelaje y evaluación de los estudiantes y de los profesores. Por lo antes dicho, es mejor pensar en la adquisición de competencias docentes, y por ende la formación de profesores, ligada a la problemática, intereses y dinámica de interacción de la comunidad de pertenencia de dichos docentes. Desde esta perspectiva, un proceso de formación docente debe considerar ya no más a los docentes como sujetos individuales, sino partir

de un trabajo por proyectos situados, enfocado en la unidad social básica que sea relevante en cada institución. Dicha unidad o grupo de docentes puede coincidir con la estructura de un departamento académico, un colegio de profesores o simplemente un colectivo de docentes que, aunque no forman parte del organigrama oficial de la institución educativa, comparten el interés por innovar la docencia en un ámbito determinado. En este sentido, habrá que replantear las figuras de acompañamiento docente en esta labor, como son la del mentor y la del formador de formadores.

Puesto que la innovación ocurre cuando se tiene un conocimiento suficiente sobre la misma y ésta realmente cubre necesidades sentidas o resuelve problemas o situaciones insatisfactorias para las personas, se tiene que tomar en cuenta una serie de atributos que hacen posible el éxito de una innovación. Se ha propuesto un conjunto de cinco atributos clave para llevar a buen término una innovación educativa y las estrategias de liderazgo que se asocian a estos atributos (UNESCO, 2004) (véase cuadro 1). Cabe mencionar que la UNESCO cita el trabajo de Ellsworth (2000) quien, con base en un estudio tipo encuesta realizado en torno a la innovación educativa soportada por tecnologías, concluyó que entre el 49 y el 89% de la tasa de adopción de innovaciones educativas puede explicarse por medio de los cinco atributos referidos. Es decir, existiría una probabilidad más alta de impulsar la innovación por parte de los docentes y la institución educativa, si en los procesos formativos se tomaran en cuenta las estrategias mencionadas y si se lograra que los propios docentes tomaran conciencia de todo esto.

Cuadro 1. Atributos de las innovaciones y estrategias útiles para la adopción de TIC.[5]

Atributos de las innovaciones	*Estrategias de formación y liderazgo*
Ventaja relativa	Tratar de demostrar que el aprendizaje enriquecido por medio de las TIC es más efectivo que los enfoques tradicionales, abarcando la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Es importante y útil familiarizar a los docentes con las investigaciones realizadas sobre la naturaleza del cambio.
Grado de compatibilidad	Tratar de demostrar que el uso de las TIC no se opone a los puntos de vista, los valores o los enfoques educativos de actualidad. Ninguna tecnología es culturalmente neutra y, por lo tanto, es importante manejar este atributo en forma abierta y honesta.
Complejidad	Tratar de demostrar que las TIC son relativamente sencillas de implementar en la enseñanza. Esto implica que los líderes del proceso formativo posean conocimientos acerca de las TIC y pidan apoyo cuando lo necesiten.
Posibilidad de ser probado empíricamente	Dar a los educadores la oportunidad de probar las TIC en entornos no amenazantes. Se necesita tiempo y, nuevamente, apoyo técnico.
Observabilidad	Dar a los educadores la oportunidad de observar el uso de las TIC aplicadas con éxito en la enseñanza. Es útil que puedan observar a los líderes o a otros educadores cuando emplean las TIC en entornos educativos reales.

Fuente: Ellsworth (2000); UNESCO (2004).

En otro documento hemos planteado una serie de propuestas relacionadas con los procesos de formación y apropiación de los docentes en torno a la innovación educativa. Recuperamos aquí algunos principios (F. Díaz-Barriga, Padilla y Morán, 2009):

- La formación docente debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula, sólo de esta manera se puede lograr la innovación.
- La formación del docente en las llamadas innovaciones curriculares no es de todo o nada: hay que considerar el tránsito del docente por distintas etapas en el complejo camino que conduce a entender e incorporar en su aula dichos modelos. Al mismo tiempo, se involucran los procesos afectivos, motivacionales y volitivos del docente, los cuales requieren considerarse en el proceso formativo.
  Es necesario el acompañamiento de mentores competentes: los profesores requieren recibir el suficiente modelado, guía y realimentación en el proceso formativo para una enseñanza estratégica con base en las innovaciones.
- La formación no puede ser demasiado corta en tiempo ni restringirse a una simple habilitación técnica: la formación requiere ser continuada y enfocarse a la adquisición de competencias que respondan a distintos niveles de apropiación.
- Es imposible separar la formación en la disciplina que se enseña de la didáctica específica de ésta y, al mismo tiempo, de la formación en torno a los modelos

curriculares innovadores, considerando la especificidad de cada uno de ellos. Es decir, se requiere iniciar un camino de colaboración con la participación de especialistas curriculares e instruccionales, didactas y docentes, que conduzca al desarrollo de nuevos abordajes didácticos con un carácter interdisciplinar.

- En el proceso de formación no puede dejarse al docente a su suerte, como sujeto aislado, se requiere su incorporación a una comunidad de discurso crítico y de producción situada de nuevas propuestas didácticas, que tome en cuenta las transformaciones requeridas en el plano de la organización, normatividad e infraestructura requeridas.
- El uso de cualquier tipo de tecnología o modelo educativo en el aula no es neutral; hay que preparar al docente en la reflexión ética y política respecto a las innovaciones y desarrollar una mirada de su empleo desde un marco de educación para la diversidad, el cambio, el desarrollo humano sustentable y la equidad.

Conclusiones

El currículo continúa siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en las escuelas e instituciones educativas, el terreno donde se definen y debaten fines, contenidos y procesos; ante todo, es el espacio donde grupos y actores se disputan el poder en las instituciones. De ahí la relevancia que cobra el tema de las innovaciones curriculares y el papel depositado en el docente como responsable de su concreción.

Vaillant (2004) plantea que no será posible lograr la profesionalización de los docentes latinoamericanos —y por ende la innovación— hasta que las políticas educativas de la región se encaminen a promover el desempeño autónomo y la toma de responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Para ello, se requiere la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral. En coincidencia a lo que hemos argumentado en este escrito, no es suficiente con la generación de modelos que quedan restringidos a documentos base prescriptivos o a la pretensión de cambios por decreto que quedan plasmados en normativas que es imposible aplicar.

Con base en los hallazgos que reportan los distintos estudios que hemos citado, es evidente que cuando los profesores se enfrentan con la tarea de innovar, entran en juego una diversidad de factores. En el plano personal, sus concepciones didácticas, atribuciones y metas, sus capacidades de autorregulación, sus experiencias previas, así como complejos procesos motivacionales y volitivos. También se demuestra, como antes se ha mencionado, que para cristalizar la innovación, se requieren cambios en creencias y actitudes, transformación de prácticas sociales y educativas, pues no basta sólo con la adquisición de habilidades o técnicas didácticas.

Los problemas que enfrentan los docentes tienen como constante la falta de comprensión teórico-conceptual y apropiación de los modelos innovadores, ligados a la carencia de procesos adecuados de formación docente. Los profesores están reportando la existencia de contextos con poco soporte, carentes de infraestructura apropiada y disponible para el proceso de transformación de la enseñanza en las aulas, así como de apoyo social de parte de los pares o de asesores y mentores calificados. Se ha carecido

de políticas y procesos facilitadores, la normatividad institucional resulta obsoleta y genera incongruencias, no siempre existe una planeación adecuada del proceso de implantación curricular. Nuevamente, parece que la apuesta fuerte de las instituciones educativas nacionales continúa situada en el plano del desarrollo modélico idealizado, en la construcción del modelo educativo y curricular respectivo, lo que desde los setenta se ha llamado currículo formal. No se ha encontrado la clave para resolver la ruptura entre el currículo formal o pensado y el currículo vivido.

En su mayoría, los estudios casuísticos reportados en nuestro país han consistido en la aplicación de encuestas y entrevistas, sólo en algunos casos se recurre a observaciones en el aula o a estudios que permitan una mirada amplia, comprehensiva y a largo o mediano plazo del proceso de implantación. El valor de los trabajos realizados es indiscutible, han permitido identificar una serie de retos y necesidades, pero se requiere ampliar el espectro de este campo de investigación educativa. Puede decirse que también se necesita innovar los procesos y métodos de investigación para acercarnos a la comprensión de los procesos de cambio y resistencia que generan las innovaciones en el currículo, abarcando una diversidad de planos, factores y dimensiones que den cuenta de la complejidad y multideterminación del fenómeno. Habrá que construir al mismo tiempo una agenda de investigación, que abarque nuevos objetos de estudio, abordajes teóricos e instrumentos originales para estudiar de primera mano la realidad educativa en torno a procesos, sistemas y actores involucrados.

---

* Este documento se tomó como base para la exposición de la autora en la conferencia magistral que presentó en el Congreso Internacional de Educación: *Currículo*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 27 de noviembre de 2009. Regresar

**Doctora en Pedagogía, profesora titular de la Facultad de Psicología de la UNAM, fdba@servidor.unam.mx. Regresar

1. Dicho estudio formó parte del estado de conocimiento de la investigación curricular auspiciada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) bajo la coordinación de Ángel Díaz Barriga. Regresar
2. Por modelo curricular se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso en el ámbito del currículo) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como un ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto. Una propuesta curricular se refiere a un plan, idea o proyecto curricular específico que contiene diversas recomendaciones e indicaciones y se ofrece para un fin, buscando un beneficio concreto. Una propuesta se presenta usualmente para ser sometida a análisis y decidir si es conveniente llevarla a cabo. Es sobre todo en el ámbito de la propuesta curricular concreta donde se plasma el carácter situado del modelo educativo o

curricular elegido (Díaz Barriga y Lugo, 2003: 64). Por otro lado, hay que diferenciar el nivel de generalidad y sentido de lo que se entiende por modelo educativo y por modelo curricular, dado que en el primer caso se recupera el enfoque de planeación estratégica y se habla de un modelo de mayor alcance, que abarca la misión, visión y los proyectos educativos o de gestión escolar más importantes de una institución. En algunas instituciones educativas, el modelo o proyecto curricular se desprende del modelo educativo. En otros casos, en algunas instituciones, lo que aquí denominamos modelos curriculares se consideran simplemente enfoques o métodos didácticos para la innovación del currículo y/o la enseñanza. Regresar

3. Para ilustrar lo anterior, la aparición del método de proyectos se sitúa históricamente en el movimiento de la educación vocacional en el campo de la arquitectura y el arte en el siglo XVI en Italia, aunque su redefinición y difusión más amplia ocurre en el siglo XX en torno al trabajo de J. Dewey y W.H. Kilpatrick; este último publica en 1918 su ya clásico "The project method". También como parte del pragmatismo, Ch. Langdell publica en 1871 "Selection of Cases on the Law of Contracts" el primer libro con casos de enseñanza en el área de leyes, que conjunta el método socrático con el análisis de casos reales de jurisprudencia. El propio Dewey desarrolla la propuesta de aprender mediante la solución de problemas siguiendo el método científico en "How we think" (1933). Por supuesto que estos abordajes didácticos han sido objeto de una resignificación crítica y nuevas teorizaciones, sobre todo procedentes de la psicología cognitiva y el enfoque sociocultural (v. F. Díaz Barriga, 2006). Regresar
4. La transposición didáctica consiste en la modificación cualitativa del saber académico que realiza el profesor para que éste pueda ser comprendido por el alumno. Según Chevallard (1997), es un proceso pedagógico complejo porque implica la transformación del saber erudito o científico en un saber posible de ser enseñado. El docente suele recurrir a la reducción de la complejidad, la modificación o la simplificación para alcanzar este cometido. Regresar
5. Fuentes: Ellworth (2000); UNESCO (2004) Regresar

Referencias

Caamal, F. y P. Canto, (2009). "Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, septiembre, Veracruz, México.

Carneiro, R. (2006). "Sentidos, currículo y docentes", en *Revista PRELAC*, núm. *2*, pp. 40-53.

Chevallard, Y. (1997), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

Denyer, M., J. Furnémont, R. Poulain y G. Vanloubbeeck, (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga, A. (2005), "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos", en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 108, pp. 9-30.

Díaz Barriga, A., C. Barrón y F. Díaz Barriga, (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, ANUIES/IISUE/Plaza y Valdés.

Díaz Barriga, A., C. Barrón y F. Díaz Barriga, (en proceso). "*Modelos educativos. Innovación y realidad curricular*", proyecto de investigación, IISUE-UNAM/ ANUIES,

Avance de resultados presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México, noviembre de 2009.
Díaz Barriga, F. (2005), "*Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa*", en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107, pp. 57-84.
Díaz Barriga, F. (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida,* México, Mc Graw Hill.
Díaz Barriga, F. y E. Lugo, (2003), "*Desarrollo del currículo*", en A. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa,* México, COMIE/SEP/CESU, (La Investigación Educativa en México 1992-2002), vol. 5, cap. 2, pp. 63-123.
Díaz Barriga, F., R. A. Padilla y H. Morán, (2009), "*Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente*", en F. Díaz Barriga, G. Hernández y M. A. Rigo (comps.), *"Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo"*, México, UNAM.
Gros, B. y P. Lara, (2009), "*Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya*", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, pp. 223-245.
Hargreaves, A. y D. Fink, (2006), "*Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*", en *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 43-58.
Latapí, P. (2003), *¿Cómo aprenden los maestros?,* México, Secretaría de Educación Pública (Cuadernos de Discusión, 6).
León, A. y R. Aranda, (2009),"*El tránsito hacia un currículo flexible desde el punto de vista del personal académico. El caso de la carrera de biólogo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre, COMIE.
López, G. y G. Tinajero, (2009). "*Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma*", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre, COMIE.
Martínez, J. L. (2009), "*Estrategias para la promoción del pensamiento crítico en alumnos del nivel superior*", tesis de doctorado en Educación, México, Universidad Iberoamericana Puebla.
Martínez, L., D. Toledo y R. D. Román, (2009). "*El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería*", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre, COMIE.
Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar,* Barcelona, Graó, (Biblioteca del Aula, 196).
Pinar, W. F. (ed.) (¿?), *International Handbook of Curriculum Research,* Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
Reigeluth, Ch. (ed.) (2000), "*¿En qué consiste la teoría del diseño educativo y cómo se está transformando?*", en *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, parte I, cap. 1, pp. 15-40.
Romero, C. (2007), "*Entrevista a Andy Hargreaves*", en *Propuesta Educativa*, núm. 27, pp. 63-69.
Romero, R. I. y E. A. Mayagoitia, (2009), "*El proceso de implementación del currículo de educación secundaria en el estado de Chihuahua: Una visión de sus docentes*", ", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre, COMIE.
Schwab, J. J. (1970), *The practical: A language for curriculum*, Washington, National

Education Association.
Santoyo, S. R. (1996), *Recomendaciones de la ANUIES en el diseño curricular*, ANUIES. Memorias del Encuentro de Modelos Curriculares de las Instituciones de Educación Superior, región Centro-Sur de ANUIES, México, pp. 7-16.
Ulloa, N. Y., P. Suárez y C. A. Jiménez, (2009), "*Concepciones de competencias. Sus implicaciones en el currículo y en el rol del docente*", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre, COMIE.
UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en:http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf
Vaillant, D. (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, PREAL, Documento de Trabajo núm. 31, Chile.
Valdés, G. (2009),"*Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular del ITESO*", Tesis de doctorado en Educación, Guadalajara, México, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
Zhao, Y., K. Pugh, S. Sheldon y J. Byers, (2002), "Conditions for classroom technology innovations", en *Teachers College Record*, vol. 104, núm. 3, pp. 482-515.
Ziegler, S. (2003), "*Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina*", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 8, pp. 653-677.

Cómo citar este artículo

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (*RIES*), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57.
http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35, [Consulta: fecha de última consulta].