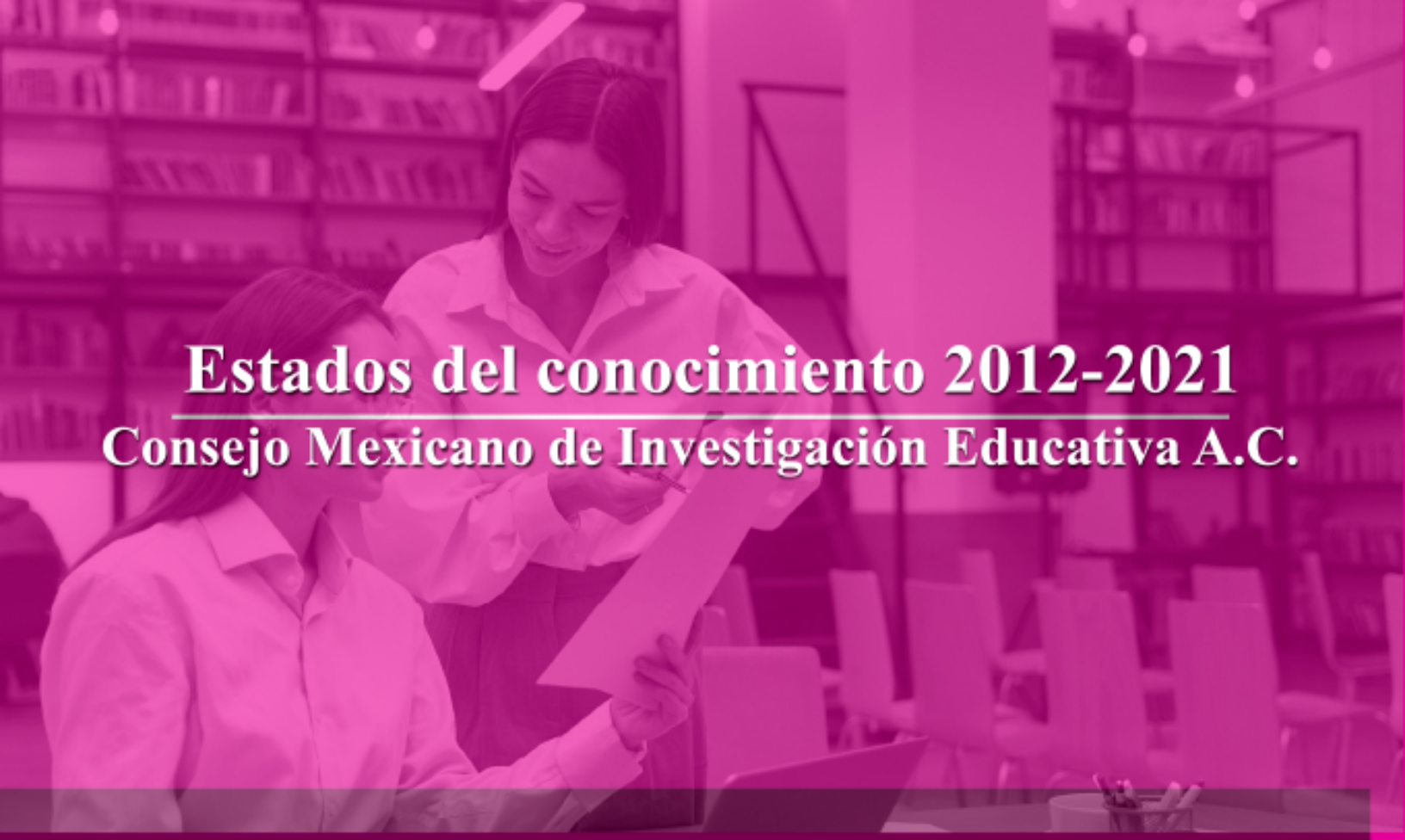


Estados del conocimiento 2012-2021

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

La investigación curricular en México

Ángel Díaz-Barriga
Coordinador

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
SOBRE LA UNIVERSIDAD
Y LA EDUCACIÓN

COMIE
Consejo Mexicano de
Investigación Educativa A.C.
30 Aniversario

Área Temática 05

ESTADOS DEL CONOCIMIENTO 2012-2021

La investigación curricular en México, 2012-2021

Ángel Díaz Barriga, *coordinador*

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios de Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Coordinación editorial:
Jonathan Girón Palau

Cuidado de edición:
Juan Carlos Rosas

Primera edición: 2024

©Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán,
04510, Ciudad de México
http://www.iisue.unam.mx
Tel 5556226986

© Consejo Mexicano de Investigación Educativa
General Prim 13, Colonia Centro, Alcaldía Cuauhtémoc,
CP. 06010, Ciudad de México
https://www.comie.org.mx
Tel 5556226986

ISBN: 978-607-7923-50-3



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative CommonsReconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CCBY-NC-ND 4.0)

Hecho en México/Made in Mexico

ÍNDICE

Presentación general de los estados del conocimiento 2012-2021
Alberto Ramírez Martinell 9

Introducción
Ángel Díaz Barriga 27

PRIMERA PARTE
CONCEPTUALIZACIONES EN EL CAMPO CURRICULAR

1. Las diversas veredas de la investigación vinculada a su conceptualización curricular
Ángel Díaz Barriga, Lilia Martínez Lobatos y Lourdes Chehaibar 41

2. La emergencia del estudio de las políticas curriculares dentro del ámbito del currículum
José María García Garduño 77

SEGUNDA PARTE
LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR
EN SUBSISTEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

3. Tendencias en los estudios curriculares en la educación superior mexicana, 2012-2021
Frida Díaz Barriga Arceo 95

4. Los actores del currículum: derroteros en un campo de estudio consolidado (2012-2021)
Patricia Covarrubias Papahiu y Rocío Andrade Cázares 147

5. Las investigaciones sobre incorporación de tecnologías digitales en el currículum en educación superior
María Concepción Barrón Tirado, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, María del Carmen Saldaña Rocha, Rosa Aurora Padilla Magaña, Dalia Beatriz García Torres y Rosalina Arteaga Barrón 223

6. La investigación curricular en la educación básica
Mariela Sonia Jiménez-Vásquez, Pedro José Canto Herrera y Laura Cedillo Arias 287

TERCERA PARTE
ESTUDIOS EMERGENTES EN EL CAMPO CURRICULAR

7. La investigación curricular en la educación normal
Ramsés Barroso Bravo, Karina Alejandra Cruz Pallares, Celia Reyes Anaya y Nora Imelda González Salazar 351

8. Educación indígena e interculturalidad: disrupción y tensiones para la investigación curricular en México
Ana Laura Gallardo Gutiérrez y María de Lourdes Vargas Garduño 383

Conclusiones generales
Ángel Díaz Barriga 427

A César Coll, como un reconocimiento a las aportaciones
realizadas a la educación y al campo del currículum

PRESENTACIÓN GENERAL DE LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO 2012-2021

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se fundó en septiembre de 1993 con el principal objetivo de "conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, a fin de fomentar la investigación de calidad que incida en las prácticas y políticas de la investigación educativa" (COMIE, 2014). Sus acciones y productos principales son tres: una revista científica, congresos bianuales y los estados del conocimiento.

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (*RMIE*) publicó su primer número en enero de 1996 y el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) se ha organizado de manera bianual desde 1993, aunque tienen como antecedente el primer CNIE, que se llevó a cabo en 1981. Sobre los estados del conocimiento, que implican la revisión del estado del arte de la investigación educativa en el país en un periodo de 10 años, el COMIE ha realizado esta tarea en cuatro ocasiones.

Los estados del conocimiento son para el COMIE uno de los proyectos más trascendentales tanto para sus integrantes, en particular, como para la comunidad de investigación educativa del país, en general. En éstos se revisan diferentes tipos de productos publicados en el decenio en cuestión, tales como artículos de revista, capítulos de libros, libros, tesis y reportes técnicos, principalmente. Se realizan análisis exhaustivos de la producción académica y científica y se exploran los desafíos y las oportunidades que se presentan para cada campo disciplinario. Esto contribuye al avance del conocimiento, a la identificación de tendencias investigativas, vacíos teóricos y metodológicos, así como a la generación de nuevas líneas de investigación y, en su caso, a la extinción de temas

que hayan sido agotados. Un estado del conocimiento contribuye a la difusión y divulgación de los avances de un área temática y proporciona una síntesis accesible y comprensible de la investigación realizada en un periodo. Esto facilita el intercambio de información entre investigadores, docentes, estudiantes de posgrado y hacedores de política, al tiempo que promueve la colaboración transversal e histórica entre los actores educativos y evita la duplicación de esfuerzos.

A lo largo de tres décadas, el COMIE ha realizado el análisis de 40 años de investigación educativa en México. Esto es importante, pues permite tener una visión evolutiva y panorámica de la situación actual del conocimiento del área que su membresía procura. Las cuatro entregas de la colección de los Estados del Conocimiento proporcionan una base sólida para la toma de decisiones en el campo de la investigación, la docencia, la planificación de políticas educativas y para la identificación de áreas que requieren de mayor atención.

En la sección de los Estados del Conocimiento ubicado en la dirección www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento del sitio web del COMIE, se pueden encontrar algunos de los títulos de las colecciones anteriores en formato digital.

La colección Investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, 1982-1992, se realizó en 1993, año en que se fundó el COMIE. Para su elaboración, se contó con la participación de "más de doscientos investigadores de ochenta instituciones y dependencias" (García Salord y Landesmann, 1993). Las áreas temáticas en las que se organizaba el conocimiento sobre la investigación educativa de la época —aunque difieren de los títulos de la colección— eran educación y sociedad, evaluación de la cobertura y calidad de la educación, formación de trabajadores para la educación, proceso de enseñanza-aprendizaje, educación informal y no formal, desarrollo curricular, la planeación educativa, la tecnología educativa y la investigación de la investigación educativa (Rodríguez-Gómez, 2017). La colección de los Estados del Conocimiento del decenio de 1982 a 1992 fue coordinada por Eduardo Weiss, del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), y estuvo compuesta por nueve volúmenes, a saber: *Sujetos de la educación y formación docente*; *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*; *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, parte 1; *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, parte 2; *Procesos curriculares,*

institucionales y organizacionales; *Economía y políticas en la educación*; *Educación, cultura y procesos sociales*; *Teoría, campo e historia de la educación*, y *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982- 1992)*.

La investigación educativa en México (1992-2002) fue el nombre de la segunda entrega de la colección y quedó conformada por 14 áreas temáticas distribuidas en 19 libros. El coordinador general del proyecto fue Mario Rueda Beltrán, investigador del entonces Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los títulos de la colección fueron *El campo de la investigación educativa 1993-2001*; *Acciones, actores y prácticas educativas*; *Educación, derechos sociales y equidad I*; Educación, derechos sociales y equidad II; *Educación, derechos sociales y equidad III*; *Aprendizaje y desarrollo*; *La investigación curricular en México*; *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*; *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos I*; *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos II*; *Sujetos, actores y procesos de formación I*; *Sujetos, actores y procesos de formación II*; *Políticas educativas*; *Historiografía de la educación*; *Filosofía, teoría y campo de la educación*; *Corporeidad, movimiento y educación física I*; *Corporeidad, movimiento y educación física II*; *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, y *Acciones, actores y prácticas educativas* (Rueda, 2003).

Los Estados del Conocimiento 2002-2011 recibieron el interés y el apoyo financiero de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para su edición y venta. La organización del conocimiento para este decenio fue distinta a las anteriores, pues en esta colección se consideraron 15 áreas temáticas para la agrupación de las voces de los investigadores educativos. El coordinador general del proyecto fue Carlos Muñoz Izquierdo, de la Universidad Iberoamericana, y los títulos de la colección fueron *Aprendizaje y desarrollo*; *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*; *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*; *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento*; *Entornos virtuales de aprendizaje*; *Estudiantes, maestros y académicos en investigación educativa; Filosofía, teoría y campo de la educación*; *Historia e historiografía de la educación en México I*; *Historia e historiografía de la educación en México II*; *Investigación sobre la investigación educativa*; *La investigación curricular en México*; *La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México*; *La investiga-*

ción en México en el campo educación y valores; *Multiculturalismo y educación*; *Procesos de formación I*; *Procesos de formación II*, y *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México* (Rodríguez-Gómez, 2017).

La elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021 se llevó a cabo cuando los coautores del proyecto se encontraban trabajando desde casa para mitigar la propagación de la COVID-19. Esto afectó las labores de los grupos de distintas maneras, tanto en el formato de las fuentes que se consultaron y las aflicciones socioemocionales del trabajo mediado por plataformas digitales como en las formas en que se organizaron las tareas para la búsqueda, la organización y la redacción de los materiales. Lo digital se volvió obligatorio para todos los grupos de trabajo. Aunado a la migración digital forzada, la colección 2012-2021 también enfrentó una complicación financiera que obligó al COMIE a encabezar el proyecto de publicación de los libros.

La colección de los Estados del Conocimiento 2012-2021 agrupa el trabajo de 29 coordinadores, 466 autores, 30 dictaminadores, 251 capítulos, alrededor de 9 000 cuartillas y la revisión de más de 16 000 productos académicos. Los títulos que componen esta primera entrega de la colección son *Historia e historiografía de la educación*; *Investigación de la investigación educativa*; *Procesos de aprendizaje y educación*; *Currículo*; *Educación en campos disciplinares I*; *Educación en campos disciplinares II*; *Procesos de formación I*; *Procesos de formación II*; *Política y gestión de la educación*; *Educación superior y ciencia, tecnología e innovación I*; *Educación superior y ciencia, tecnología e innovación II*; *Evaluación educativa*; *Educación, desigualdad social e inclusión*; *Educación y valores*; *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*; *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*; *Educación ambiental para la sustentabilidad*, y *Tecnologías de la información y la comunicación en educación*.

Para el COMIE, es muy importante acoplar la presentación de avances de los estados del conocimiento con el Congreso Nacional de Investigación Educativa, no sólo porque se haya estipulado en el punto ocho de las características previstas para su organización en la Convocatoria para la elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021, sino porque desde la publicación de la primera serie, La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, Eduardo Weiss, impulsor de este proyecto, propuso una fórmula que vinculaba las actividades de con-

vocatoria, divulgación, exposición de avances y presentación editorial al conjuntar ambos eventos (Block et al., 2019).

Proceso de elaboración

La elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021 inició formalmente en junio de 2020 con tres acciones principales. La primera fue la presentación de los lineamientos para la elaboración de los libros al comité directivo del COMIE del periodo 2020-2021, así como las características y los alcances de la colección (COMIE, 2020a). Acto seguido, se invitó a los coordinadores de las áreas temáticas del consejo a participar en la elaboración de la colección 2012-2021 (COMIE, 2020b). Asimismo, se lanzó una convocatoria para elegir, vía electrónica, hasta dos representantes de cada área temática para apoyar al coordinador en las tareas editoriales del proyecto.

La conformación de equipos, la búsqueda y la sistematización de información, la documentación de hallazgos, las dictaminaciones y el proceso de revisión y formación editorial se dieron, en un primer momento, entre septiembre de 2020 y noviembre de 2023 con la transición natural de los liderazgos del COMIE.

Este proceso es largo y merece la atención de al menos dos comités directivos. Los trabajos para la elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021 comenzaron con Germán Álvarez Mendiola, del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, como presidente del COMIE; Úrsula Zurita Rivera, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), como coordinadora de Áreas Temáticas del consejo, y José Antonio Serrano Castañeda, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como coordinador de la colección. En enero de 2022, el comité directivo cambió. Guadalupe Olivier Téllez, de la UPN, asumió la presidencia; Martha Vergara Fregoso, de la Universidad de Guadalajara (UdeG), la vicepresidencia, y un servidor, Alberto Ramírez Martinell, de la Universidad Veracruzana (UV), fui designado como coordinador de Áreas Temáticas y, en abril de 2023, como coordinador general de los Estados del Conocimiento de este periodo.

Los retos que enfrentaron los autores fueron varios. El más evidente fue, sin duda, el trabajo no presencial de emergencia derivado de la

COVID-19, que en México inició en marzo de 2020 y se prolongó prácticamente por dos años. Esta migración digital forzada impactó de manera directa en la organización y elaboración de los Estados del Conocimiento en distintas formas y niveles. Primero, la organización y manufactura de los volúmenes de este decenio se hizo a través de plataformas para el trabajo colaborativo en la nube y de videoconferencias en Zoom, Meet, Jitsi o Teams. Pero no sólo eso, pues como no se dio ningún tipo de contacto físico en los meses del confinamiento, las implicaciones socioemocionales propias del aislamiento social, las frustraciones por la falta de comunicación, los malentendidos, las fallas técnicas y la sobrexposición a las pantallas estuvieron presentes durante el proceso de trabajo.

Otro problema que derivó del confinamiento fue la afectación en el acceso y la disposición de los materiales impresos, pues con el cierre de las instituciones y sus centros de recursos de información, la consulta de materiales en bibliotecas, librerías, anaqueles, cubículos de académicos o incluso en las imprentas no se pudo hacer con soltura. La migración digital forzada trajo consigo un incremento —natural— en la revisión de los materiales en formato digital. Si bien el trabajo artesanal de los autores de los estados del conocimiento realizados en decenios anteriores implicaba la visita a bibliotecas, principalmente de la zona metropolitana, la revisión de fotocopias y hasta las reuniones con profesores para solicitar su obra publicada (Díaz Barriga, 2023), el empleo de bases de datos especializadas y de productos académicos en soportes electrónicos modificó el proceso de ordenamiento del conocimiento del periodo.

Al terminar la pandemia, las coordinaciones de los volúmenes hicieron la primera entrega de borradores completos. Y, después de designar e invitar al menos a dos dictaminadores por área temática, se procedió a la revisión y la corrección de los materiales. Los especialistas se tomaron entre cuatro y ocho semanas para la emisión de sus dictámenes. La secretaría técnica del COMIE ordenó los comentarios y procedió a entregarlos a las coordinaciones para una consideración ciega. Las áreas temáticas atendieron en ritmos distintos lo sugerido por los expertos en los campos disciplinarios y en febrero de 2023 se recibieron los primeros títulos de la colección.

Cada título cuenta con dictámenes realizados por expertos ajenos al proceso de redacción de los materiales, visto bueno para su publicación

emitido por el comité editorial y versiones digitales que podrán ser entregadas a los sistemas de productividad en los que participen los coautores.

Para esta colección, en un principio, el COMIE no contó con el apoyo editorial de otra institución como había sucedido en proyectos anteriores, por lo que se decidió proceder de manera independiente. Si bien a fines de 2022 se buscó la edición o coedición con universidades o empresas privadas de la industria editorial, la realidad es que los tiempos y las condiciones no resultaron convenientes para el consejo.

La edición y publicación digital está más desarrollada que hace unos años, y si se siguen los rigores académicos convencionales, éste pareciera ser el camino más viable para las publicaciones educativas, pues las grandes editoriales consideran un proyecto editorial viable cuando garantiza ventas voluminosas, como es el caso de los libros de texto. Por su parte, las editoriales universitarias tienen lineamientos de publicación estrictos que, si bien tienden a favorecer a sus académicos, al mismo tiempo pueden dejar fuera a autores que no pertenecen a sus comunidades educativas. Esto complica los convenios entre instituciones educativas para la publicación de una colección escrita por casi 500 personas, como es el caso de ésta, pues aun cuando los avances digitales del mundo editorial son notorios, los aspectos administrativos y legales de las instituciones siguen una lógica anticuada.

En el verano de 2023, se decidió emprender el proceso de formación y corrección de estilo a través de la contratación de especialistas en las áreas. El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM pagó la formación de los libros, la UPN gestionó el diseño de las portadas, mientras que el COMIE asumió los gastos de lectura de maquetado, corrección ortotipográfica y gestión de registros ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. El Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV se encargó de coordinar las tareas de maquetado en LaTeX (sistema de composición de textos de licenciamiento abierto), así como de la corrección de estilo de las más de 9 000 cuartillas que componen el proyecto, tarea que fue realizada por Mario Alberto Medrano González, jefe del Departamento de Control de Publicaciones de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y su equipo. En otoño de 2023, dos áreas temáticas, la 11 y la 16, obtuvieron apoyos y recursos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y de la Universidad Iberoamericana, respectivamente, para la

edición y publicación de los libros correspondientes. Así se procedió sin que esto afectara la congruencia de la colección.[1]

Descripción general de la colección

Los Estados del Conocimiento 2012-2021 evidencian la manera en la que se ha organizado y avanzado la investigación educativa en México en el decenio analizado. Son 18 áreas temáticas las que agrupan a las investigadoras e investigadores educativos del país adscritos al consejo. Cada una de las áreas temáticas que participaron en esta colección tiene a su vez entre cinco y 43 capítulos que, de manera más especializada, muestran la ordenanza del área en su interior. La edición de la colección se hizo en dos momentos. El primero siguió los tiempos estipulados en la convocatoria. Fueron 15 áreas temáticas las que publicaron sus materiales entre el último trimestre de 2023 y el primero de 2024. Un segundo momento considera la entrega de las áreas de filosofía, teoría y campo de la educación y la de sujetos de la educación que, para la culminación de sus trabajos, requirieron de un tiempo adicional. También es importante mencionar que por cuestiones diversas, el libro sobre prácticas educativas en espacios escolares no se integró para este decenio.

En el cuadro 1 se incluye el número y nombre de las áreas temáticas, los coordinadores de los libros, el número de capítulos que los componen, una aproximación al número de páginas que entregaron las coordinaciones de cada libro en formato .docx y la cantidad de referencias que se revisaron (ref. rev.).

De la observación del cuadro podemos decir que los Estados del Conocimiento 2012-2021 agrupa en 17 títulos y más de 9 000 cuartillas el trabajo de 33 coordinadores de obra y 480 autores que redactaron 262 capítulos dictaminados por una treintena de investigadores educativos ajenos al proceso editorial. En esta colección, se revisaron más de 15 968 productos académicos escritos y publicados en el decenio 2012-2021.

Para acercar al lector de este título al contenido de la obra completa de los Estados del Conocimiento 2012-2021, en esta sección se hace una descripción, de manera sucinta, del contenido de cada uno de los libros

1 El IISUE, además, de los apoyos ya mencionados, realizó el cuidado de la edición —corrección, lectura y maquetación— de los siguientes volúmenes de la colección: *Filosofía, teoría y campo de la educación*; *Currículo*; *Procesos de formación*, y *Evaluación educativa*.

que componen la cuarta entrega de análisis de productos académicos del área de investigación educativa por decenios. Para presentar los libros, se respetó el número de áreas temáticas con que se han identificado recientemente los grupos de trabajo.

Cuadro 1
Coordinación y títulos de los libros de la colección

Área temática	Coordinadores	Capítulos	Autores	Páginas	Ref. rev.
Filosofía, teoría y campo de la educación	Alicia de Alba Claudia Pontón Marcela Gómez-Sollano	7	10	-	-
Historia e historiografía de la educación en México 2012-2021	Jesús Adolfo Trujillo Holguín	8	28	234	492
Investigación de la investigación educativa	Lya Esther Sañudo Guerra	33	89	738	677
Procesos de aprendizaje y educación	Ángel Alberto Valdés Cuervo	7	25	396	877
La investigación curricular en México	Ángel Díaz Barriga	8	22	404	714
Educación en campos disciplinares	Diana Patricia Rodríguez Pineda Santiago Alonso Palmas Pérez	43	29	900	1 521
Procesos de formación	Patricia Ducoing Watty María Bertha Fortoul Ollivier	21	59	832	1 246
Sujetos de la educación	Miguel Ángel Casillas	4	5	-	-
Política y gestión de la educación	Sergio Gerardo Malaga Villegas	7	16	571	512
Educación superior y ciencia, tecnología e innovación	Claudia Díaz Pérez Angélica Buendía Espinosa Norma Rondero López	22	19	787	1 139
Evaluación educativa	Gabriela de la Cruz Flores Edna Luna Serrano Rosario Landín Miranda	11	29	446	978
Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo	Dinorah Miller Flores Diego Juárez Bolaños José Navarro Cendejas	14	29	539	986

Área temática	Coordinadores	Capítulos	Autores	Páginas	Ref. rev.
Educación y valores	Ramón Rodrigo López Zavala Ana Esther Escalante Ferrer Cecilia Navia Antezana	16	16	534	1 061
Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	Alfredo José Furlán Malamud María Teresa Prieto Quezada Nidia Eli Ochoa Reyes	21	21	628	1 577
Multiculturalismo, interculturalidad y educación	Gunther Dietz	15	26	715	1 939
Educación ambiental para la sustentabilidad	Miguel Ángel Arias Ortega Javier Reyes Ruiz Gloria Elena Cruz Sánchez	15	35	604	660
Tecnologías de la información y la comunicación en educación	Alberto Ramírez Martinell Alexandro Escudero Nahón	10	23	605	1 589
Valores totales		262	480	9 236	15 968
Promedio de los valores		15.4	28.2	543.1	

El libro *Historia e historiografía de la educación en México 2012-2021*, del área temática 2, coordinado por Jesús Adolfo Trujillo Holguín, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, consta de 11 capítulos en los que se aborda la visión de la producción historiográfica de las instituciones, los actores y las redes de investigación, así como de la educación en la región centro de México. En este título también se estudian los avances del decenio en materia de revistas especializadas para el área. Se estudian los movimientos sociales del periodo, el panorama nacional sobre el papel de las mujeres en la historia de la educación y la formación de profesores tanto en escuelas normales como en instituciones de educación superior.

En el libro *Investigación de la investigación educativa*, del área temática 3, coordinado por Lya Esther Sañudo Guerra, se abordan cuatro temas principales. La complejidad de un marco pertinente para comprender la investigación educativa; el proceso y diseño para la investigación; las líneas de la investigación educativa en México, y las dimensiones de análisis de la investigación educativa en el país. Además, discuten y presentan los

hallazgos, las afirmaciones, las tensiones, las discusiones, los vacíos y las sugerencias del área en el periodo estudiado. Asimismo, los 89 coautores de este volumen hablan sobre la investigación educativa en Guanajuato, Chiapas, Chihuahua, Durango, Ciudad de México, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

El libro *Procesos de aprendizaje y educación*, del área temática 4, coordinado por Ángel Alberto Valdés Cuervo, del Instituto Tecnológico de Sonora, está organizado en siete capítulos que abordan los procesos cognitivos y socioafectivos asociados con el aprendizaje. En este volumen, los 25 coautores documentan la evolución en el decenio de los factores sociales vinculados con el aprendizaje y los estudiantes mexicanos con altas capacidades, así como el panorama y las perspectivas de la investigación acerca de los procesos de aprendizaje en el país. También se abordan los alcances de la acción tutorial, la orientación educativa, la inclusión educativa y la educación inclusiva.

En el libro *La investigación curricular en México*, coordinado por Ángel Díaz Barriga, de la UNAM, se abordan, en ocho capítulos, temáticas relacionadas con el campo curricular. Esta obra ofrece una exploración exhaustiva de diversos aspectos del currículum, desde el surgimiento del estudio de las políticas en este ámbito hasta las tendencias en estudios curriculares en la educación superior mexicana. Los 22 coautores del material estudian a detalle los productos publicados en el decenio sobre los actores involucrados en la configuración del currículum, la influencia de las tecnologías digitales en el campo y la investigación curricular en contextos de la educación normal, indígena e intercultural.

La educación en campos disciplinares: artes, ciencias, educación física, matemática, lenguaje, lenguas extranjeras 2012-2021, título coordinado por Diana Patricia Rodríguez Pineda, de la UPN, y Santiago Alonso Palmas Pérez, de la UAM, se divide en dos volúmenes. Las temáticas atendidas son amplias y diversas, de ahí la organización y extensión del trabajo de revisión de la literatura y su interpretación. En 43 capítulos se abordan temas sobre campos disciplinares y tendencias de la investigación educativa en el país, la investigación en la educación artística, el panorama de dicha disciplina desde la perspectiva temática del aprendizaje o el diseño curricular en el área, así como el balance y la prospectiva de la investigación en ese campo y su relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El material, además, aborda la investigación educativa

en las áreas de ciencias y matemáticas por medio de análisis cualitativos y de la visión epistemológica y metodológica. Otras temáticas importantes abordadas por los 29 coautores de la obra se relacionan con la educación física, la formación docente en educación física, deporte, recreación y áreas afines, así como las relacionadas con las lenguas extranjeras, tendencias y desafíos en su enseñanza.

El estado del conocimiento de *Procesos de formación*, coordinado por Patricia Ducoing Watty, de la UNAM, y María Bertha Fortoul Ollivier, de la Universidad La Salle, se divide en dos volúmenes compuestos por 19 capítulos. En esta obra se incorporan temas referentes a la nueva formación docente, los procesos, las tendencias y políticas de formación, la formación y el ejercicio profesional, así como los procesos sociohistóricos e institucionales de las universidades, la formación inicial para la educación básica, la tutoría en el acontecer de la educación y la formación de niños, niñas y adultos. En este material, los 59 coautores atienden temas acerca de los procesos de formación e identidad con las TIC, la formación en competencias, la evaluación de la formación, la ética y los valores, así como el análisis de la formación profesional y los procesos sociohistóricos e institucionales de las escuelas normales y de la UPN.

El libro *Política y políticas educativas. La producción científica a debate*, coordinado por Sergio Gerardo Malaga Villegas, de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), está organizado en dos secciones y consta de siete capítulos. En la primera sección se analizan las etapas de diseño y planificación de políticas, así como su implementación y evaluación. Además, se hace un análisis bibliométrico de fuentes académicas y se revisa el trabajo de organizaciones como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el área de la evaluación de políticas educativas. La segunda sección del libro se adentra en cuestiones relacionadas con la política educativa, que incluye la construcción epistemológica por medio de diversos discursos y las interacciones complejas y conflictivas que caracterizan la política en el campo educativo. Los 16 coautores que contribuyen a esta obra proporcionan un análisis exhaustivo de dichos temas y ofrecen una visión completa de la intersección entre política y educación en el periodo 2012-2021.

En *Educación superior, ciencia, tecnología e innovación*, coordinado por Claudia Díaz Pérez, Angélica Buendía Espinosa y Norma Rondero

López, de la UAM, se abordan cuestiones sobre ciencia, tecnología, innovación, políticas públicas y su evaluación en el campo de la educación superior. En los 14 capítulos, divididos en dos volúmenes, se presentan temas de relevancia para la educación superior sobre análisis de políticas, planeación, financiamiento, transparencia, estudios sobre género y rendición de cuentas, además de las funciones de gobierno universitario, sus modelos y organización. Los 19 coautores de este par de volúmenes también estudian la movilidad estudiantil, la internacionalización de la educación superior, acreditación y *ranking* internacionales, así como el desarrollo de la investigación y el posgrado, la producción científica de académicos y su evaluación, emprendimiento y transferencia de tecnología.

La obra *Evaluación educativa* fue coordinada por Gabriela de la Cruz Flores, de la UNAM; Edna Luna Serrano, de la UABC, y María del Rosario Landín Miranda, de la UV. En ésta se aborda, en seis capítulos, cuestiones acerca de la evaluación de la docencia con distinción del nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior); la evaluación del y para el aprendizaje; la evaluación de centros escolares; la acreditación de programas y evaluación curricular; la evaluación de directivos, y la de académicos e investigadores derivada de programas como el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo, coordinada por Dinorah Miller Flores, Diego Juárez Bolaños y José Navarro Cendejas, comprende 12 capítulos que abordan una amplia gama de temas. Éstos incluyen el derecho a la educación; las complejas desigualdades interconectadas que se originan en el ámbito social, familiar y educativo, así como la educación rural escolarizada. También se exploran los procesos educativos que afectan a la población jornalera, agrícola y migrante. Además, los 29 coautores que contribuyen a este libro analizan a profundidad el estado de la cuestión en lo que respecta a la educación de personas jóvenes y adultas. Se abordan cuestiones cruciales, como la atención a niñas, niños y adolescentes en contextos de migración, las disparidades educativas, el sueño mexicano, la formación para el trabajo, la escolaridad, el seguimiento de egresados y la inserción laboral.

En el estado del conocimiento *Educación y valores*, coordinado por Rodrigo López Zavala, de la Universidad Autónoma de Sinaloa; Ana Esther Escalante Ferrer, de la Universidad Autónoma del Estado de More-

los, y Cecilia Navia Antezana, de la UPN, se exploran, en nueve capítulos, diversos aspectos relacionados con la investigación en educación y valores. Estos capítulos abordan temas centrales, por ejemplo, la formación moral, la ética de la investigación y la ética profesional, así como la dimensión ético-política en la formación de la ciudadanía y la agencia. Además, los 16 autores que contribuyen a esta obra tratan cuestiones clave para el campo, como la ética docente, los valores, la identidad de género, la inclusión y la diversidad.

El volumen *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* fue coordinado por Teresa Prieto Quezada, de la UdeG, y Alfredo Jóse Fulán Malamud y Nidia Eli Ochoa Reyes, de la UNAM. Aquí se exploran, en 18 capítulos, diversos aspectos relacionados con la convivencia escolar, líneas analíticas, hallazgos y tendencias del decenio estudiado. Los 21 coautores del libro analizan problemas de violencia en las escuelas y sus formas de representación desde una perspectiva etnográfica, así como la violencia institucional, simbólica y la ciberviolencia, la disciplina escolar y los actores involucrados en el ámbito educativo. En este material se presentan diversos panoramas relacionados con la convivencia y la violencia en la educación normal, la discapacidad y la discriminación. Además, se analizaron los estudios sobre la convivencia, la violencia en las escuelas y las teorías en investigaciones sobre estos temas.

En el estado del conocimiento *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*, coordinado por Gunther Dietz, de la UV, se explora, en 15 capítulos, una amplia gama de temas. Éstos incluyen la historia de la educación indígena en la formación del Estado nacional y en entornos urbanos, la normatividad en la educación intercultural, los enfoques teóricos y epistemológicos, así como las prácticas socioculturales indígenas y el currículum educativo. Los 26 coautores que contribuyeron a esta obra también analizan cuestiones relacionadas con el racismo y el antirracismo en el Sistema Educativo Nacional; la infancia, la escolaridad y la diversidad en contextos urbanos y migratorios, así como el papel de las universidades interculturales y los saberes indígenas y campesinos.

En *Educación ambiental para la sustentabilidad*, coordinado por Miguel Ángel Arias, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; Javier Reyes, de la UdeG, y Gloria Elena Cruz, de la UV, se compila en 13 capítulos temas relacionados con la educación ambiental para la sustentabilidad en los niveles básico, medio superior y superior del sistema

educativo mexicano. Asimismo, abordan temas sobre la profesionalización de los educadores ambientales y la interculturalidad y las iniciativas comunitarias tanto en entornos urbanos como en rurales. Los 35 coautores de este libro estudian los movimientos socioambientales y eventos académicos que sucedieron en el decenio analizado, así como la evolución de la investigación en educación para el cambio climático.

El libro *Tecnologías de la información y la comunicación en educación*, correspondiente, en este decenio, al área temática 18, fue coordinado por Alberto Ramírez Martinell, de la UV, y Alexandro Escudero-Nahón, de la Universidad Autónoma de Querétaro. El material está organizado en 10 capítulos, de 23 coautores, quienes se centraron en el estudio de la relación que los docentes y estudiantes tienen con las TIC; el acceso a estas tecnologías, así como la inclusión, la equidad y la convivencia en entornos digitales. Además, en este libro se revisa la evolución de la educación virtual en el decenio estudiado, las políticas educativas relacionadas con las TIC, la cultura digital, la innovación educativa y el caso de la educación y la migración digital forzada que derivó de la pandemia de la COVID-19.

A manera de cierre

Hay retos que el COMIE enfrentará para las siguientes décadas. El más evidente es la digitalización y la publicación de la primera entrega, lo que abriría el acceso a la colección completa y al análisis de 40 años de publicaciones en el área de la investigación educativa.

Otro reto está en la mejora de los procesos de la elaboración de los estados del conocimiento. Esta tarea es compleja y demandante, pues requiere tiempo, dedicación y cuidado editorial para asegurar la excelencia de cada volumen.

Los conflictos en los grupos de trabajo se dan, pues la tensión, la presión de los tiempos de entrega, la diferencia entre los puntos de vista y las valoraciones de los procesos y contenidos pueden generar situaciones complicadas y de difícil resolución. La cordialidad, la camaradería y el trabajo en equipo deben imperar, por lo que será el consenso, la comunicación y el trabajo grupal el que concilie el trabajo. La elaboración de

minutas por reunión y la socialización de los acuerdos tomados podrían servir para reducir las tensiones en los grupos de trabajo.

Un cuarto reto está en el uso de *software* para la automatización de búsquedas, la colaboración con otras disciplinas y el préstamo de sus procesos de sistematización de información. El área de informática, en específico en su rama de ingeniería de *software*, tiene avances destacados para la revisión sistemática de literatura. Kitchenham et al. (2015) y Zhang et al. (2011) proponen metodologías basadas en la evidencia para la revisión sistemática de productos académicos y para identificar estudios relevantes de un área temática, que bien podrían hacer una diferencia en el campo de la investigación educativa mexicana. El establecimiento de un estándar como el Quasi-Gold (QGS) para la generación de criterios de inclusión y exclusión, la definición y obtención de cadenas de búsqueda, la automatización de las búsquedas y la definición de su sensibilidad y precisión podrían hacer una diferencia importante para una comunidad de investigadores educativos que se enfrentan cada vez con más frecuencia a bases de datos, repositorios y bibliotecas digitales. En 2022, irrumpieron las inteligencias artificiales generativas y los modelos de lenguaje amplio que aun incipientemente en 2023 nos sorprendieron con su capacidad de procesamiento de información y generación sintética de texto. No es improbable pensar que para la elaboración del siguiente estado del conocimiento los investigadores educativos hagan uso de soluciones informáticas que empleen la inteligencia artificial generativa para sus procesos de búsqueda, organización, síntesis y construcción de redes bibliométricas.

Finalmente, vale la pena considerar que la construcción de bases de datos de conocimiento con la información de las fuentes consultadas en la colección sistematizada, que para este caso es de más de 16 000 documentos, sería un recurso valioso para la comunidad de investigadores educativos del país y de habla hispana.

Con las cuatro entregas de los Estados del Conocimiento del COMIE, se consolida un proyecto académico de largo aliento que ha resultado valioso como medio de divulgación y diseminación de los trabajos de la comunidad de investigadores educativos del país, pero que también ha servido como recurso histórico en el que se sistematiza el conocimiento generado en el periodo de análisis, evidenciando, asimismo, la pertinencia de las investigaciones, los rumbos educativos y las políticas en

el campo de la educación. Los estados del conocimiento han servido de inspiración y referencia para la continuación de más investigaciones en las distintas áreas temáticas, para la elaboración de tesis de licenciatura y posgrado, y también como insumo para el análisis, la crítica y la reflexión de los trabajos de los investigadores educativos de la nación.

Alberto Ramírez Martinell, Universidad Veracruzana
Coordinador general de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
Febrero de 2024

Referencias

Block, D., Civera, A., Dussel, I., Hernández, D. y Dávalos, A. (2019). Eduardo Weiss. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(81), 343-347.

COMIE. (2020a). Lineamientos, características generales y alcances de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

COMIE. (2020b). Convocatoria para la Elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021.

COMIE. (2014). Currículum COMIE. http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_20141127.pdf

Díaz Barriga, A. (2023). Estados del conocimiento del COMIE. Aciertos, evolución, diferenciación y retos. 30 años del Consejo Mexicano de Investigación Educativa: Voces, huellas y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28*(99), 1203-1210.

García Salord, S. y Landesmann, M. (1993). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa: Estados del conocimiento*. Cuaderno 3. Editorial del Magisterio.

Kitchenham, B. A., Budgen, D. y Brereton, P. (2015). Evidence Based Software Engineering and Systematic Reviews. Chapman and Hall/CRC. doi.org10.1201b19467.

Ramírez Martinell, A. (2023). Los estados del conocimiento del COMIE: Cuarenta años de investigación educativa. 30 años del Consejo

Mexicano de Investigación Educativa: Voces, huellas y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1211-1220.

Rodríguez-Gómez, R. (2017). El Congreso Nacional de Investigación Educativa, editorial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(74). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14053215001

Rueda, M. (2003). Presentación de la colección. En S. Reynaga Obregón, *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*. COMIE.

Zhang, H., Ali, M. B. y Tell, P. (2011). Identifying relevant studies in software engineering. Information and Software Technology. doi.org/10.1016/j.infsof.2010.12.010

INTRODUCCIÓN

Ángel Díaz Barriga

Las investigaciones curriculares realizadas entre 2012 y 2021 movilizaron diversos elementos que ciertamente siguen siendo dominantes, tales como las publicaciones referidas a criterios generales para enriquecer las modificaciones a los planes de estudios, algunas propuestas de modelos curriculares e incluso planteamientos muy puntuales sobre algún programa específico, frente a una minoría de propuestas que tienen aportaciones de tipo conceptual en el campo y buscan analizar sus derroteros.

El término currículum ha sido empleado en las últimas décadas para entender la educación como un fenómeno de la realidad educativa multideterminado y diverso, en muchos casos difuso, ambiguo o polisémico; "es un concepto sesgado valorativamente" (Bolívar, 1995, p. 78). En realidad, se puede afirmar que "estamos ante un campo multiparadigmático" (Bolívar, 1995, p. 120).

Antonio Bolívar establece, siguiendo a Edmund Short, diversas formas de investigación curricular: hermenéutica, procesual, investigación acción, histórica, conceptual, deliberativa, normativa, crítica, fenomenológica, entre otras (Bolívar, 1995, pp. 132-133). En este sentido, considera que se puede entender como un campo *pre-paradigmático* (Kuhn, 1971), de *programa de investigación* (Lakatos, 1983), de *modelo o plataforma epistemológica* (Bolívar, 1995), o de *perspectiva* para no acudir al concepto pre-paradigmático, si bien, reconoce la posibilidad de verlo a partir de comunidades científicas (Bolívar, 1995); aunque también sugiere emplear *el término tradición* establecido por Hans Georg Gadamer (2006), el cual abre la opción a la existencia de tradiciones de investigación alternativas (Bolívar, 1995).

Como tradiciones reconoce las que hemos denominado en el campo: técnica, interpretativa, deliberativa o etnográfica; reconceptualista; marxista (que la subdivide en nueva sociología y teoría de la emancipación), y plantea el surgimiento en la "diáspora post paradigmática que incluye el posmodernismo" (Bolívar, 1995, p. 195).

En este reporte que presentamos sobre la situación de la investigación curricular identificamos que los estudios de corte conceptual se siguen generando, aunque de manera limitada, situación que habíamos informado previamente (Díaz Barriga, 1995). Estos estudios se continúan fundamentando en planteamientos vinculados con una perspectiva posmodernista, de análisis del discurso de Ernesto Laclau, e incorporando elementos de Michel Foucault y Jacques Derrida. De manera marginal se identifican algunas propuestas que abordan una perspectiva cercana a las llamadas epistemologías del sur y planteamientos epistémicos sobre el campo curricular. También se encuentran investigaciones que dan cuenta del pensamiento de un autor, como es el caso de William Pinar, y en menor medida se identifican trabajos que buscan ofrecer un fundamento conceptual a los procesos de elaboración de un plan de estudios.

Un conjunto de indagaciones, aún marginales, se refieren al impacto de la internacionalización del campo, aunque también se identifican estudios comparados sobre diversos proyectos curriculares para la educación secundaria y sobre las reformas en la educación básica. Un grupo de investigaciones aborda los procesos curriculares, así como el papel de los actores de un currículum, los fundamentos, criterios y efectos que tiene una reforma curricular, o bien el impacto del uso de las tecnologías digitales o de otro tipo de cambios en los planes de estudio.

Es importante señalar la existencia de temas emergentes en la investigación curricular de la década, en donde sobresalen dos: los estudios sobre procesos interculturales en los planes de estudio y las propuestas de construcción curricular desde abajo que actualmente se efectúan en comunidades indígenas o en grupos originarios, lo cual marca una ruta de alternativas curriculares y de gran interés. Se empiezan a identificar publicaciones realizadas por académicos de las escuelas normales, como consecuencia del impulso que la política educativa está estableciendo para conformar grupos de investigación en ellas, si bien queda pendiente el reto de articular dicha investigación a los procesos cotidianos que ocurren en estas instituciones.

Se reconoce que en todo proyecto curricular se vincula, explícita o implícitamente, una visión de clase social, de género, o de inclusión-exclusión de determinados colectivos humanos. En tal sentido, en esta década aparecen trabajos que propugnan por la transversalización curricular de género, la inclusión y justicia curricular o, en otros casos, por la sostenibilidad y los derechos humanos. Todo lo antes dicho implica la emergencia de nuevas miradas y objetos de análisis e intervención en materia curricular, en parte como respuesta al discurso neoliberal que proliferó desde la década de los noventa.

Por otro lado, cabe mencionar que, para Bolívar, un riesgo de las investigaciones curriculares de corte conceptual es que expresen "un teoricismo, una huida directa de la práctica escolar, para refugiarse en la creatividad de la propia teoría" (Bolívar, 1995, p. 195), en la creencia de construir el objeto teórico para desde ahí transformar el objeto real. Y con el peligro de que el objeto teórico "pueda resbalar a la práctica [considera que] políticamente en conjunto el discurso posmodernista tiene implicaciones conservadoras" (Bolívar, 1995, p. 196).

En el campo curricular siguen siendo claramente dominantes los trabajos publicados que se refieren a proyectos curriculares o propuestas de cambios en los planes de estudios, ante lo cual hicimos un esfuerzo por destacar sólo los más relevantes que ilustran este interés, ya que desde el punto de vista conceptual estos estudios, si bien en general, no responden en estricto sentido a lo que puede concebirse como un trabajo de investigación.

En este documento empleamos el término *reconceptualización* curricular de una manera libre pues, por una parte, buscamos reconocer la aportación que William Pinar efectuó en 1978, al frente del movimiento reconceptualista de esa década. El autor emplea dicho término como una forma de enfrentar la perspectiva imperante que sólo reconocía en el campo curricular lo que denominó el movimiento tradicionalista apoyado en la perspectiva de Ralph Tyler para la construcción de planes de estudio. Por otra parte, consideramos que al tomar en cuenta las condiciones actuales en las que se lleva a cabo la investigación curricular en el país, es conveniente ampliar el significado del término reconceptualización, aunque no lo utilicemos de manera fiel a la forma como Pinar lo aborda en sus últimos trabajos. Por reconceptualización nos referimos a la necesidad que tienen los diversos sectores que realizan investigacio-

nes, relacionadas con el campo del currículum, de reconocer diferentes líneas o corrientes de interpretación que permitan ampliar las escuelas de pensamiento con las que se aborda el campo en nuestro país ante el surgimiento de otras teorías que buscan incrementar la eficiencia escolar, así como la homologación de resultados en los aprendizajes de los estudiantes.

La evolución del campo refleja también las políticas de internacionalización que en este momento vive la comunidad académica, la conformación de redes y articulaciones con comunidades académicas o con académicos de otros lugares dentro y fuera del país. Este intercambio, si bien enriquece sensiblemente lo que hasta hace tiempo se consideraba la investigación que se produce en el país, hoy presenta una significativa tendencia a la ampliación de marcos conceptuales, temas de interés y problemas comunes, formas de abordaje múltiples que cada vez harán más difícil efectuar un estado de conocimiento de lo que se realiza exclusivamente en el país. En la década que aquí se analiza, se destacan investigaciones, publicaciones y encuentros académicos sobre el campo curricular con la participación de comunidades hispanoamericanas interesadas en configurar una teorización y discurso curricular propios, centrado en las realidades de la región, reconociendo las tensiones entre las esferas local, nacional y global.

Para la construcción del estado del conocimiento empleamos el término *tradiciones o comunidades académicas de investigación* (Bolívar 1995) como concepto estructurante del trabajo que estamos realizando, el cual puede enriquecer los organizadores epistémicos que hemos empleado en los estados del conocimiento anteriores.

Consideramos importante señalar que la elaboración de este documento ha experimentado una serie de dificultades que es necesario tener en cuenta. En primer término, encontramos cierta indefinición de cómo entender el trabajo de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). La idea originaria de 1981, con la que se fundó el COMIE después del congreso de 1993, ha sufrido diversos cambios. Primero porque cada vez en más difícil articular un núcleo básico de investigadores para emprender esta tarea, sobre todo porque la investigación educativa mexicana se ha acrecentado significativamente en los últimos 30 años, pero también porque los investigadores cada vez están involucrados en más tareas académicas, como efecto de los progra-

mas de compensación económica (estímulos al desempeño, cuerpos académicos, Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, etcétera).

Formar una estructura del trabajo de investigación que se construya en grupo y no por individualidades que sólo se responsabilizan de una sección ha sido una tarea cada vez más difícil. En efecto, lo colaborativo suele entenderse como una tarea superficial de apoyo o, en el mejor de los casos, de la integración de un pequeño grupo con relación a la tarea completa. Además, las modificaciones a los estatutos del COMIE establecen que cada miembro se adscriba a una o dos áreas, sin necesariamente contar con una producción reconocida en el campo donde se adscriben.

Otros obstáculos enfrentados al efectuar esta tarea que merecen señalarse son: la dificultad para seguir los pasos a la producción nacional, sencillamente porque ante el impacto de la internacionalización de los trabajos de investigación las revistas editadas en México publican múltiples textos de académicos que laboran en instituciones de otros países, mientras que los investigadores que se desempeñan en el país tienden también a publicar sus trabajos en revistas del extranjero. Elaborar un estado de la investigación educativa en el país no sólo es una tarea cada vez más compleja, sino que seguramente deja varios vacíos en los hallazgos obtenidos y, quizá, no logre reflejar a cabalidad lo que se produce en el país.

En otro sentido, no se puede desconocer que en los años noventa el problema de recuperar la investigación educativa que se producía en el país se constreñía a visitar bibliotecas y llevar a cabo búsquedas físicas del material, mientras que en este momento contamos con una amplia gama de bases de datos digitalizadas de trabajos de investigación. La cuestión actual es poder caracterizar lo que se considera estrictamente producción nacional en el campo del currículum, dados los procesos y discursos asociados a lo que antes hemos llamado la internacionalización del campo. Hay que reconocer que no es viable dar cuenta de toda la producción curricular de una década, pero sí la identificación de tradiciones y tendencias, en la lógica de continuidades y emergencia.

El estado del conocimiento reporta lo que se ha producido, pero también busca describir cómo se está realizando el debate educativo. El currículum se ha creado sobre el debate, que refleja tensiones y disensos entre distintos actores y discursos producidos. La cantidad de enfoques con los que ha evolucionado el campo desde hace muchos años, y en

particular en la última década, así como la diversidad de posiciones intelectuales de cada uno de los miembros del grupo responsable de esta tarea, se expresa también en una dificultad para lograr una articulación conceptualmente armónica del trabajo.

Así, la sucesión de capítulos refleja esta diversidad, tanto como algunos abordajes de temas en forma un poco diferenciada o la dificultad de la inclusión o exclusión de un tema en un capítulo. Diversidad, heterogeneidad y complejidad son elementos que caracterizan el debate curricular contemporáneo y que se reflejan en el documento actual.

A diferencia de los estudios que presentamos desde 1993 sobre la investigación curricular en México, en este caso no consideramos oportuno centrarnos en una presentación cuantitativa de lo encontrado, pues consideramos que, dada la gran cantidad de producción realizada en el periodo y la diversidad de lugares publicados dentro y fuera del país, es muy difícil pretender que se ha tenido acceso a la totalidad de lo publicado. Por ello buscamos privilegiar el análisis y la interpretación cualitativa del material obtenido.

Si bien son preponderantes las publicaciones que reportan la sistematización de la práctica en contextos específicos, optamos por destacar con mayor énfasis aquellos aspectos que permiten reconocer líneas de investigación que contribuyen al desarrollo conceptual del campo.

El documento se encuentra organizado en tres secciones, que en conjunto representan el análisis que se pudo realizar de las publicaciones (artículos en revistas arbitradas, capítulos en libros, libros de autor o coordinados, tesis de posgrado, en menor medida algunas ponencias y ciertos documentos institucionales) recabadas en esta década.

La primera parte está dedicada específicamente al estudio de planteamientos de índole conceptual en el campo del currículum, y se integra por dos capítulos.

El capítulo primero, titulado "Las diversas veredas de la investigación vinculada a su conceptualización curricular", de Ángel Díaz Barriga, Lilia Martínez Lobatos y Lourdes Chehaibar hace un recorrido por algunos posicionamientos que se efectúan en el campo, para así identificar tanto los diferentes referentes autorales que asumen los investigadores, como la construcción de categorías o desarrollos elaborados; también se indagan las conceptualizaciones de algunos autores extranjeros que son referentes de diversos trabajos en el ámbito curricular. Con las dificultades

ya referidas, se abordan algunos estudios que muestran la internacionalización de la investigación curricular, acentuada en este periodo, lo que pone en duda que en el futuro se pueda hablar de un estado del conocimiento exclusivamente nacional, pues las relaciones y la conformación de comunidades o redes de investigación con académicos de otros países dificultarán la realización de esta tarea, tal como se venía haciendo.

El capítulo segundo, elaborado por José María García Garduño, "La emergencia del estudio de las políticas curriculares dentro del ámbito del currículum", está dedicado a definir el concepto, así como la importancia que tiene para el estudio de las reformas educativas que, en suma, están conformadas por un conjunto de políticas curriculares. El trabajo analiza los antecedentes relativos a la evaluación de innovaciones curriculares y cómo esa práctica no ha demostrado su utilidad en la mejora de las prácticas educativas.

La segunda sección se orienta hacia los estudios curriculares que se efectúan en los distintos tipos y niveles del sistema educativo mexicano. Los estudios vinculados a la educación superior siguen siendo dominantes, respecto al volumen de la producción y los centros o autores abocados a la investigación curricular, en particular porque los grupos que realizan esta tarea se ubican en instituciones de este nivel, lo que explica que en este documento se presenten tres capítulos referidos a la educación superior. Desde el primer estado del conocimiento en que hemos participado se ha dado cuenta de que, a diferencia de otras latitudes, en nuestro país predominan los estudios curriculares en el nivel superior, y no así en la educación básica.

En el capítulo tercero, "Tendencias de los estudios curriculares en la educación superior mexicana 2012-2021", Frida Díaz Barriga Arceo desarrolla una contextualización en el campo del currículum en la educación superior mexicana, y así da a conocer los principales cambios, continuidades y tendencias emergentes. Encuentra como tendencia de la década, en el plano teórico-académico, que diversos investigadores plantean una segunda ola de reconceptualización del discurso curricular de corte posmoderno, poscrítico y posestructuralista. En distintas comunidades académicas se analiza el currículum en la educación superior desde miradas feministas, de educación inclusiva, con énfasis en la innovación en el currículum y su puesta en práctica, así como en la delimitación de competencias y ejes de transversalización. En los estudios

más recientes se reporta el impacto de la pandemia por COVID-19 en la educación superior y la necesidad de repensar la concepción y práctica curricular desde la nueva realidad educativa. Se plantea que las dos agendas en la investigación curricular, su conceptualización y práctica, requieren imbricarse en torno a modelos curriculares interdisciplinares centrados en el aprendizaje, el desarrollo humano, la justicia social, la inclusión y sustentabilidad como fines últimos.

El capítulo cuatro, elaborado por Patricia Covarrubias y Rocío Andrade, contempla la producción científica con respecto a los actores del currículum, y da cuenta de la diversidad de temas que preocupan a los investigadores, muchos de los cuales son dimensiones ya históricamente estudiadas pero que siguen vigentes y ocupan la mayor parte de la producción en este campo. Son temas que van desde las trayectorias escolares estudiantiles, las valoraciones sobre su formación en determinados modelos educativos o innovaciones curriculares, funciones y competencias de los profesores ante las nuevas exigencias curriculares, la evaluación de éstas y sus trayectorias e identidades docentes. El capítulo también documenta investigaciones sobre temas como la inclusión, la interculturalidad, los valores, la ética y las emociones en el currículum, que, si bien son dimensiones que se habían posicionado como emergentes, ahora pretenden ser transversales en los currículos. Del mismo modo, se identifican las metodologías empleadas en los estudios reportados, en los que sobresalen las de corte cualitativo con las que se analizan las experiencias, prácticas, significados, valoraciones, vivencias, formas de pensar, y en general, los aspectos más subjetivos de los actores curriculares. Los actores del currículum constituyen un campo de estudio de amplio interés y creciente desarrollo que incrementaron la atención durante la última década, dado que la concreción curricular depende de las concepciones y prácticas de los actores de la educación.

El quinto capítulo, "Las investigaciones sobre incorporación de tecnologías digitales en el currículum en educación superior", coordinado por María Concepción Barrón Tirado con la participación de Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, María del Carmen Saldaña Rocha, Rosa Aurora Padilla Magaña, Dalia Beatriz García Torres, Rosalina Arteaga Barrón, señala que las tecnologías digitales se posicionan en las innovaciones para la educación superior como agentes de significado y generación de nuevos códigos de lenguaje, así como agentes de nuevas fuentes de

poder, comunicación y consumo, modificando la relación entre los sujetos y su entorno, con sus tiempos y sus necesidades conforme avanzan y se actualizan las instituciones de educación superior (IES). Se puede identificar que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se incorporan actualmente al currículum desde los usos que le dan los sujetos educativos, desde la didáctica, la gestión y la política educativa, así como desde los distintos procesos de evaluación, tanto de aprendizajes como curriculares.

En el capítulo seis, denominado "La investigación curricular en la educación básica", de Mariela Jiménez, Pedro Canto y Laura Cedillo, se muestra que la investigación curricular sobre la educación básica empezó a destacarse en forma significativa en el periodo, en parte por la importancia de este nivel educativo, así como por el impacto que las políticas educativas y las curriculares tuvieron en los proyectos formativos para la educación básica.

Finalmente, la tercera sección de este estudio está integrada por investigaciones curriculares que hasta el momento no habían figurado con fuerza en la producción curricular en las décadas antecedentes. Nos referimos a la investigación que surge de las comunidades académicas de educación normal y a los estudios sobre educación intercultural e indígena.

En el capítulo siete, "La investigación curricular en la educación normal", elaborado por Ramsés Barroso, Karina Alejandra Cruz Pallares, Celia Reyes Anaya y Nora Imelda González Salazar, se exponen elementos significativos en torno a las principales líneas de la investigación, tópicos, problemas, metodologías y enfoques desarrollados en esta materia. Asimismo, se ofrece un panorama de los actores que realizan la investigación sobre currículum en la educación normal. El concepto de lo curricular observado en estos trabajos se acota principalmente a la noción del plan de estudios y se desarrolla primordialmente sobre la base de las reformas curriculares. Por otra parte, es evidente la fuerza que ha cobrado el trabajo de investigación desde la mirada de los docentes normalistas, donde los fenómenos analizados parten de la comprensión de los hechos por los propios actores desde el ámbito interno de estas instituciones, con la visión divergente, en la mayoría de los casos, de cuando se investiga desde el exterior.

Finalmente, el último capítulo, "Educación indígena e interculturalidad: disrupción y tensiones para la investigación curricular en México", elaborado por Ana Laura Gallardo y Lourdes Vargas, indaga sobre el avance en el tema, que apareció con cierta presencia en la década pasada. Las autoras presentan, en primer lugar, un panorama sobre el tipo de investigación que se detectó en las publicaciones y tesis de posgrado en el periodo de estudio. Más adelante, se analiza a través de los siguientes ámbitos de producción de conocimiento la manera en que ha avanzado la investigación en este subcampo, a saber: documentos centrados en la conceptualización, en el desarrollo del currículum, en los procesos y prácticas curriculares, así como en evaluaciones a modelos curriculares. Después, se expone el análisis por medio de las categorías de abordaje directo o indirecto de lo curricular, toda vez que este subcampo está fuertemente determinado por la antropología educativa mediante los proyectos alternativos en el ámbito de la educación indígena, por lo que el lenguaje propio de los estudios curriculares se advierte todavía incipiente.

Estos capítulos son resultado de un esfuerzo colectivo por colocar en el caleidoscopio, que en este momento es el campo curricular en el país, las diversas conceptualizaciones con las que se efectúan los desarrollos académicos en este campo. Asimismo, se ha buscado un acercamiento a los principales temas que actualmente están siendo objeto de estudio, reconociendo la dificultad que entraña recuperar todo el material producido en el campo de la investigación curricular en el país, pues, a diferencia de otras décadas, los investigadores en este periodo también publican en el extranjero y en las revistas mexicanas no sólo hay publicaciones de académicos que laboran en el país.

Referencias

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular.* Grupo FORCE. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/292983636_El_conocimiento_de_la_ensenanza_Epistemologia_de_la_investigacion_curricular/links/56b3b4fe08ae5deb2657e190/El-conocimiento-de-la-ensenanza-Epistemologia-de-la-investigacion-curricular.pdf

Díaz Barriga, Á. (1995). La investigación en el campo del currículum 1982-1992. En A. Díaz Barriga (coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales* (pp. 19-172). COMIE.

Gadamer, H. G. (2006). *Verdad y método*. Sígueme.

Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación*. Alianza.

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

PRIMERA PARTE
CONCEPTUALIZACIONES EN EL CAMPO CURRICULAR

1. LAS DIVERSAS VEREDAS DE LA INVESTIGACIÓN VINCULADA A SU CONCEPTUALIZACIÓN CURRICULAR[1]

Ángel Díaz Barriga,
Lilia Martínez Lobatos y Lourdes Chehaibar

Introducción

Los estudios de conceptualización del currículum, en la comunidad que realiza investigación curricular en el país, ocupan todavía un lugar importante, aunque el número de productos es menor que el publicado en otros temas. En este sentido, la tendencia observada en los estados de conocimiento anteriores se ha mantenido. Sin embargo, en este momento se puede observar un mayor número de personas e incluso de grupos que se abocan al desarrollo de este tipo de indagaciones en nuestro medio. Por esta razón en este capítulo se analizarán críticamente algunas de las principales conceptualizaciones que se han desarrollado en la década, destacando los fundamentos de cada una de ellas.

Una característica de estos grupos es que no necesariamente se encuentran cohesionados entre sí, dado que aún se trata de pocos investigadores en el país. La conceptualización curricular tiene, como rasgo específico, el establecimiento de un vínculo entre diversas tradiciones académicas que se están desarrollando a nivel internacional. Se trata de discursos diversos, que incursionan en temas epistemológicos, teóricos, filosóficos, políticos, entre otros. Podemos afirmar que hay una incorporación de perspectivas analíticas que al mismo tiempo asumen cuerpos categoriales

1 Agradecemos la colaboración para la realización de este trabajo de Sandra Vázquez, Victoria Vega-Gómez, Alejandro Cassani, Dayana Alexandra García Montreal, José Efraín Carrera Salcido y Jesús Alberto Sánchez Torres.

desarrollados en otros campos de conocimiento (Jacques Derrida, Michel Foucault, Ernesto Laclau, entre otros) y que en su tratamiento forman parte de la estructura conceptual de los estudios curriculares.

Otro rasgo es que, paradójicamente, mientras el desarrollo conceptual del trabajo curricular se incrementa, al mismo tiempo más se aleja de la realidad de lo que acontece en la dinámica educativa y escolar. Los diversos corpus conceptuales que se desarrollan conforman un nudo categorial que tiene existencia en sí mismo. En este sentido, se configura un debate curricular propio que se encuentra en este momento muy alejado de los desarrollos iniciales del campo. En estricto sentido se cumple aquello que en los años noventa Díaz Barriga (1995) enunció como la disolución conceptual del campo, sólo que en este momento más bien se tendría que hablar de la reconfiguración del objeto de estudio del campo curricular, que genera un entorno de estructuras conceptuales de muy diversa procedencia y comprende cada vez más diferentes campos temáticos o disciplinarios en su estructuración. De alguna forma esto hace difícil identificar cuál es el objeto de estudio del currículum: el conjunto de experiencias educativas, incluso las que van más allá de lo escolar, parece enunciarse al mismo tiempo que se desdibuja.

No se puede negar el valor que representa la construcción de un andamiaje conceptual que busque explicitar el desarrollo del campo como un discurso (Lacau), como un dispositivo institucional (Foucault) una perspectiva del lenguaje (Raymond Williams), una lógica de la negatividad (Friedrich Nietzsche) entre otros.

Los diversos grupos que se comprometen con este desarrollo sostienen la necesidad de darle una solidez conceptual, acudiendo al término "teoría",[2] aunque en este capítulo, por cuidado académico e incluso por rigor epistémico, preferimos emplear el término conceptuación. Lo hacemos con el fin de abordar con la cautela necesaria el análisis de diversas

2 Las teorías permiten la formulación de un conjunto de leyes generales que tienen capacidad predictiva; se caracterizan, entre otras cosas, por tener un lenguaje monosemático, lo que no sucede en el campo de la educación. Por una "concesión" intelectual se suele emplear el término teoría en ciencias sociales y pedagogía, con referencia tanto a escuelas más o menos sólidas de una tradición intelectual, como puede ser la didáctica tradicional o activa; la pedagogía crítica; o bien en psicología el socioconstructivismo; la Gestalt o la teoría del campo. También se le atribuye a aquello que realiza un autor en particular. Sin embargo, debido al abuso del término incluso se escucha ya en un lenguaje vernáculo la expresión "en mi teoría". Todo ello ha restado rigor conceptual al uso del término; razón por la cual, en este trabajo, hemos preferido emplear el término conceptualización para referirnos a escuelas o corrientes de pensamiento en el campo curricular.

aproximaciones a lo que consideramos como la evolución de la disciplina curricular, con objeto, categorías, delimitaciones y conceptualizaciones propias.

Por otra parte, necesitamos reconocer cómo el proceso de internacionalización de la vida académica,[3] en los últimos años, a su vez ha generado una internacionalización del campo curricular. Esto ha significado la conformación de un intercambio más amplio entre grupos académicos que laboran en el país, con grupos que lo hacen en el extranjero, así como de investigaciones que asumen la perspectiva de un trabajo de análisis comparativo de diversos proyectos curriculares. Este tipo de estudios fueron realizados en diversas líneas: el análisis del pensamiento de un autor; la formulación de ensayos particulares sobre temas específicos, y la exposición analítica de proyectos curriculares de diversos países.

Una ruta en la que también avanzó la conceptualización curricular fue en el ámbito de lo indígena. Con el desarrollo del movimiento indigenista, puesto en la escena pública por los zapatistas en los años noventa del siglo pasado, cada vez se hizo más patente, desde una perspectiva de diversidad, la necesidad de generar una visión específica. En la esfera curricular tenemos el significado de la comunalidad, que procede de los grupos originarios, para responder a los proyectos de educación indígena y comunitaria que se están gestando en el país. La exigencia de respetar su cultura y su cosmovisión fue cada vez más patente y significativa; las diversas comunidades indígenas, sin necesariamente contestar al proyecto de educación nacional, e incluso en procesos de educación no formal, generan proyectos alternativos de trabajo escolar en una especie de construcción extensa del currículum (Orozco, 2015).

Al mismo tiempo persiste una ruta de conceptualización que avanza por otro sendero, el cual pretende lograr una articulación conceptual con los requerimientos de la práctica, que sostiene la necesidad de asumir un compromiso ético-político (Díaz Barriga, 2013a) en consonancia con la necesidad que tienen las instituciones y los actores curriculares, en particular los docentes, de contar con una perspectiva de corte pedagógico que permita sostener su trabajo educativo. La integración curricular por

3 La política de internacionalización en la vida académica corresponde a dos fenómenos entrelazados entre sí: una mayor comunicación oral y escrita entre académicos que trabajan sobre un tema próximo, así como la posibilidad de acceso, a través de bases de datos de revistas científicas en diversos buscadores de internet y de plataformas que hacen seguimiento de citas y donde se ponen a disposición diversas publicaciones (Academia o ResearchGate, por ejemplo).

medio de las asignaturas, como señala Díaz Barriga (2020b), requiere un esfuerzo constante de los docentes, por lo que abordar todos los contenidos y problemas lleva a pensar una modificación curricular de tiempos y ambientes de aprendizaje (Chuquilin y Zagaceta, 2017).

El capítulo está organizado en cuatro grandes apartados que parten del análisis de planteamientos conceptuales, las múltiples formas en que se expresa la internacionalización del campo, los planteamientos conceptuales que orientan la construcción de planes de estudio y los modelos de experiencias curriculares alternativas.

Elaboraciones conceptuales en torno al currículum

En esta línea se ubica un grupo de académicos encabezado por investigadoras que desarrollan su trabajo académico fundamentalmente en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), con académicos de otras instituciones, cuya producción y desarrollos conceptuales no se limitan a lo elaborado en la década, sino que vienen de más atrás. Asimismo, se puede reconocer la existencia de algunos desarrollos en tradiciones conceptuales diferentes a la que actualmente es dominante. Esas tradiciones poseen originalidad y planteamientos conceptuales sugerentes.

Varias de las investigadoras de ese instituto han apoyado su trabajo en diversos desarrollos que provienen del pensamiento de Foucault, Derrida y Laclau, lo que les han permitido realizar elaboraciones conceptuales diversas. En esta perspectiva sobresale el trabajo de Alicia de Alba, quien continúa avanzando en sus planteamientos referidos a lo que considera la sobredeterminación curricular, vinculada a lo que reconoce como una crisis estructural generalizada, tema que se ha abordado a lo largo del siglo (De Alba, 2015b), de ahí que es imposible pensar una "teoría"[4] universal que dé cuenta de todos los fenómenos sociales y, por ende, que permita entender la complejidad del campo curricular (De Alba, 2017).

La autora sostiene que en el currículum influyen diversas fuerzas políticas e ideológicas de muy diverso signo. Tema que analiza desde una perspectiva de la diversidad de intereses que se encuentran en cada re-

4 Usamos el término respetando la expresión que emplea la autora en sus publicaciones.

gión e incluso cada país de nuestro mundo. Esto la lleva a enunciar la idea de que, en vez de hablar de mundo, tendríamos que hablar de mundo-mundos, por la diversidad y las diferencias históricas, sociales, políticas, culturales, y económicas que singularizan a cada parte de nuestro planeta, así como por las interacciones que se dan (De Alba, 2017) entre esos mundos, y a las formas de vinculación global que los pone en contextos comunes de tensiones y contradicciones.

Desde la década de los ochenta los estudiosos del tema curricular en el país analizan también que el proceso de selección de contenidos en el proyecto curricular es resultado de una serie de negociaciones entre diversos sectores. Esta idea responde incluso a una perspectiva de autores ingleses (como Ivor Goodson y Michael Young) referidas a que el proyecto curricular refleja los intereses de los grupos que tienen mayor poder en una sociedad. En el marco de este debate, pero estableciendo fundamentos y argumentaciones de un corte distinto, De Alba (2015b) sostiene que el proyecto curricular se desarrolla en un horizonte ontológico semiótico (HOS), como "un dispositivo educativo de saber y poder" (De Alba, 2015b, p. 196). Así, el proyecto curricular, como la síntesis de la propuesta cultural y político-educativa se construye "a través de mecanismos[5] de sobredeterminación curricular" que reflejan el "contexto social amplio de luchas, consensos, negociaciones entre distintos grupos de poder" (De Alba, 2015b, p. 196). Incorpora una interpretación que se apoya en Foucault y establece que el currículum es una síntesis cultural que refleja una compleja relación entre poder y saber, mientras que al buscar una interpretación más cercana a Nietzsche afirma que el proyecto curricular refleja una síntesis entre poder y ser. Posteriormente, incorpora a Williams y asevera que el proyecto curricular forma parte de un arbitrario cultural.

Desde esta perspectiva, un proyecto curricular refleja una tradición selectiva que impulsa la construcción de subjetividades e identidades precarias (De Alba, 2015b) que a la larga crean una subjetividad conformada por significantes vacíos.

5 Para definir estos mecanismos, De Alba acude a conceptos de Émile Durkheim, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (arbitrario cultural y reproducción), Foucault (dispositivo), Wittgenstein (juego del lenguaje), Raymond Williams (tradición selectiva), Adriana Puiggrós y Derrida (herencia, legado), Hua Zhang (recuperación de tradiciones) y Luis Villoro (conformación de nuevas configuraciones), entre otros (De Alba, 2015b).

Establece entonces que el currículum "se encuentra en la actual tensión globalización-crisis estructural generalizada (CEG)" (De Alba, 2015b, p. 201). Esta última se caracteriza por la desestructuración de las estructuras.

Propone también a los campos de conformación estructural curricular (CCEC) como "los materiales a partir de los cuales se va a construir o diseñar" el currículum, es decir, el tipo de formación que se busca para los estudiantes universitarios. Define cuatro grandes campos de conformación: el epistemológico-teórico (integrado por las disciplinas del ámbito profesional, sus teorías, lógicas y metodologías); el científico-tecnológico (avances en ciencia y tecnología de las áreas que competen a la profesión, alfabetización digital e idiomas); el crítico social (que se desprende de la función social de la profesión, su historia y tendencias), y el de particularidades y especificidades curriculares (rasgos constitutivos y particulares de la profesión).

Las tensiones entre la globalización, la crisis estructural generalizada y el currículum universitario se muestran en la búsqueda social hacia nuevas y mejores configuraciones del mundo-mundos, nombrados como "democracia radical (Laclau) o democracia crítica (Hua Zhang). La relación de esas tensiones se expresa en la transversalidad del campo del currículum, como es el caso de la educación moral, para la paz, para la equidad de los sexos, para un ambiente sostenible, para la salud, que deben ser incorporados en forma articulada, con alguna direccionalidad. Para ello acude al concepto de campo de conformación estructural curricular vacío o tendiente a vacío.

Así, concreta un esquema para la conformación de estos nuevos contornos sociales con seis grandes campos de conformación estructural curricular (De Alba, 2015b, p. 209).[6]

De igual manera, sostiene que frente a los proyectos curriculares desarrollados en el primer mundo, cercanos al capitalismo, neoliberalismo, el consumismo, la inequidad y la depredación de la naturaleza (De Alba 2017), en Latinoamérica necesitamos reencontrarnos con los valores y condiciones de nuestro medio para la conformación de proyectos curriculares utópicos y viables.

6 CCEC: el de incorporación de avances de la ciencia y la tecnología; de la especificidad o particularidad del currículum; de los transversales o nuevas articulaciones paradigmáticas; de la vinculación con las prácticas profesionales y el mercado de trabajo; el de la formación epistemológica-teórica, y el crítico-social.

Por su parte, Bertha Orozco (2015) aporta en esta última década diversos acercamientos en los que enfatiza la importancia de recuperar diversas tradiciones críticas del pensamiento pedagógico latinoamericano que asumen la educación y el currículum como proyecto político cultural, planteado mediante la problematización y la lectura de la realidad en movimiento, y aborda la dinámica del movimiento complejo del cambio curricular o complejidad del cambio curricular.[7]

Ese posicionamiento latinoamericano la lleva, por ejemplo, a insistir en la lectura del mundo y de la realidad, de la historia común y de las diferencias, en contraposición con la política hegemónica, homogeneizadora y la racionalidad instrumental que han incidido en el campo del currículum. Dicho de otra forma, se trata de una mirada latinoamericana que reconoce su historia, particularidades y diferencias, que es capaz de contender y enfrentar el discurso hegemónico orientado por la economía de mercado.

Orozco se ha ocupado de atender dicho ejercicio problematizador de la complejidad del cambio curricular en los planos teóricos, así como en procesos y prácticas curriculares, para lo cual recurre a la lectura discontinua de la historicidad y a la genealogía del proceso estudiado. Asimismo, utiliza un andamiaje teorético y categorial para su análisis, que considera productivos para la práctica educativa. Dicho de otro modo, se ha ocupado de la intervención curricular en contextos históricos, geopolíticos y socioculturales particulares, con los sujetos que participan en distintos planos, entre los que destaca el sujeto "asesor-escucha", un papel que ha desempeñado en diversas oportunidades en este periodo y sobre el cual aporta valiosas reflexiones.

Así, la autora menciona que la reflexión filosófica del acto educativo va mucho más allá de la formulación y la organización de los sistemas educativos nacionales o regionales. Más bien, permite interrogarlos, interpretarlos, reconocerlos en sus múltiples significaciones políticas. En este sentido, considera que la educación no es sólo aquello que tiene que

7 Orozco utiliza y se vincula con autores como Alicia de Alba (currículum, proyecto social, sujetos de la sobredeterminación curricular), Hugo Zemelman (lectura de la realidad en movimiento), Ricardo Sánchez Puentes, Paulo Freire, Adriana Puiggrós (saberes socialmente productivos), Ángel Díaz Barriga (relación currículum-sociedad), Edgar González Gaudiano, Mario Díaz Villa, Susana Barco, entre otros. Recurre, asimismo, a Ernesto Laclau (discurso como configuración social y significativa), Michel Foucault (análisis genealógico) y Wilfred Carr (filosofía práctica) como parte central de su andamiaje conceptual.

ver con los programas educativos, sino con un conjunto de elementos que afectan a toda sociedad. Las políticas educativas y curriculares que diversas agencias proponen establecer para ciertas regiones desconocen los contextos específicos de cada país y pierden de vista la complejidad y particularidades que caracterizan a los sistemas educativos.

Estos organismos promueven modelos curriculares genéricos y centralizados para poner al día a los sistemas educativos en la llamada era de la sociedad del conocimiento, sin realizar previamente un análisis filosófico, político y educativo específico sobre los contextos sociohistóricos en donde se ubican dichos sistemas. Si bien el proceso de dar forma a un currículum, en cualquier nivel educativo, involucra metodologías, saberes y técnicas, la racionalidad del pensamiento curricular es ante todo una expresión político-cultural en donde se concibe una formación para quienes en el futuro serán los actores sociales de cada país. Una visión universal desconoce la historia y realidades culturales del lugar donde se busca implantar (Orozco, 2016a).

La desigualdad social y las diferencias culturales se constituyen en elementos que forman parte del debate curricular de esta década. En estos temas, Ana Laura Gallardo (2015) retoma el concepto de justicia curricular para estudiar la forma como el proyecto curricular nacional desconoce lo que acontece con los grupos originarios del país, con su cultura y sus necesidades de desarrollo. La exigencia por establecer una diferenciación curricular se hace cada vez más evidente en el país. Varias investigaciones realizadas sobre deliberaciones y definiciones curriculares en la década dan cuenta de la necesidad de que los proyectos curriculares respondan no sólo a los saberes generales, que los especialistas consideran necesarios para la formación del sujeto y del ciudadano, sino que desde un principio incorporen los saberes que provienen de los pueblos originarios.

Por su parte, Orozco (2015) plantea la necesidad de reactivar el acercamiento a los planteamientos curriculares, lo que en particular llama "teoría" desde una visión que articule realidad social con historia educativa. Con esta perspectiva analiza el campo del currículum como un discurso, un acercamiento de corte histórico que permita la comprensión del mismo, así como una dimensión en la teoría curricular que se constituya en el elemento constitutivo de su objeto y desarrollo de propuestas metodológicas. El currículum es un sistema relacional que responde

a procesos condicionados en los procesos históricos que lo conforman, que reclama un uso crítico de la teoría, lo que implica aceptar posicionamientos ontológicos, epistémicos, éticos, políticos, reconocer su cuerpo conceptual, así como los enlaces entre conceptos, y los procesos que llevan a la práctica. De esta manera, el discurso curricular se consideraría como algo que no se puede limitar a un planteamiento ahistórico. En este último punto coincide con el planteamiento que Herbert Kliebard elaboró en 1986.

Por otra parte, Rita Angulo (2019), de acuerdo con Alicia de Alba y otros autores, destaca la conceptualización de currículum y las problemáticas derivadas de la crisis estructural generalizada (CEG), la ausencia de proyecto formativo, el abandono de los profesores, la primacía del Estado evaluador, el descuido de los contenidos; hace una recuperación genealógica, utiliza la lógica de la articulación y el análisis del discurso para construir sus reflexiones. Considera que la educación es un espacio para luchar, construir y abrir horizontes, que la CEG y los proyectos curriculares representan posibilidades para crear condiciones de mayor justicia social.

Para Angulo, la síntesis cultural y político-educativa que se expresa en el currículum expresa elementos y contenidos culturales, tales como: conocimientos, saberes, valores, estilos de inteligibilidad, formas de percepción, maneras de sensibilidad, hábitos, creencias, juegos de lenguaje, modos de vida, formas de organización social, comunitaria y familiar, siendo estos procesos relevantes en la creación de mecanismos y estrategias para la construcción del currículum.

El campo del currículum latinoamericano emerge con un fuerte carácter crítico (Orozco, 2015), científico y de compromiso social, en un proceso dirigido a constituir y consolidar grupos de trabajo, redes, agrupaciones, encuentros, y diversos espacios de discusión; de esta manera la internacionalización del currículum apunta hacia un nuevo entorno social.

En este sentido, la investigación curricular busca abrir y consolidar espacios para identificar, resolver, encontrar, construir e incorporar un nuevo lenguaje que nos permita comprender mejor la realidad educativa en la que actualmente vivimos.

De esta manera, el currículum se constituye a partir de la sobredeterminación de una compleja síntesis cultural y político-educativa, siendo

éste un dispositivo educativo de poderes y saberes que tienen los diversos grupos y sectores que imprimen su proyecto o los rasgos de éste, tales como las instituciones inmersas en un sistema político-social y cultural (Angulo, 2019). Rita Angulo, a lo largo de esta década, primero desde la Universidad Autónoma de Guerrero y ahora en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se ha ocupado de problematizar el currículum, sus prácticas y contenidos en áreas específicas del nivel universitario. En tal sentido, sus aportaciones se refieren, por lo menos, a tres aspectos:

- Construcciones conceptuales sobre la lógica de la articulación del discurso curricular y las estructuras conceptuales científico-didácticas (ECCD), constituidas por una combinación entre conocimientos científicos y distintas consideraciones pedagógicas que seleccionan, organizan y enseñan esos contenidos; lo que también implica la modificación continua de contenidos que realizan artesanalmente los profesores, basados en su experiencia como docentes y como investigadores de su disciplina.
- Experiencias de revisiones y rediseños curriculares en la UAG en el área de ciencias de la tierra, y
- La docencia y el currículum en el campo de las matemáticas educativas, fundada en investigaciones realizadas desde la UASLP, que se ocupan de los contenidos curriculares y los procesos educativos de este complejo y polémico campo de la matemática educativa, vinculado con la enseñanza de las matemáticas y con la propia disciplina.

Angulo insiste también en la importancia de la modificación/actualización continua de los contenidos en el desarrollo del currículum —para la cual ofrece un dispositivo en Web 2.0—, fundada en los avances científico-tecnológicos y en su capacidad para dar respuestas a las demandas sociales, con profesores versados en los campos disciplinarios y formados en los conocimientos educativos, en un contexto de crisis (desestructuración) de identidades.

Quizá estos niveles de conceptualización corran el riesgo de alejarse intelectualmente de las comunidades académicas, dificultando la comprensión de lo que éstas desean comunicar (Hargreaves, 2003).

Por otra parte, Inés Dussel (2014) realiza otro tipo de aproximaciones conceptuales al campo desde le perspectiva del currículum escolar.

A partir de Foucault lo considera como un artefacto cultural, a través del cual se establecen y legitiman una serie de saberes. Recuperando los estudios de historia de la educación que ha realizado Hamilton y ella misma, plantea que la idea que subyace en el sistema escolar es establecer una uniformidad de lo que puede y debe ser parte del saber que la escuela proporcione a los individuos. Una historia del currículum muestra cómo en cada momento o etapa de la sociedad se legitiman unos saberes frente a otros.

Otro desarrollo significativo que la autora ha realizado es su estudio sobre las reformas curriculares en educación básica en ocho países, que será abordado en el capítulo sobre educación básica.

Expresiones de la internacionalización en la investigación curricular

La internacionalización del campo curricular y el trabajo internacional de los investigadores es un rasgo significativo en la década objeto de estudio. Sus resultados se expresan de diversa manera: a) en la realización de estudios comparados en el campo curricular en colaboración con autores de otros países, principalmente latinoamericanos; b) el creciente interés de los investigadores que trabajan en el país por publicar en el extranjero, y c) el estudio del pensamiento de un autor de origen anglosajón que ha tenido un trabajo destacado en el campo.

La realización de estudios comparados en el campo curricular

En la década se manifiesta un interés creciente y diverso por realizar estudios que permitan conocer la incorporación, evolución o la realización de reformas curriculares en países latinoamericanos.

Un primer tipo de estudios se ha efectuado sobre el desarrollo del campo o sus formas de conceptualización por académicos de diversos países latinoamericanos, mientras que otro grupo se refiere a la elaboración de análisis específicos, desde una perspectiva de pedagogía comparada, de proyectos curriculares de diversos países, algunos sólo de América Latina y otros de diversas partes del mundo.

En un primer momento se analizan algunos rasgos que tuvieron construcciones conceptuales del campo del currículum en América Latina, fundamentalmente a partir de la incorporación del campo curricular en la región en los años sesenta y setenta del siglo pasado, así como el proceso de evolución que tuvieron en esos 10 países que describieron y analizaron especialistas de cada uno de esos países.

Esta investigación busca analizar los procesos específicos mediante los cuales el currículum, como disciplina gestada en Estados Unidos, se fue difundiendo en la región, y también se documentan las condiciones de política educativa que vivió cada uno de esos países.

Se estudian los procesos que se generaron en sus ministerios de educación o en los grupos universitarios que asumieron el discurso curricular y se intenta avanzar hacia algunas conceptualizaciones desarrolladas en particular. Por otra parte, se reconoce la forma como los académicos y responsables de políticas curriculares en América Latina tienden a leer lo que se produce inicialmente por autores sajones y posteriormente por europeos, frente al menor interés por el estudio de los diversos autores latinoamericanos que están produciendo textos en la región. Este desinterés para leerse entre autores latinoamericanos, además de obedecer a problemas objetivos, como la limitada circulación de ediciones producidas en la región o la dificultad idiomática que tienen los autores de lengua castellana para leer lo que produce en portugués la comunidad brasileña, también constituye un reflejo de un neocolonialismo intelectual.

En esta perspectiva, Díaz Barriga y García Garduño (2014) invitaron a diversos especialistas de América Latina para escribir un capítulo en el que presentaran la forma como la disciplina curricular se estableció en su país. La selección de los especialistas participantes partió de una búsqueda de publicaciones de artículos académicos. El resultado fue la integración de un texto que plantea los rasgos particulares sobre cómo el campo curricular fue inscrito en América Latina. Destaca que en la mayoría de los países fue una acción asumida por los ministerios de educación nacionales para realizar reformas a los planes de estudios de la educación básica en los años sesenta y setenta del siglo pasado; sólo en dos países el tema claramente ingresó a través de la educación superior. La forma como los ministerios de educación fueron incorporando este campo es diversa, pues en algunos países se envió a personal académico para ser preparado en Estados Unidos, mientras que en otros directa-

mente se invitó a especialistas estadounidenses para colaborar en la formación de personal en el país de referencia.

En una acción que se podría calificar de concertada algunos organismos, con apoyo financiero de Estados Unidos, impulsan la traducción y publicación de obras de autores estadounidenses de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado a través de diversas editoriales, fundamentalmente argentinas. De esta manera, se difunde en la región el pensamiento de Benjamín Bloom, James Popham, Robert Mager y Ralph Tyler, entre otros. La transformación de planes de estudios como lista de materias y señalamiento de algún temario y bibliografía es reemplazada por documentos extensos, en donde se establecen diversos elementos de fundamentación, tales como diagnóstico de necesidades que se traducen en perfiles de egreso y objetivos de aprendizaje. La transformación del pensamiento educativo que considera la función docente en términos de lo que se va a enseñar, se traduce bajo una lógica racional en las conductas observables, que al término de una sesión de clase el alumno puede mostrar.

Está incorporación constituye un elemento básico de inflexión del pensamiento pedagógico de la región. Paulatinamente, se incorporan elementos orientados hacia la eficacia del trabajo educativo.[8]

Sin embargo, si bien hubo autores de referencia que tuvieron más impacto en la región, ciertamente en cada país, de acuerdo con el momento político específico, se genera un desarrollo del campo curricular, aunque cercano a la concepción de planes de estudios, con rasgos o desarrollos propios. A este proceso Moreira lo denominó hibridación y Díaz Barriga, mestizaje del campo.

En el desarrollo del campo curricular en la región, en los primeros años de su incorporación en el siglo pasado, se expresaron también algunos aspectos que conviene destacar. En primer término, llama la aten-

8 La noción de eficacia en el trabajo educativo es un tema centenario en la construcción del pensamiento educativo estadounidense durante todo el siglo XX, y surge de la aplicación de los principios científicos del trabajo traducidos de mil formas al espacio escolar. De ahí la importancia de reconocer el papel que jugó el reemplazo del concepto *formación* asumido por la pedagogía y que fue un elemento clave en el desarrollo del pensamiento pedagógico latinoamericano por el de *aprendizaje* como cambio de conducta y la transformación de la función asignada a la escuela de impulsar la formación del ser humano que atiende en primer término las exigencias del mundo laboral. El diagnóstico de necesidades constituyó el primer intento de acercar la escuela al mundo laboral. Ya en el siglo XXI la noción de competencias, impulsada por la OCDE, vendrá a ocupar este lugar con mayor énfasis. La escuela eficaz será el modelo que se intenta impulsar en la región.

ción que en el momento en que la comunidad académica estadounidense tomaba distancia del modelo eficientista y conductual, que se venía desarrollando en su país desde los años cincuenta, se generan estudios con otras orientaciones, por ejemplo los que llevan a plantear el concepto currículum oculto, o bien el planteamiento inicial de Pinar, que se distanciaba del movimiento tecnicista al abrir el campo a lo que en su momento denominó reconceptualización del currículum. Por el contrario, la visión tecnicista se impuso inicialmente como propuesta hegemónica en América Latina, en particular a partir tanto de la formación de cuadros para ministerios educativos, como de asesorías de agencias internacionales y la traducción al castellano de las obras de los autores mencionados. Sin embargo, hubo también reacciones no necesariamente de rechazo abierto a esta propuesta de construir planes de estudios, pero sí de propuestas para adecuarlas a las condiciones sociales de nuestros países. De suerte que muy pronto se rebasó la articulación entre currículum y psicología conductual para incorporar desde diversas vertientes una perspectiva de corte sociológico. En algunos casos esta vertiente hizo planteamientos muy cercanos a la sociología marxista. Este acercamiento, en esos momentos, ya se estaba gestando por especialistas tanto en Reino Unido, como en Australia y en Estados Unidos.

Resulta particularmente relevante resaltar los conceptos que, de alguna forma, fueron alternativos a algunos temas tecnicistas en la década de los setenta del siglo pasado. Es el caso particular del modelo curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco, y los conceptos generados en el sistema modular por objetos de transformación,[9] tales como el marco de referencia de las profesiones (tema que proviene de sociología de las profesiones); práctica profesional (tema que se convirtió en ordenador del proyecto curricular reconstruido a partir del pensamiento althusseriano), y objeto de transformación (tema organizador de la actividad académica de cada módulo del plan de estudios que busca articular en torno a un problema profesional socialmente relevante los contenidos y prácticas por desarrollar en cada módulo), así como la construcción de una formación profesional a través de sólo 12módulos en los que se integran conocimientos, estrategias de investigación de

9 Los diversos proyectos curriculares modulares que se establecieron en esos años son un antecedente relevante de la integración curricular que actualmente se promueve en la educación básica.

problemas socialmente relevantes y servicio a los sectores mayoritarios de la sociedad para la formación en las distintas licenciaturas que ofrece la institución. Ha sido un modelo difícil de mantener, pero muy importante en su momento y que sigue vigente hasta nuestros días El sistema modular de la UAM-Xochimilco se mantiene e incluso se ha elaborado recientemente un documento denominado "Hacia la revitalización del sistema modular de la UAM Xochimilco" (Ysunza et al., 2019).

Al mismo tiempo resulta relevante reconocer la permanencia de otros proyectos de integración curricular, entre los que destaca el del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional (IPN), también vigente en este momento; así como otras propuestas de integración curricular que se construyeron en la década de los años setenta del siglo pasado, como el plan de estudios por áreas de conocimiento (que dio más importancia a las actividades realizadas por los estudiantes dentro y fuera del salón de clases) y los diversos proyectos curriculares de estructura modular que ya no son vigentes, como el Plan de Medicina Integral A-36, o el Z-6 de formación de médicos veterinarios, que ya no están vigentes, pero en los cuales los conocimientos de las asignaturas quedan integrados al trabajo que se realiza en un módulo específico (Díaz Barriga, 2020a).

Por otra parte, paulatinamente se fueron reemplazando los planteamientos hacia posiciones cercanas al constructivismo y al sociocontructivismo. Formalmente se siguió considerando que la vida del estudiante en las aulas debería traducirse en resultados objetivados de aprendizaje, a saber, objetivos conductuales, resultados de aprendizaje, logros de aprendizaje o evidencias de aprendizaje, fundamentalmente a través del concepto formación en competencias, que se convirtió en el estructurador de un buen número de proyectos curriculares en educación superior, aunque en educación básica se alternó con el de aprendizajes clave.

Todos estos conceptos serán la base para la construcción de los exámenes a gran escala, nacionales e internacionales, que empezarán a proliferar en la década de los noventa, que prácticamente se convertirán en un referente nacional de la situación que guarda un sistema educativo mundial a partir de la prueba PISA que aplica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde el año 2000, para medir los aprendizajes que se considera deben mostrar para obtener una ciudadanía global. Esto ha sido cuestionado desde algunos trabajos

de investigación y, paulatinamente, en algunos gobiernos de América Latina.

El estudio referido (Díaz Barriga y García Garduño, 2014) de la experiencia curricular de 10 países ofrece una interpretación de la forma como se incorporó y evolucionó el campo curricular, lo que resulta por demás interesante, ya que constituye una evidencia de una serie de singularidades, a las que es difícil referirse en extenso en este momento, así como de las diversas formas en que la disciplina curricular se instala y actúa en cada uno de esos países.

Por señalar algunos datos, en el caso de Santo Domingo, los análisis indican que lo curricular se estableció en instancias de la educación superior, generando de manera muy temprana la conformación de programas de posgrado que tuvieron una duración muy fugaz; mientras que en Venezuela fueron los académicos universitarios los que iniciaron el debate curricular. Por el contrario, en otros países, como Brasil, se fue conformando una comunidad académica que logró agruparse en varios programas de posgrado vinculados sólo al campo curricular. Ese país es el único de la región que tiene varias revistas académicas dedicadas exclusivamente al tema curricular. En otros casos como el argentino es claro cómo el tema curricular fue introducido bajo los gobiernos militares, de manera semejante a lo que había sucedido previamente en Brasil y posteriormente en Chile. El caso argentino destaca por la fuerza que tiene la didáctica como disciplina pedagógica, lo cual ha obligado a subsumir los temas curriculares a aquella, si bien, actualmente ya se puede identificar una comunidad vinculada más claramente al campo curricular.

Hay que destacar que mientras el gobierno militar de Brasil envió a un grupo de académicos a formarse en este campo en Estados Unidos, en Colombia el ministerio de educación invitó a expertos estadounidenses a formar sus cuadros para el desarrollo de este campo.

Hay países en que la conformación del campo es débil y tardía, como el caso de Bolivia, en donde es hasta los noventa cuando se incorpora la propuesta de competencias que posteriormente es puesta en entredicho bajo el gobierno de Evo Morales, a partir del reconocimiento constitucional de su carácter de país pluricultural. Resulta relevante también reconocer cómo en Chile, en los últimos años de la dictadura de Augusto Pinochet, algunos grupos de estudiosos del currículum realizaban se-

minarios con una organización semiclandestina para discutir temas y autores que estaban fuera de la perspectiva tecnicista.

Más allá de todas estas condiciones iniciales del campo curricular en la región en muy poco tiempo el mismo de hibridizó, dando lugar a debates específicos en cada país. Si bien una de las conclusiones que surgen del trabajo realizado en esta investigación es la dificultad de que exista un debate académico entre latinoamericanos, pues en general las referencias curriculares que se efectúan siguen siguiendo los pasos de los autores del primer mundo, sean de España, Estados Unidos, Reino Unido o Australia.

Por otra parte, una perspectiva que singulariza sólo la comparación de la forma, como en la educación física, se aborda en diversos países, elaborada por Del Basto y García Garduño (2017), y tiene como eje central la problemática que tiene la obesidad en los estudiantes de México. El citado estudio señala que en las cumbres mundiales de educación física se busca apoyar acciones que permitan el desarrollo físico, social y personal con la finalidad de promover la salud en niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, identifica que la educación física ha dejado de ser una materia complementaria en el currículum escolar, ya que los objetivos de la educación física se están ampliando, lo que necesariamente trae consigo cambios en su currículum, al mismo tiempo que se realiza una reducción de horas en el trabajo de esta disciplina.

La educación física en el ámbito internacional es concebida como una actividad vinculada a la salud, el bienestar, por lo que incorpora actividades como aerobics, jazz, gimnasia y patinaje. En algunos países hay una desacreditación del docente de educación física, mientras que en México su estatus tiende a ser reconocido fuera del espacio escolar como entrenador deportivo, animador y coordinador de campamentos.

Al reconocer en este estudio, junto con Tyler, que un currículum requiere preguntarse por los fines que desea alcanzar, se interrogan sobre lo que acontece con este tema en las instituciones, pues cuando éstas cuentan con instalaciones deficientes o con recursos menguados o inexistentes para la realización profesional de esta tarea, la educación física puede volverse peligrosa.

Los autores encuentran que, según la cultura, creencias y necesidades sociales, el establecimiento en cada país de los programas de educación

física es singular: desde los que ofrecen diversos recursos hasta los que establecen un apoyo limitado.

El trabajo con investigadores curriculares que laboran en México con investigadores de América Latina e incluso de Europa es una línea muy prometedora que seguramente rendirá más frutos en los próximos años.

Propuestas para establecer un diálogo con académicos latinoamericanos

Otra línea de esta perspectiva de trabajo es la que promovieron Alicia de Alba y Alice Casimiro (2015a) en un texto que se publicó en Brasil y en México bajo el título *Diálogos curriculares México-Brasil*. Este libro está estructurado en siete grandes apartados, y el tema de cada apartado es desarrollado en dos capítulos, uno elaborado por un autor mexicano y otro por un brasileño, y fue publicado en ambos países, en sus respectivos idiomas (español y portugués).

De Alba (2015a), en su prólogo para la edición mexicana, busca resaltar las ideas que cada autor señala en el desarrollo del tema asignado. Por su parte, Casimiro (2014) escribió el prólogo de la edición portuguesa. Sin embargo, la idea de diálogo que es muy prometedora no queda totalmente satisfecha y sólo logra un primer acercamiento, ya que cada dupla de autores redacta sus planteamientos y expone su postura sobre el tema asignado, sin dialogar al respecto con su par académico.

Son las coordinadoras de la obra quienes tejen explícitamente las relaciones o los diálogos entre los autores mexicanos y brasileños, y son los lectores quienes pueden entrelazar las aportaciones; no obstante, cabe señalar que el esfuerzo de coordinar este trabajo entre los dos países y la concreción de los textos constituyen la evidencia de una ruta que es necesario seguir impulsando en nuestra región.

Perspectivas analíticas sobre un autor en el campo curricular

Si bien la investigación curricular en México se nutre de conceptualizaciones que realizan autores en otros países, en esta década se observa

también el nacimiento de una tendencia a examinar, con mayor detalle, el pensamiento de un autor curricular que se le considera relevante

En esta perspectiva nos referimos a dos acercamientos. Por un lado, sobresale el trabajo realizado por José María García Garduño (2014) sobre el pensamiento de William Pinar; además, aunque con una extensión menor pero no por ello menos relevante, está el estudio efectuado por Inés Dussel sobre el impacto que los planteamientos de Thomas Popkewitz ejercen en el campo curricular.

El estudio introductorio del pensamiento de Pinar hace un recorrido muy amplio sobre la obra que el autor ha realizado durante 40 años de trabajo en el campo. Entre los temas destacan: a) el inicio del movimiento de reconceptualización curricular, que ha sido la base para realizar otras acciones relevantes; b) en el marco de la reconceptualización, el abrir la perspectiva de trabajo autobiográfico (que busca articular temas de la fenomenología existencialista y el psicoanálisis, para desde ahí construir lo que denomina una de sus estrategias basada en el *currere*, la reconstrucción autobiográfica de los sujetos; c) la creación de un movimiento internacional en donde se discutan los temas curriculares, la IACCS, que permite la integración de académicos o grupos de muy diversas escuelas o corrientes de pensamiento para debatir el tema curricular; d) el reconocimiento del inicio de un movimiento de internacionalización del currículum (lo cual, de alguna forma, omite la difusión intensa que se hace en los años sesenta y setenta del siglo XX); e) el reconocimiento de una discusión entre la institucionalidad del currículum frente a la experiencia del sujeto, así como el cuestionamiento de la institucionalidad por haber secuestrado el currículum; f) la presentación de una serie de temas que el autor vincula a la experiencia curricular, como racismo, sexismo, autoformación, el currículum como un lugar entre muchos más, en donde se aproxima a vertientes posmodernas y al pensamiento de Foucault.

Cabe hacer notar que sus relatos se basan en el análisis de la historia de la educación estadounidense y en una abundante literatura en inglés. Más allá de que el inglés sea la lengua oficial del mundo académico, esto representa un límite, el de que Pinar no logre captar todos los matices del pensamiento curricular latinoamericano, en particular del mexicano, matices que implican reconocer las aportaciones que desde esta región se hacen al desarrollo de este campo.

Por su parte, Dussel (2014b) analiza la influencia del pensamiento de Popkewitz en el debate curricular, si bien señala que su trabajo ha tenido poco impacto en nuestro medio. Los estudios realizados por este autor combinan de manera particular una serie de acercamientos de perspectivas europeas filosóficas, la sociología histórica y elementos de antropología, entre otros. Sostiene que el currículum es un dispositivo en el que se traducen inclusiones y exclusiones sociales. El currículum es una expresión de la heterogeneidad, resultado de múltiples influencias como las lingüísticas de cada grupo social, las disciplinas, la configuraciones religiosas y culturales; esta visión de la heterogeneidad que se expresa en el currículum y lo diferencia de las posiciones neomarxistas para las que responde a los intereses de determinados grupos en una sociedad.

Señala que los discursos pedagógicos están inmersos en ideologías, contextos políticos y epistemologías en donde se enmarca el saber escolar. De esta manera realiza una articulación entre sociología del conocimiento y las materias escolares. El desarrollo de este tema inicia con su estudio sobre la asignatura de las matemáticas, al señalar que sus contenidos no son neutros, ya que encarnan valores universales de aprendizaje. En este sentido establece la frase "alquimia de las materias escolares". Esta reflexión le permite reconocer cómo en la escuela las ciencias, las ciencias sociales y las humanidades se convierten en cosas para enseñar.

Apoyándose en Foucault, Nietzsche y Derrida, entre otros, Popkewitz trata de mostrar el ensamblaje de varias fuerzas históricas que se expresan en una heterogeneidad curricular, que históricamente se convierte en un principio de ordenamiento. Sin embargo, al psicologizar los fenómenos educativos, como se hace en la sociedad estadounidense, se instaura el trabajo individual y el mérito como mecanismos de control social. Considera que el eficientismo escolar hunde sus raíces en la ética victoriana. Es en este desarrollo específico de la visión histórica del impacto del pensamiento religioso en Estados Unidos como se pueden comprender los discursos del establecimiento de jerarquías como construcciones culturales.

Su noción de historia no es sólo la de una lección del pasado, sino que invita a preguntarse por los conceptos que emplea, por la forma en que se utilizó la alquimia de las materias para normalizar lo que un estudiante "debe" aprender. Siguiendo un enfoque apoyado en Rancière, considera que en esa reconstrucción se mezcla un enfoque político, que apunta a

construir al mismo tiempo espacios visibles e invisibles que incluyen inclusión y exclusión. Aquí es donde el currículum organiza las materias escolares en la búsqueda de una eficacia de la acción. La alquimia de las materias se traduce en lo que Popkewitz retoma de David Hamilton, a través de lo que denomina "el turno de la instrucción". Popkewitz hace un recorrido sobre los libros de texto en el siglo XIX, la forma como estos saberes se fueron naturalizando, junto con las prácticas de realizar exámenes. Todo ello, apoyado por la psicología y la pedagogía, produce, al mismo tiempo, una falta de teoría, historia y visión política en el currículum estadounidense.

De esta manera plantea que los flujos de currículum avanzan hacia lo que se señala en las dinámicas internacionales o globales, al mismo tiempo que no pueden desconocer las subnacionales o locales. No obstante, varios rasgos de los debates emergen del contexto social específico.

Planeamientos que ofrecen una conceptualización particular y novedosa a las tareas de elaboración de planes de estudio

Si bien, la mayor parte de la investigación curricular en México se refiere a procesos de desarrollo del plan de estudios, en esta década encontramos una serie de trabajos que buscaron dar fundamentos a la estrategia general de desarrollo del plan de estudios, así como al análisis conceptual de algunos de los temas destacados en el periodo, como fueron el diseño curricular y el enfoque de competencias.

La investigación relacionada con estos procesos curriculares, que buscan una base conceptual subyacente en el carácter empírico, es escasa; sin embargo, encontramos respaldo en autores del campo educativo como Guy Brousseau (2007), Comenio (1972), Philippe Meirieu (2002), Philippe Perrenoud (1999), Louis D'Hainaut (1985), Ivor Goodson (1995, 1998), por mencionar algunos pensadores destacados que dan cuenta de un antecedente en autores propios a lo educativo. Entre las investigaciones con esta mirada deben mencionarse las aportaciones de Díaz Barriga (2015), quien presenta de manera única en México, en su libro *Currículum: entre utopía y realidad*, las contradicciones entre lo real

y lo ideal del trabajo curricular, colocando bases teóricas para el análisis de las tensiones conceptuales y prácticas del currículum.

Es clara la concreción de las dimensiones curriculares y didácticas a partir de la enunciación de una serie de tensiones dadas en las diferentes etapas del diseño de los planes de estudio, formas o tipos de estudios para la fundamentación de los planes de estudio, instrumentos y documentos curriculares de carácter institucional, como son las metodológicas para la modificación, la evaluación y la acreditación de los programas educativos. Reconoce que "hay un enorme retraso en el análisis y desarrollo de instrumentos que permitan comprender tanto la estructura curricular como los contenidos del peso que las diversas líneas de formación y los contenidos tienen en cada plan de estudios" (2015, p. 101).

En este mismo libro el autor da cuenta de una conceptualización y clasificación sobre el tema de las competencias a partir de la observación de diversos autores o programas que las conciben en el ámbito de la educación, y en particular en los planes y programas de estudio. En este sentido, las competencias se clasifican de muy diversos modos como genéricas, disciplinares o transversales, y competencias en formación profesional. Díaz Barriga presentó abordajes en competencias casi en paralelo a su aparición en el medio educativo de México. Desde 2011, en *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículum y el trabajo en el aula*, da inicio al análisis oportuno y en paralelo a la presencia del tema de las competencias aplicadas a lo educativo.

De igual forma, da continuidad a otros trabajos como *Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias* (2014) donde, además de mencionar la apropiación precipitada del enfoque en competencias y la ausencia de una conceptuación, muestra cómo este enfoque ha significado en la práctica el retorno de una perspectiva conductual y eficientista de la educación. Evidencia una ausencia de metodologías sustentadas e innovadoras en la construcción de los planes y programas de estudio, y entonces presenta una propuesta de elaboración de programas que busca articular un enfoque pedagógico de competencias con la visión didáctica del trabajo docente. En dicha propuesta, además de recuperar elementos históricos de este pensamiento, se trabaja con la intención de contribuir al movimiento de una nueva didáctica. Es en el artículo *Competencias. Tensión entre*

programa político y proyecto educativo (2014) donde el autor realiza una amplia crítica a la forma como ha proliferado el tema competencias en educación, desconociendo los fundamentos genealógicos que caracterizan el término. El tema de las competencias abre de nueva cuenta nexos con la didáctica en *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* (2013), al encontrarse en los cambios curriculares de la educación básica a la secuencia didáctica o de aprendizaje, tema del cual no existen antecedentes que en aquellos momentos proporcionaran alguna orientación en los procesos de cambio curricular y de práctica docente.

En el campo curricular Díaz Barriga es uno de los autores más preocupados por establecer conceptual y operacionalmente nexos entre currículum y didáctica. En este sentido da un vuelco a la tesis que sostuvo en su libro *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio* (1997), publicado en el siglo pasado, en donde plantea una complementariedad entre las propuestas del ámbito didáctico y curricular e inicia algunos cuestionamientos en torno a cómo se articulan el currículum y el trabajo docente. Su aproximación actual, que se plasma en *Relaciones entre currículum y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflicto* (2020), denota un gran esfuerzo intelectual por el entendimiento de los desarrollos recientes para reencauzar hacia otra perspectiva pedagógica o del campo de las ciencias de la educación, sosteniendo en ello la fuente principal de su contradicción. Destaca de manera importante que toda propuesta curricular contiene, de manera implícita, una perspectiva didáctica, que parte de una concepción diferente de su proyecto educativo y de lo que se espera del mismo. Distingue un apropiamiento curricular por parte de dos entes: los ministerios de educación o las instituciones educativas, quienes tienen que velar por su cumplimiento, y los actores que desarrollan el trabajo en el aula. Esta perspectiva de análisis, al igual que el conflicto ideológico en el que surgen ambas disciplinas, una en el siglo XVII y otra en el XX, han sido ignorados por los sistemas educativos. A ello se aúna la ruptura epistémica que se da en el surgimiento y evolución de ambas disciplinas y al conflicto ideológico en el que surgen ambas.

Próxima también al currículum encontramos a la evaluación, la cual no ha tenido el desarrollo que los planes de estudio han requerido, en muchos casos al sustituir la evaluación curricular por los procesos de

acreditación de programas educativos. Acosta (2014) menciona que los procesos de acreditación de programas educativos[10] en México atienden a estrategias gubernamentales para alcanzar la calidad del sistema de educación superior. Los organismos evaluadores especializados surgieron en 1991: a) los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y b) el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), constituido como el único organismo avalado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para otorgar la acreditación de los programas de diversas disciplinas.

Díaz Barriga, en *Impacto de las políticas de evaluación y calidad en los proyectos curriculares* (2015), considera que la evaluación está influyendo en la toma de decisiones de los proyectos curriculares, e identifica un doble desplazamiento en:

- Los especialistas curriculares, quienes de alguna manera han abandonado las estrategias e instrumentos técnicos que poseían para realizar su trabajo curricular, o en el mejor de los casos han sustituido para solo atender el cumplimiento de una serie de indicadores basados en análisis de resultados, a partir de los cuales se están tomando decisiones en los planes de estudio.
- El abandono a la conceptualización y práctica de la evaluación curricular, pues en los nuevos sistemas son los resultados de una prueba a gran escala, y en el caso de la educación superior los criterios y las recomendaciones que formulan los organismos que realizan tarea de acreditación, lo que orientan en los hechos la toma de decisiones en

10 La categoría de programas educativos surgió a partir de su inserción en los procesos de acreditación. El uso indistinto y sin rigor conceptual en las diversas denominaciones en torno a los planes de estudio y al currículum sigue en el medio educativo provocando confusión y ausencia de acuerdos entre las comunidades académicas, sean estas conformadas por autoridades educativas o por investigadores. Así encontramos diferencias como las siguientes: para COPAES un programa educativo es aquel que ofrece una institución de educación superior con el objeto de instruir y habilitar a las personas que lo cursen para ejercer una cierta actividad profesional, ya sea práctica o académica; suele identificarse por el nombre de la disciplina o actividad profesional respectiva. La Secretaria de Educación Publica en el Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 señala que los planes y programas de estudio son documentos en que se establecen los propósitos de formación general (conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas), organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el estudiante debe acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo; criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el estudiante cumple los propósitos de cada nivel educativo. Pueden incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.

> el campo curricular: Además, las guías de los exámenes de egreso se están convirtiendo en los elementos que orientan de manera definitiva el diseño curricular.

Otro tema de actualidad o más bien de necesidad (ante lo envejecido de los últimos cambios curriculares que se manifestaron en la educación superior a partir de la década de los noventa con la flexibilidad curricular y posteriormente con los enfoques en competencias) consiste en que no se han observado nuevos aportes a la práctica curricular en las instituciones. Hubiéramos pensado que para estos momentos tendríamos avances en nuevos proyectos, que en sentido lógico o natural seguirían a los procesos ya desarrollados. Se trataría de proyectos como planes de estudio más cercanos a estructuras de organización modulares y de didácticas más integradoras mediante el trabajo por proyecto o por casos. Empero, ni las instituciones ni la política educativa promovieron estos cambios. Sin embargo, se encuentran algunos trabajos que intentan mostrar esta necesidad o algunos avances para planes de estudio y estrategias didácticas.

Así, en el texto De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana, Díaz Barriga (2020b), a partir del análisis de los proyectos curriculares integrales que funcionaron en México en los años setenta, en los cuales el conocimiento disciplinar se subordina a un problema, da cuenta de la modificación significativa del trabajo de los procesos de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, así como de la vinculación de la realidad profesional con las necesidades de los sectores desfavorecidos de la sociedad. Retoma para ello planteamientos de James Beane (2010) y presenta el caso del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles (CU Valles) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), entre otros. Este último se revisará en el siguiente apartado.

Es importante mencionar que las contribuciones de Díaz Barriga, se pueden encontrar como referencias bibliográficas en la gran mayoría de los programas de asignaturas sobre currículum, así como citado en documentos normativos o guías para el diseño curricular de las instituciones educativas de los diversos niveles educativos. Esto denota con claridad que sus aportaciones conceptuales hacen posible diversos enlaces con los medios reales del trabajo curricular.

Experiencias que destacaron en la década por ofrecer formas de trabajo curricular que pudieran considerarse como nuevas configuraciones curriculares

Díaz Barriga (2020b) señala que lo que se ha concebido como innovación curricular durante los últimos años no ha modificado ni la estructura de los planes de estudios por asignaturas ni la forma de trabajo en el aula. El autor considera que las modificaciones a la estructura y práctica docente se realizaron en proyectos puntuales de los años setenta del siglo pasado, como fueron el proyecto curricular modular y los proyectos de trabajo por áreas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. En este sentido, se presentan a continuación tres experiencias que logran modificar la práctica docente desde un proyecto curricular.

Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara

Un caso donde el proyecto pedagógico curricular ha incidido directamente en modificar la práctica docente es el realizado por el CUValles de la UdG. Este proyecto educativo surge de cuestionar lo que denominan docencia tradicional, así como de analizar las dificultades que tienen los alumnos para llegar a las instalaciones universitarias en virtud tanto del tiempo que invierten en ese trayecto, como de los costos que los mismos implican para sus familias. De ahí que construye un proyecto educativo en donde se reconoce que aprender implica ser una persona activa que puede interactuar con el medio de lo rodea, que el aprendizaje es un proceso constructivo interno y demanda desarrollar la capacidad de resolver problemas. Reconoce así mismo la necesidad de establecer conexiones entre la información nueva y los conocimientos previos, así como la necesidad de experimentar un grado de satisfacción en este proceso (Navarro, 2004). En este proyecto los alumnos acuden algunos días en forma presencial y los días que no se presentan efectúan actividades a través de la plataforma Moodle con los cursos en línea que están diseñados para cada asignatura. Le asigna al docente el papel de quien domina un conocimiento, pero que además es capaz de crear condiciones de aprendizaje,

orientar el trabajo del estudiante, trabajar en grupo e impulsar tanto el trabajo dentro de la institución como el de vinculación con el mundo profesional real.

Cuestiona el funcionamiento de los sistemas educativos con supuestos ordenados, donde se considera que mientras mayor tiempo de la relación alumno-docente habrá como consecuencia mayor aprendizaje. Se trata de abrir los espacios educativos de la universidad al ambiente cotidiano del alumno. Este modelo, que recibirá en el transcurso de los años diversas denominaciones como "presencialidad optimizada", dado que no demanda que el estudiante asista los cinco días de la semana a la universidad, pero en los cuales tiene que llevar a cabo actividades de trabajo para su aprendizaje, demanda responsabilidad por parte del estudiante para construir y desarrollar sus aprendizajes, ampliar su autonomía y autosuficiencia. El trabajo se efectúa con apoyo de tecnologías digitales y ha derivado en un proceso de construcción de aulas hexagonales, donde no hay un lugar (escritorio) para el docente, sino un espacio para trabajo de los alumnos con sus docentes (CU Valles, 2019; López y Aguilar, 2019).

Planes de estudio de organización modular de Universidad Xochicalco en Mexicali, Baja California

La organización modular para los planes de estudio no representa una propuesta de la política educativa mexicana; sin embargo, se encontró un caso o proyecto de oferta de licenciatura para las carreras de Médico y de licenciado en Derecho en una universidad privada en la ciudad de Mexicali, Baja California. Estas licenciaturas muestran una organización mixta en sus planes de estudio, con asignaturas tradicionales y módulos integradores. Por ejemplo, para Medicina se propone el manejo de contenidos por aparatos, sistemas y campos de especialidad. La Universidad Xochicalco (2019) reconoce la oferta de planes de estudio sustentada en un modelo educativo modular e integral.

Martínez y Brandon (2020) efectuaron un estudio metodológico y epistemológico en la Universidad de Xochicalco con el objetivo de explorar los antecedentes de las estructuras de organización curricular modular para la formación de médicos en México, y revisar si los planes de estudio modulares para la formación médica alcanzaron sus metas. La

integración de los contenidos es considerada como uno de los principales atributos de los planes de estudio modulares analizada desde las necesidades que desafían la formación médica. Esto resulta hasta cierto punto natural, ya que es este campo donde históricamente ha existido una mayor tensión por responder a la realidad o al logro de aprendizajes en sitios auténticos y de trabajo educativo bajo casos y situaciones. El trabajo por caso es reconocido como el más adecuado para la formación médica. No obstante, estos planes modulares aún cuentan con una amplia cantidad de asignaturas fragmentadas y delimitadas a contenidos unidisciplinarios.

Sistema Modular de la Universidad Autónoma Metropolitana

En la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco) se origina un proyecto o modelo educativo diferente en la década de los años setenta. Se trata hoy de un sistema modular que ya cuenta con 42 años. Esta universidad lo reconoce como una propuesta no exenta de problemas, los cuales se relacionan con la propia interpretación de sus postulados y conceptualizaciones, con aspectos de carácter operativo y organizacional del sistema y, de manera fundamental, con la formación de docentes para la adecuada planeación, implementación, seguimiento y evaluación de este particular proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad se ha presentado un documento titulado *Hacia la revitalización del Sistema Modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Una propuesta para integrar, actualizar y enriquecer sus bases conceptuales* (Ysunza et al., 2019). Un modelo como el experimentado en esta universidad posee una amplia cantidad de elementos asociados, tanto a la conceptualización curricular como a los elementos prácticos que le dan sentido en la realidad. De ahí que este sistema modular pueda presentar como características relevantes las siguientes:

- La vinculación de la universidad con la sociedad, en cuanto se promueve el estudio de problemas reales vinculados al quehacer

del profesional y la integración de la docencia, el servicio y la investigación.
- La noción de aprendizaje como un proceso de transformación del sujeto y del objeto de estudio, y de sus dimensiones epistemológica, social y pedagógica a partir de la delimitación del problema eje.
- El constructivismo como marco conceptual del aprendizaje.
- La interdisciplinariedad.
- La formación permanente de los profesores.

Deberemos estar atentos al desenvolvimiento que en esta nueva etapa presenta la UAM, con el fin de aportar a la consecución o revitalización de su modelo.

Comentarios finales

Si bien existe un incremento en intereses por atender los temas conceptuales del currículum, los grupos que los investigan siguen siendo los ya conocidos y no siempre convergen en sus enfoques y andamiajes de sustento argumentativo.

Se identifica el mismo soporte de autores que se presentan en este campo, destacando un número ligeramente menor de ellos, algunos que representan un movimiento de renovación generacional en el campo, aunado a un movimiento que refleja una diversidad de orientaciones, tendencias y acercamientos conceptuales.

Las tensiones en el campo emergen de diferentes lugares, por lo que encontramos una especie de debate callado pero real entre diferentes posturas del campo que se acercan y alejan simultáneamente de las visiones dominantes que tuvieron en el mismo. Si bien la presencia de autores que se podrían considerar eurocéntricos o provenientes del debate anglosajón no deja de ser un referente y un elemento de interlocución en el campo, también se puede encontrar una línea que busca articular y construir un pensamiento de rasgos específicos latinoamericanos y mexicanos. A pesar de que temas como epistemologías del Sur, emancipación o justicia curricular apenas han cobrado carta de ciudadanía en el campo, no se puede desconocer que hay atisbos del mismo en varios planteamientos que se realizan.

Se nota la presencia de una comunidad nacional que cada vez participa o construye vínculos o redes con académicos del extranjero, sean en el ámbito dominante o en el latinoamericano. Seguramente la evolución del campo en los próximos años mostrará con mayor claridad tanto un movimiento de renovación en sus expresiones, referentes y corrientes de pensamiento, como en la internacionalización de la comunidad académica.

De igual forma, frente a una política nacional que de alguna forma mostró un cierto aletargamiento hacia una renovación en los proyectos curriculares para la educación superior, se han podido identificar algunos proyectos, escasos en este momento, de proyectos que representan una forma de ir más allá de la llamada innovación curricular para avanzar en procesos de reconfiguración curricular.

Referencias

Acosta, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar lo efectos. *Revista de la Educación Superior, 43*(172). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400009

Angulo. R. (2019). Currículum y discurso docente en matemática educativa en México. En M. A. Campos (coord.), *Discurso, representaciones y conocimientos en el campo de matemática educativa* (pp. 211-265). IISUE-UNAM.

Angulo, R. (2019). *Currículum latinoamericano y transición política* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Angulo, R. (2017). Discursos curriculares en la educación superior en México. *Revista Investigación Cualitativa, 2*(2), 52-67.

Angulo, R. (2017). Pensar acerca del currículum matemático. Un avance a categorías analíticas. En J. M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M. M. Gea, B. Giacomone y M. M. López (eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos*. http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos/angulo-villanueva.pdf

Angulo, R. (2017). The young people as subjects of the curricular overdetermination. *Transnational Curriculum Inquiry, 14*(1-2). https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/189972

Angulo, R. (2017). Discursos curriculares en la educación superior en México. *Investigación Cualitativa, 2*(2), 52-67.

Angulo, R. (2015). Los docentes y alumnos en la Universidad Autónoma de Guerrero. Flexibilidad curricular y trayectoria de identidades sociales. En C. Valqui Cachi, J. E. González Ruiz, M. Góngora Prado y H. Bazán Zurita (coords.), *La educación crítica y los desafíos en el siglo xxi*. Universidad Autónoma de Guerrero; Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo; Universidad Central Marta Abreu de las Villas; Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Angulo. R (2014). Genealogía de una perspectiva curricular, o de cómo la realidad interpela la teoría. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (9), 215-226.

Angulo, R., Pérez, A. Arens, A. y Grijalva, A. (2016). Tendencias en los criterios de selección de contenidos en maestros de matemática educativa. Una aproximación a las ECCD. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, (29), 1183-1189.

Angulo, R., Ruiz, I. y Moreno, N. (2020). Prácticas de profesores de matemática educativa en la actualización continua de planes de estudio. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (Sección 4. El pensamiento del profesor, sus prácticas y elementos para su formación profesional)*, 33*(1), 503-512.

Angulo, R., Ruiz, I. y Moreno, N. (2019). Actualización curricular continua (ACC) en educación superior, una realidad en las aulas, una ficción en el papel. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (Sección 4. El pensamiento del profesor, sus prácticas y elementos para su formación profesional)*, 32*(2), 472-478.

Casimiro. A. y De Alba, A. (2014). *Diálogos curriculares entre Brasil y México*. EDUERJ.

Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2017). El currículum de la educación básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(72), 109-134.

De Alba, A. (2017). Curriculum theories in the world. *Transnational Curriculum Inquiry, 14*(1-2), 5-8.

De Alba, A. y Casimiro, A. (2015a). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISUE-UNAM.

De Alba, A. y Casimiro, A. (2015b). Cultura y contornos sociales. Transversalidad del currículum universitario. En A. de Alba y A. Casimiro, *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 195-211). IISUE-UNAM.

Díaz Barriga, A. (2020a). Relaciones entre currículum y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflicto. *Roteiro, 46*(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103157

Díaz Barriga, A. (2020b). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos, 42*(169). 160-179. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n169/0185-2698-peredu-42-169-160.pdf

Díaz Barriga, A. (2014a). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa, 23*(42), 9-27. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/42-dossier-barriga.pdf.

Díaz Barriga, A. (2014b). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos, 36*(143). https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/44027

Díaz Barriga, A. (2013a). Currículum, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículum sem Fronteiras, 13*(3), 346-360. https://www.researchgate.net/publication/295092860_CURRICULO_ESCUELAS_DE_PENSAMIENTO_Y_SU_EXPRESION_EN_LA_TENSION_ENTRE_SABERES_CONCEPTUALES_Y_PRACTICOS

Díaz Barriga, A. (2013b). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(3). https://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf

Díaz Barriga, A. (1995). La disolución del concepto currículum. *Perspectivas Docentes*, (6), 35-40.

Díaz Barriga, A. (1995) *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós.

Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. M. (coords.) (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina. La experiencia de 10 países*. Miño y Dávila.

Del Basto Sabogal, L. M. y García, J. M. (2017). Revisión internacional e iberoamericana del currículum de educación física. El caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(1), 71-85. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55149730005.

Dussel, I. (2014a). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 22(24), 2-26. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898046

Dussel, I. (2014b). Heterogeneous gathering, translating devices reading of Tom Popkewitz's. Contributions to currículum studies. En A. Pereyra y B. Franklin, *Systems or reason and the politics of schooling. School reform and sciencies of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz* (pp. 128-143). Roudledge.

García, A. y Martínez, L. (2014). El constructo 'competencias' en docentes de bachillerato. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, 2*(4), 163-170.

García Garduño, J. y Del Bast, L. (2017). Revisión internacional e iberoamericana del currículum de educación física. El caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(1), 71-85. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/676777/REICE_15_1_5.pdf?sequence=1

Hargreaves, A. (2003). Prólogo. En I. Goodson, *Estudio del currículum. Métodos y casos.* Amorrortu.

López, C. y Aguilar, A. (2019). *Los cursos en línea y su fundamentación no pedagógica: El caso del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Martínez, L. y Loera, B. (2020). Plan de estudios modular en la formación médica de la universidad de Xochicalco en Mexicali, Baja California, México. *Educación Médica Elsevier, 21*(1), 11-16. https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-S1575181318301335

Navarro, M. A. (coord.) (2004). Propuesta de creación del Centro Universitario de los Valles. CU Valles.

Orozco, B. (2020). Interrogar el sentido del conocimiento escolar ante la pandemia. *Perfiles Educativos, 42*(170), Suplemento La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad.

Orozco, B. (2017). Curricular change as a generating category, on approval, in designing or redesigning practices in educational reform contexts. *Transnational Curriculum Inquiry, 14*(1-2). https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/189996

Orozco, B. (2016a). Currículum y procesos de cambio educativo desde una perspectiva latinoamericana. *[Con]textos, 5*(20), 11-22. DOI: 10.21774/ctx.v5i20.754

Orozco, B. (2016b). Seminario Currículum y Siglo XXI. Grupo de investigación, trayectoria. En A. de Alba y L. Pons (coords.), *Configuraciones narrativas en el campo de la investigación educativa. Seminarios y redes académica*s. Octaedro.

Orozco, B. (2016c). Reflexiones sobre didáctica: el saber de quien ejerce el oficio de enseñar. En P. Ducoing (coord.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 247-258). AFIRSE; Plaza y Valdés.

Orozco, B. (2015a). *El cambio curricular en la Facultad de Enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua* [Tesis de doctorado]. UNAM.

Orozco, B. (2015b). Apuntes para la reactivación del discurso teórico en México. En A. de Alba y A. Casimiro, *Diálogos curriculares México-Brasil* (pp. 25-41). IISUE-UNAM.

Orozco, B. (2014). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria. En A. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 105-139). IISUE-UNAM.

Orozco, B. (2012). Competencias y currículum: una relación tensa y compleja. En R. Padilla (comp.), *Orientaciones para la evaluación y/o evaluación de proyectos de adecuación de planes y programas de estudio* (pp. 75-94). Secretaría General del Consejo Académico de Área de las Humanidades y las Artes-UNAM.

Orozco, B. (2006). Historia, presente y futuro [Mesa redonda virtual ¿Filosofía política del currículum?]. *Anales de la Educación Común, 2*(4), 70-74.

Orozco, B. y Chehaibar, L. (2016). Introducción: Reflexiones sobre la didáctica y didácticas, aproximaciones actuales. En P. Ducoing (coord.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 215-222). AFIRSE; Plaza y Valdés.

Ysunza, M. I., Bravo, A. S., Fernández, M. M., García, R. A., Arbesú, M. I. y Soria, F. J. (2019). *Hacia la revitalización del sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Una propuesta para integrar, actualizar y enriquecer sus bases conceptuales.* UAM-X.

Documentos institucionales

Centro Universitario de los Valles. (2019). *Plan de desarrollo CUValles 2019-2025, Visión 2030.* CUValles-UdeG.

Consejo para la Acreditación de la Educacion Superior A. C. Glosario, https://www.copaes.org/glosario.html

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educacion 2020-2024*. Glosario. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

2. LA EMERGENCIA DEL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES DENTRO DEL ÁMBITO DEL CURRÍCULUM

José María García Garduño

Introducción

Los sistemas educativos están bajo una presión constante para reformarse. Las presiones no solo provienen de los empleadores, políticos y sociedad en general, sino también de la globalización. Aunque dichas reformas pueden ir acompañadas de otros elementos, el currículum es el ingrediente principal, ya que su objeto de estudio tiene que ver con la educación misma: sus contenidos esenciales, su organización, el peso de dichos contenidos en el plan de estudios, su dosificación y los tiempos y momentos para desarrollarlos.

Los cambios curriculares emprendidos por los sistemas educativos nacionales o regionales generalmente se han estudiado tomando como unidad de análisis una determinada reforma educativa, en su conjunto o una parte de sus objetivos y programas. Dada su magnitud, en los sistemas educativos nacionales es complejo y costoso estudiar una reforma completa. Usualmente, como ha ocurrido en México y otros países, los estudios dedicados a evaluar las reformas curriculares se abocan fundamentalmente a evaluar los objetivos generales de algunos programas o acciones, o bien a estudios de casos particulares.

Por otro lado, es usual que esas investigaciones emprendidas consideren que están evaluando "políticas educativas" asociadas a una reforma educativa determinada. Por ejemplo: "políticas educativas interculturales", "políticas educativas ambientales", "políticas educativas digitales", etcétera. Sin embargo, denominar "políticas educativas" a uno o más

programas u objetivos de una reforma educativa no permite un análisis dentro del campo del currículum, que es donde realmente se originan dichas políticas. Parafraseando a Tamayo (1997), una política educativa es "el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas —educativos— que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios" (1997, p. 282). Las políticas públicas se formulan, diseñan e implementan para resolver o atenuar un problema que preocupa o afecta a un sector significativo de la población. Como política pública, las políticas educativas corresponden con los grandes objetivos de las reformas, como la calidad, equidad o rendición de cuentas, entre otras. Las políticas curriculares tienen un rango más específico y delimitado que está asociado generalmente a las reformas al currículum. En términos simples: las políticas educativas son los grandes ejes de los planes nacionales o reformas educativas, como equidad, calidad, rendición de cuentas, etcétera. En cambio, las políticas curriculares son los ejes de acción concretos que se plasman en las reformas curriculares. Una reforma curricular cualquiera puede estar constituida por un conjunto de políticas curriculares, como educación basada en competencias, competencias digitales, educación constructivista, inclusión, equidad de género, pensamiento crítico, educación socioemocional, las cuales responden o se derivan de las políticas educativas mencionadas.

En esta sección se postula que el término "política educativa" no es del todo exacto para denominar y estudiar aquellas acciones y programas relacionadas con las reformas curriculares que emprenden los distintos niveles de gobierno. Denominar políticas educativas a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la interculturalidad, la evaluación docente o al mejoramiento de la lectura, no solo implica divorciar su estudio del campo del currículum, que es donde se han propuesto o vinculado. Aquí se sugiere que en lugar de denominar "políticas educativas" a este tipo de programas o actividades asociadas al currículum se las denomine "políticas curriculares".

El propósito de este capítulo es caracterizar y delimitar un nuevo enfoque para el estudio y evaluación de las reformas curriculares. Se propone que se estudien tomando en consideración las políticas curriculares. Asimismo, se recomienda efectuar un análisis del avance en estos respectos.

El capítulo se encuentra estructurado en cuatro secciones, iniciando con una conceptualización de las políticas curriculares para analizar el desarrollo del campo. Posteriormente se aborda el papel que han jugado las innovaciones curriculares y, finalmente, se revisan los trabajos vinculados con la investigación de las políticas curriculares.

Las políticas curriculares

El estudio de las políticas curriculares se inscribe dentro de un campo más amplio de investigación curricular: en el estudio del currículum surgido dentro de la corriente poscrítica o posmoderna que lo estudia a través de sus múltiples discursos. De acuerdo con esta postura (Pinar, 2014), el currículum se constituye de infinidad de discursos o textos que aluden a diferentes significados y visiones. Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (1995) integraron el currículum en 12 discursos o textos. El cuadro 1 enuncia esos discursos y sus principales representantes. Los autores dedicaron casi 1000 páginas de su obra a integrar un estado del conocimiento de los discursos que aparecen abajo. Señalan que esta clasificación no es exhaustiva. Al respecto, podríamos agregar al menos dos discursos o textos más que las reformas curriculares recientes han incorporado: el currículum como texto o discurso inclusivo y el currículum como texto o discurso de vida saludable. La clasificación puede ir aumentando en la medida en que se generen más discursos curriculares.

Cuadro 1
Clasificación de los textos o discursos curriculares según Pinar

La comprensión del currículum como texto/discurso:	Autores representativos
Histórico	Kliebard, Cremin, Pinar
Político	Apple, Giorux, Mclaren
Racial	Pinar, Watkins, McCarthy
De género	Miller, Sears, Pinar, Pagano
Fenomenológico	Pinar, Grumet, Van Manem, Aoki, Kincheloe, Huebner
Posmoderno, posestructuralista y deconstructivo	Daignault, Taubman, Jan Jagodzinski, Doll Jr., Giroux, Steinberg
Autobiográfico/biográfico	Pinar, Grumet, Kincheloe

La comprensión del currículum como texto/discurso:	Autores representativos
Estético	Green, Vallance, Eisner, Beyer
Teológico	Huebner, Mitrano, Kincheloe, Purpel
Institucional	Elmore, Skyes, Schulman
Internacional/cosmopolita	Pinar

Fuente: García Garduño (2014).

En el cuadro 1 aparece el currículum como texto o discurso institucional. Pinar et al. —y con base en Kliebard, Elmore y Sykes— señalan que ese discurso está relacionado con los aspectos burocráticos del currículum, con los movimientos curriculares que se promueven en los gobiernos centrales, estatales y distritales —como es el caso de Estados Unidos—, tales como reformas curriculares y evaluación de las reformas, así como el estudio y evaluación de las políticas curriculares. El mérito de este trabajo es el haber distinguido y unificado el discurso institucional del currículum. Bajo estas consideraciones, el supuesto de que existe una subdisciplina del currículum denominada "evaluación curricular" es una consideración marginal, de ahí que no se haya consolidado. La evaluación de programas es una disciplina con identidad propia que no depende del campo del currículum, si bien presta sus servicios al desarrollo curricular y a las políticas curriculares. El currículum se evalúa, pero bajo el manto del campo de la evaluación.

Como se ha señalado en otros lugares (García Garduño, 2021), el concepto de políticas curriculares nació en Estados Unidos y se aplicó por primera vez a mediados de la década de los cincuenta. Hasta donde llega nuestro conocimiento, Kendall (1955) lo emplea por primera vez en una publicación que analiza las políticas curriculares del trabajo social. La autora se refiere a que debía existir una relación más visible entre las materias de esa carrera.

Aunque Kirst y Walker (1971) diseñaron el primer modelo de análisis de políticas curriculares conocido (García Garduño, 2021), es a partir de la década de los noventa que el término comienza a popularizarse dentro de la investigación. Le debemos a Elmore y Sykes (1992) su conceptualización y difusión. Para estos autores, el estudio de las políticas curriculares es un campo bien organizado y artificialmente construido, y gran parte de la investigación proviene de las ciencias políticas, sociología y otras disciplinas. Las aseveraciones de Elmore y Sykes realizadas en 1992

reflejan la realidad actual: el estudio de las políticas curriculares es un campo emergente de estudio, pero poco diferenciado. A pesar del auge que está cobrando el análisis de las políticas curriculares en la región, no es muy común que los estudios realizados las definan con claridad; la definición de ese concepto se da por sobrentendida. Por ello, si queremos estudiar la materia con más precisión, es menester tener una definición clara al respecto.

La primera definición que aparece en la literatura fue la Kirst y Walker (1971). Los autores definen las políticas curriculares como las guías de acción explícitas o implícitas del currículum. La definición más conocida es la provista por Elmore y Sykes (1992). De acuerdo con estos autores, las políticas curriculares son el cuerpo formal de normas y leyes sobre lo que debe ser enseñado. Estas normas y leyes generalmente se plasman en el currículum.

Connelly y Connelly (2012) refrendan el señalamiento de Elmore y Sykes sobre la carencia de literatura sobre el tema. Asimismo, indican que los escasos estudios, incluyendo la obra de Elmore y Sykes, no abordan directamente los asuntos curriculares. Por ejemplo, los abordajes sobre el tema realizados en Estados Unidos son llevados a cabo primordialmente por funcionarios de la administración de la educación.

La definición más completa y orientadora para el estudio de las políticas curriculares que hemos identificado es la que ofrecen los canadienses Connelly y Connelly (2010, en García Garduño, 2021), la cual ha sido empleada en trabajos previos (García Garduño y Malagón, 2010; García Garduño y Hernández, 2013; García Garduño, 2017; García Garduño, 2021). Los Connelly afirman que existen tres tipos de políticas curriculares: *formales, implícitas y discretas*. Las formales son las expresadas en documentos oficiales del currículum o plan de estudios y señalan qué se va a enseñar a los alumnos. Estas políticas se expresan de diferentes maneras: como visión filosófica, objetivos, contenidos de la materia, estándares, competencias, y se resumen en lo que los estudiantes deben hacer y saber. Connelly y Connelly señalan que estos elementos generalmente se expresan en documentos oficiales, como planes de estudio, programas, decretos, etcétera. Las políticas formales están insertas *en los documentos curriculares*, como la enseñanza por medio de competencias, la interculturalidad, o la educación medioambiental. Las *políticas curriculares implícitas* son aquellas directrices, programas y acciones que

afectan o tienen un grado de influencia en el currículum, directa o indirectamente. Aunque son programas o acciones obligatorias, usualmente no forman parte del documento curricular oficial, como pueden ser la evaluación docente, los proyectos educativos, la duración de la jornada escolar, servicios de comedor, transporte, becas, y los programas paralelos que acompañan al currículum, como los de lectura, evaluación docente, etcétera.

Por otro lado, las *políticas curriculares discretas* o prudenciales son aquellas que a veces se refieren al currículum vivido o implementado; los directivos y docentes emplean su conocimiento práctico y experiencia para adaptar las políticas curriculares formales e implícitas. Es decir, se trata de las políticas planeadas *versus* las implementadas, o bien del currículum pensado versus el vivido.

Connelly y Connelly (2012) señalan que las consideraciones sobre el currículum están al centro de la educación pública. Toda discusión sobre los fines y aspiraciones educativas aterriza en el currículum. Los problemas educativos, implícita o explícitamente, hacen alusión a asuntos pertinentes sobre el currículum. En México, es común que los sociólogos y estudiosos de las políticas públicas investiguen las políticas curriculares a través de las denominadas "políticas educativas". Su misma designación, aun cuando sean curriculares, impide inscribir los análisis e implicaciones dentro del currículum, el cual se aborda de manera tangencial o general. El hecho de que las políticas curriculares se estudien como políticas educativas ha obscurecido de alguna manera la relevancia de los estudios curriculares. Si deseamos que los estudios relacionados con el currículum tengan influencia en su mejoramiento, debemos emprender estudios sobre las políticas curriculares que son las piezas de las que están hechas las reformas educativas.

Desarrollo del campo del currículum y su objeto de estudio

En México, el campo del currículum se desarrolló en consonancia con los cambios sociales y políticos que ocurrieron a partir del movimiento estudiantil del 68. Los albores de la siguiente década trajeron consigo reformas educativas de gran calado en todos los niveles educativos. El

desarrollo curricular fue la piedra de toque de muchas reformas acaecidas en la educación superior. La fiebre innovadora fue acompañada por la obra de Glazman e Ibarrola *Diseño de planes de estudio,* que se constituyó en la obra más importante de esa época y fue —parafraseando a W. Pinar— la biblia del desarrollo curricular (Díaz Barriga y García Garduño, 2014).

A principios de la siguiente década se celebró el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981), que fue acompañado por la elaboración de los primeros estados del conocimiento. El estado correspondiente al currículum dio cuenta del buen momento; el campo estaba en su mejor época, pues varios grupos de académicos de la UNAM y otras instituciones se dedicaban al cultivo de la disciplina y a publicar sus trabajos. Se efectuaron innovaciones curriculares que perduran actualmente, como el sistema modular de la UAM Xochimilco, y otras que dejaron huellas indelebles, como el autogobierno de la Facultad de Arquitectura de la UNAM y el Plan A 36 de Medicina (Díaz Barriga, 2020).

El campo curricular siguió evolucionando; hizo su aparición la corriente crítica. Ësta se originó en una crítica a la tecnología educativa y a la elaboración de programas bajo ese método. La obra de Díaz Barriga (1984) *Didáctica y currículum* fue la obra más representativa de esa década. Esta corriente fue producto de una hibridación que podemos llamar *argenmex*; esto es la fusión del pensamiento de académicos argentinos y mexicanos en la construcción del campo curricular mexicano (García Garduño, 2011; Díaz Barriga y García Garduño, 2014). A finales de la década se los ochenta comenzó a aparecer tímidamente la corriente poscrítca del currículum y se manifestó con mayor fuerza en la década siguiente con los trabajos de Alicia de Alba y colaboradores (Díaz Barriga y García Garduño, 2014).

A partir de la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se volvieron a elaborar los estados de conocimiento decenales. Como se ha mencionado, una parte sustancial de los estados de conocimiento sobre la investigación del currículm, se dedican al desarrollo curricular e innovación educativa (Díaz Barriga Arceo, 2005). Es decir, el campo curricular no ha perdido su impronta con la que nació. Nos referimos a que sigue prendado del desarrollo curricular y la innovación ¿Por qué ha ocurrido este fenómeno? Es posible que se deba a que la práctica del campo curricular está mucho más extendida que su culti-

vo académico o disciplinar. Asimismo, existen pocos grupos académicos que investiguen el campo y publiquen los resultados de sus trabajos, y escasos espacios para formar a los nuevos curricularistas.

El solo cultivo centrado en la innovación y desarrollo curricular constituye de hecho una visión reduccionista del currículum. Si bien estas áreas son necesarias para la práctica de la disciplina, no son suficientes para su cultivo teórico e investigativo. El campo requiere liberarse de la impronta que lo ha hecho dedicarse a la innovación, desarrollo curricular y evaluación de programas basada fundamentalmente en sus objetivos. Desde luego, debemos poner atención al currículum como texto o discurso institucional, pero no solo en el terreno de la evaluación, sino también en el de las políticas curriculares.

De la evaluación del desarrollo e innovación curricular al estudio de las políticas curriculares

El estudio de las innovaciones curriculares se focaliza en las reformas educativas que en gran medida son reformas curriculares. Las reformas educativas están asociadas con diversas políticas educativas de la administración en turno. Esas políticas educativas se pueden plasmar en reformas educativas. De una reforma educativa en particular se desprende una o varias reformas curriculares. Eso ocurre tanto en México como en otros países.

En México, durante las administraciones de Vicente Fox y de Felipe Calderón se instituyeron reglas de operación para evaluar las reformas emprendidas, las cuales señalaban que los programas que integraban las reformas educativas debían ser evaluados, interna y externamente, antes y durante su implementación (por ejemplo, SEP, 2003 y SEP, 2008). Se dedicaron vastos recursos económicos para contratar equipos de evaluadores nacionales y extranjeros que analizaran programas particulares, como las escuelas de jornada ampliada (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2010); el Programa Escuela Segura (Zorrilla, 2008); el Programa de Lectura (Morales, L., 2008). Uno los programas que tuvieron mayor número de estudios fue el Programa de Escuelas de Calidad (Bracho, 2008; Loera et al.; Loera, 2006). En este renglón desta-

can los estudios de Loera y colaboradores que fueron estudios longitudinales sobre gestión escolar y liderazgo. Los estudios de Loera y su equipo realizados a lo largo de varios años fueron rigurosos y originales. Sin embargo, en sentido estricto, no fueron evaluaciones propiamente dichas. Otro programa objeto de varias evaluaciones fue el de Enciclomedia (por ejemplo, Martínez Rodríguez et al., 2010; Rosete, 2006).

En general, este tipo estudios tuvo una utilidad limitada para fundamentar mejoras a las reformas emprendidas. Aunque rigurosos, no hay evidencia de que gran parte de los estudios mencionados y otros más cumplieran con uno de los estándares básicos y más importantes de la evaluación: "toda evaluación debe ser útil" (Joint Committee on Standars for Educational Evaluation, 1994). Dicho axioma se refiere a que los resultados de la evaluación habrán de permitir a las audiencia o agentes interesados tener una mayor compresión de los efectos del programa y mejorarlo. Generalmente, estos estudios están basados en la evaluación de los objetivos que persigue el programa en cuestión. En general, los hallazgos de estas evaluaciones son limitados, pues básicamente señalan si se han cumplido o no los objetivos, así como su congruencia y consistencia interna. Sin embargo, no hay evidencias del impacto que tuvieron en la mejora y comprensión de los programas evaluados. Este tipo de evaluaciones algunos autores las consideran "pseudoevaluaciones" (Stufflebeam y Shinfield, 1987*)*.

Investigación sobre políticas curriculares

El estudio de las políticas curriculares está cobrando auge en Sudamérica, principalmente en Brasil, donde son una línea de investigación consolidada (por ejemplo, Casimiro Lopes, 2008; Casimiro Lopes, Días y Gomes de Abreu, 2011). Argentina comienza a incursionar con fuerza en este terreno; recientemente Morelli (2021) compiló un libro sobre el tema que reúne estudios argentinos, brasileños y mexicanos. No es casual la emergencia de esta nueva línea de investigación sobre políticas curriculares, ya que el estudio y evaluación de las reformas educativas bajo esta óptica permite un análisis más fino, focalizado y útil que el estudio global de una reforma, y facilita contextualizar la evaluación o el

estudio de una parte de la reforma dentro del conjunto de programas y actividades que integran dicha reforma.

En México, el estudio de las políticas curriculares es incipiente. Uno de los primeros trabajos publicados fue el de García Garduño (2010), el cual explora los motivos por los cuales las políticas curriculares de educación basada en competencia y constructivismo no tienen el éxito esperado. El mismo autor (García Garduño, 2017) analizó el isomorfismo de la política de descentralización educativa, y concluye que existe isomorfismo en Latinoamérica entre las políticas educativa de descentralización.

En el pasado estado de conocimiento del campo, comenzamos a explorar este tema (García Garduño y Hernández Reyes, 2013). Con base en Connelly y Connelly (2012), realizamos el primer ejercicio heurístico para identificar las principales políticas curriculares, su clasificación —formal o implícito— y las políticas educativas con las que estaban asociadas, pero no tuvo la resonancia suficiente. Nos tomamos la libertad de abordar de nuevo este ejercicio y realizar una nueva mirada al mismo.

El cuadro 2 reproduce dicho ejercicio. Como se podrá apreciar, la identificación y clasificación revela datos interesantes acerca de la continuidad y cómo la mayoría de las políticas curriculares se asocian con las políticas educativas de calidad y equidad en ese lapso (1997-2010). También se puede apreciar que hay una continuidad en las políticas educativas durante varios periodos sexenales. Asimismo, se advierte que algunas políticas curriculares implícitas como escuela siempre abierta o los estándares curriculares no tuvieron una implementación generalizada y duradera.

Recientemente se publicaron algunos trabajos de autores mexicanos, como el de Morelli (2021). Asimismo, en el de Gallardo (2021) se analiza el marco histórico en que se han creado las políticas curriculares dirigidas a abatir la desigualdad educativa de la población mexicana indígena y las limitaciones presentes de esa política. Por su parte, García Garduño (2021) hace un análisis histórico de los enfoques que predominan en el estudio de las políticas curriculares.

Cuadro 2
Políticas curriculares de la educación básica en México, en la última década

Política curricular	Tipo	Políticas educativas asociadas	Año de creación
Programa Binacional de Educación Migrante	Implícita	Equidad	1996
Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras y Agrícolas Migrantes (PRONIM)	Formal	Equidad	1997
Educación inclusiva/integración	Formal	Equidad	1997
Formación Cívica y Ética	Formal	Formación ciudadana/equidad	1999
Interculturalidad	Formal	Equidad	2001
Programa Nacional de Lectura	Implícita	Calidad	2001
Programa de Escuelas de Calidad*	Implícita	Calidad	2002
Competencias**	Formal	Calidad	2004
Habilidades Digitales para Todos	Formal	Calidad	2004
Transversalidad del currículum: educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género	Formal	Equidad	2006
Evaluación Nacional del Desempeño Escolar	Implícita	Rendición de cuentas/calidad	2006
Escuela Segura	Implícita	Formación ciudadana/equidad	2007
Escuelas de tiempo completo/jornada ampliada	Formal	Calidad	2007
Escuela Siempre Abierta	Implícita	Formación ciudadana/equidad	2009
Participación social/Consejos Escolares	Implícita	Participación social/calidad	2010
Articulación de la educación básica	Formal	Calidad	2010
Estándares curriculares	Formal	Calidad /rendición de cuentas	2010
Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE)	Implícita	Calidad	2010

Fuente: García y Hernández (2013, pp. 70-71).

Conclusiones

Consideramos que los estados del conocimiento organizados por el COMIE no solo deben servir como un recuento analítico de lo que se ha hecho en una década, sino también orientar a la comunidad acerca de los derroteros que podría y requiere seguir la investigación, para que sea un motor de influencia en el devenir educativo del país. Los estudios curriculares son parte medular en ese sentido.

El desarrollo curricular es una práctica asociada con las reformas educativas que se emprenden en las IES y en el gobierno centrales, y en ocasiones en los estatales. La innovación está asociada en gran medida con esta práctica. Se requiere ampliar las miradas a otras áreas del currículum. No es suficiente sólo investigar si se lograron los objetivos de una reforma y sus programas.

Una de las estrategias para ampliar y hacer más útil la investigación y evaluación de las reformas curriculares es el estudio de las políticas curriculares. Éstas son aquellos programas y acciones plasmados en los documentos curriculares oficiales (políticas curriculares formales) o en ciertos programas o acciones que afectan el currículum aunque no estén plasmadas en los documentos curriculares (políticas curriculares implícitas), como puede ser la evaluación y selección docente, la prueba PISA, becas, transporte escolar, etcétera.

Por ello se requiere ampliar los enfoques de estudio del currículum hacia otros ámbitos, particularmente hacia el análisis de las políticas curriculares. Bajo estas consideraciones es importante que los investigadores del campo distingan entre el estudio de las políticas educativas y el de las políticas curriculares. Denominar "políticas educativas" a las políticas curriculares, que son más específicas, dificulta un estudio atingente de las mimas.

Referencias

Bracho, T. (2008). *Estudio de caracterización de las escuelas de tiempo completo*. CIDE.

Casimiro Lopes, A. (2008). *Políticas de integracao curricular*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Casimiro Lopes, A., Dias, R. E. y Gomes de Abreu, R. (2011). *Discursos nas políticas de currículum*. Faperj.

Connelly, F. M. y Connely, G. (2012). Curriculum policy guidelines: Context, structures and functions. En *Curriculum, syllabus design and equity* (pp. 64-83). Routledge.

Connelly, F. M. y Connelly, G. (2010). Curriculum policy. En C. Kridel (ed.), *Encyclopedia of currículum studies* (pp. 224-227). Sage.

Díaz Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos, 42*(169), 160-179. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478

Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum*. Nuevo Mar.

Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. M. (2014). La conformación del campo del currículum en México. En A. Díaz Barriga, A. y García Garduño (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de 10 países* (pp. 239-267). Miño y Dávila.

Díaz Barriga Arceo, F. (2005). Desarrollo del currículum e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos, 27*(107), 57-84.

Díaz Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículum e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos, 27*(107), 57-84.

Elmore, R. y Sykes, G. (1992). Curriculum policy. En P. Jackson, *Handbook of research on curriculum* (pp. 185-215). Macmillan.

Gallardo, A. L. (2021). Conflictos epistemológicos en torno a las políticas curriculares de la educación básica mexicana. En S. Morelli (coord.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 177-196). Homo Sapiens.

García Garduño, J. M. (2021). Enfoques clásicos para el estudio de las políticas educativas y curriculares. En S. Morelli (coord.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 25-69). Homo Sapiens.

García Garduño, J. M. (2017). Globalización e isomorfismo en las políticas curriculares en Latinoamérica: La década de los 80. En *VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Educación para una Ciudadanía Ética y Democrática* (pp. 129-150). Pontificia Universidad Católica del Perú.

García Garduño, J. M. (2014). Estudio introductorio. En W. Pinar (ed.), *La teoría del currículum* (pp. 11-59). Narcea.

García Garduño, J. M. (2011). Acculturation, hybridity, cosmopolitanism in Ibero-American currículum studies. En W. Pinar (ed.), *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances* (pp. 137-163). Palgrave Macmillan.

García Garduño, J. M. y Hernández Reyes, L. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica media y superior. En A. Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*. (pp. 55-107). ANUIES; COMIE.

García Garduño, J. M. y Malagón Plata, A. (2010). ¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias. *Perspectivas Educativas, 3*(1), 251-262.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2010). *Estudio de caracterización de las escuelas de tiempo completo*. IIPE.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards* (2a ed.). Sage.

Kendall, K. A. (1955). Curriculum policy and educational practice. *Social Service Review, 29*(2), 117-124.

Kirst, M. W. y Walker, D. F. (1971). An analysis of curriculum policy-making. *Review of Educational Research, 41*(5), 479-509.

Loera, A. (2006). Lecciones para la política educativa derivadas de los resultados de la evaluación cualitativa del PEC en cuanto a la gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 36*(3-4), 7-18.

Loera et al. (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Subsecretaria de Planeación Educativa.

Martínez Rodríguez, F., Ortega, M. E., Quesada, J. y Sánchez Zúñiga, M. (2010). Evaluación de Enciclomedia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 30*(2), 9-36.

Morales, L. (2008). *Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*. Universidad Pedagógica Nacional.

Morelli, S. (coord.) (2021). *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. Homo Sapiens.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M, Slattery, P. y Taubman, P. M. (eds.) (2008). *Understanding currículum: An introduction to the study of historical and contemporary currículum discourses*. Peter Lang.

Rosete, L. S. (2006). El programa enciclomedia visto por los maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11*(28), 187-207.

SEP. (31 de diciembre, 2008). Acuerdo (477 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Habilidades Digitales para Todos. *Diario Oficial de la Federación*.

SEP. (25 de junio, 2003). *Reglas de operación del Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Dirección General de Investigación Educativa.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Paidós.

Tamayo, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón y E. Carrillo (comps.), *La nueva administración pública* (pp. 281-312). Alianza.

Zorrilla, M. (2008). *Informe final de evaluación del diseño del Programa Nacional Escuela Segura*. Universidad de Aguascalientes.

SEGUNDA PARTE
LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN SUBSISTEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

3. TENDENCIAS EN LOS ESTUDIOS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA, 2012-2021

Frida Díaz Barriga Arceo

Introducción

El propósito de este capítulo es contextualizar el campo del currículum en la educación superior mexicana durante el periodo 2012-2021 y dar cuenta de los principales cambios, continuidades y tendencias emergentes. Se plantea una perspectiva panorámica en el ámbito de la producción curricular en este nivel educativo en nuestro país, así como de los vínculos crecientes entre diversas comunidades de discurso académico en el campo curricular abocadas a su teorización. Como contraparte, se revisan algunos de los enfoques y proyectos que buscan la innovación del currículum y la transformación de su práctica al incidir en su desarrollo en las instituciones de educación superior (IES), así como en la intervención curricular a través de procesos formativos en el nivel superior. Para ilustrar tales tendencias y discursos, se discuten algunos de los estudios curriculares que mejor expresan el devenir de los estudios curriculares en la década, en el entendido de que no es viable citar toda la producción a la que se tuvo acceso.[1]

1 Como referente del volumen de la producción, una búsqueda actualizada del periodo 2012-2021 en Google Scholar (mayo 15 de 2022) arroja 622 publicaciones científicas (principalmente artículos en revistas indizadas) sobre el campo de la investigación curricular en educación superior vinculadas con México. La revisión de éstas condujo a depurar las que se consideraron pertinentes para una exposición más bien cualitativa e ilustrativa de las tendencias encontradas. Se procedió mediante un muestreo teórico y selectivo de aquellos trabajos que permiten explicar las principales tendencias y se recuperaron más de medio centenar de publicaciones, las cuales se citan a lo largo del capítulo. Básicamente, se citan artículos de revistas indizadas y libros publicados en editoriales reconocidas que reportan investigación empírica, ensayos críticos y teóri-

Durante las cuatro décadas analizadas en los estados de conocimiento de la investigación curricular que ha impulsado el COMIE, se ha corroborado que el currículum es un campo de conocimiento y construcción de saberes y prácticas, a la par que una arena política donde se vehiculan discursos de poder e imaginarios colectivos acerca de proyectos formativos de una época. Se ha podido dar cuenta de complejos procesos de institucionalización como reflejo del devenir de la sociedad, de determinados problemas y necesidades. En la educación superior ha resultado evidente la coexistencia de aportes desde distintas disciplinas, teorías y tendencias emergentes que se disputan el currículum en su conceptualización y desarrollo, siempre como reflejo de ideologías y teorías ancladas con intereses y proyectos de comunidades de académicas, grupos de poder y colectivos diversos.

En todos los periodos, la investigación curricular mexicana se concentra y es más prolífica en la educación superior, en comparación con otros niveles educativos. En la obra coordinada por William Pinar, *International handbook of curriculum research,* segunda edición (Pinar, 2014a), se da cuenta de dicha situación, así como de la existencia de diversas tendencias y discursos que le otorgan al campo su carácter polisémico y controversial, además de multi e interdisciplinar en cuanto a miradas conceptuales o métodos investigativos.

La polisemia del término currículum tiene la mayor trascendencia en la configuración de los estudios curriculares. A lo largo de una centuria se ha entendido el currículum de distintas maneras. En 2003, al identificar las tensiones entre el plano conceptual y el de la prácticacurrículum, Ángel Díaz Barriga ya había analizado la historia de las dos grandes vertientes, la del currículum como proyecto educativo de una institución o sistema, y la del currículum como práctica educativa y realidad curricular en las aulas. La conformación y evolución del campo hasta nuestros días ha mantenido estas agendas divergentes, que suelen estar marcadas

---

cos, modelos y análisis del campo curricular en educación superior. El foco reside en los trabajos publicados por investigadoras e investigadores mexicanos abocados al estudio del currículum en educación superior, con la indicación de que las publicaciones pueden aparecer en revistas nacionales o extranjeras, en español, inglés o portugués, principalmente, sean de autor único o en colaboración, incluso con colegas de otros países. También se consideran trabajos de investigadores extranjeros que estudian el currículum mexicano. En varios momentos se hace alusión a obras de autores internacionales que han tenido en este periodo una influencia destacada en la configuración conceptual de los estudios curriculares en México (p. ej. Pinar, Casimiro-Lopes, Johnson-Mardones, Morelli, entre otros).

por descalificaciones y desconocimientos mutuos (Díaz Barriga, 2003). De acuerdo con Johnson-Mardones (2015), en la actual centuria puede concebirse el currículum como: a) fenómeno complejo; b) campo académico de estudio interdisciplinar que busca la comprensión, y c) procesos de diseño prescriptivos. En esta lógica, pueden identificarse distintas tendencias en los estudios curriculares y en sus objetos de estudio, así como el que siga existiendo en nuestro contexto la brecha histórica entre la teoría y el desarrollo curricular, ya acotada por Díaz Barriga (2003), lo cual ha sido interpretado como una ruptura que dificulta una visión unificada del campo y ha derivado en distintas controversias y tensiones.

De dicha situación se ha dado cuenta —en el caso de México— en diversos análisis a lo largo de varias décadas respecto al devenir del campo del currículum, dadas las agendas divergentes de los teóricos y los prácticos del campo, de las historias intelectuales y disciplinares entretejidas en torno a distintas tendencias en la investigación curricular en los planos nacional, regional e internacional. Al respecto, destacamos los análisis vertidos en los estados de conocimiento de la investigación curricular del COMIE ya mencionados. En la década que en este caso interesa analizar, es de resaltar la obra editada por Pinar (2014b), donde investigadores nacionales realizan un recorrido por el campo del currículum en México y acotan sus historias intelectuales, así como su postura sobre tendencias, aportes y tensiones.

Coincidimos con Johnson-Mardones (2015) en que los tres aspectos que menciona sobre el significado de lo que representa el currículum (fenómeno, campo y diseño) permean la investigación y la intervención de esta década en la educación superior. Hablar de currículum implica discursos políticos, filosóficos, ideológicos, educativos y técnicos, de ahí su cualidad de "conversación complicada" (*complicated conversation*), como afirma Pinar. Para Johnson-Mardones (2015) se ha acrecentado el interés por entender el currículum como experiencia educativa vivida, por ello ocurre la proliferación en la década que recién termina de importantes estudios sobre actores del currículum, donde se exploran representaciones, prácticas, sentidos y significados del currículum en la acción (Barrón y Díaz Barriga Arceo, 2016; Covarrubias-Papahiú, 2016; Díaz Barriga Arceo, Soto y Díaz, 2015). Sin embargo, aceptando las tensiones existentes, también es un compromiso de los intelectuales del campo arribar hoy en día a una nueva conceptualización de currículum de tipo

multidimensional que permita articular los tres aspectos mencionados y tender un puente entre teorización y práctica, con mayor cercanía a los retos del cambio curricular en las instituciones.

En el periodo 2012-2021, en el caso de México y sobre todo en la educación superior, encontramos trabajos donde se sigue abordando como interés central el currículum en cuanto procesos de diseño y desarrollo que conducen a modelos prescriptivos, pero asimismo hay estudios enfocados a los procesos curriculares en acción, donde se analiza el tránsito del currículum hasta su puesta en práctica. En algunos ensayos se procede al análisis crítico del carácter sistémico de los cambios curriculares, de las dificultades o resistencias que enfrentan los actores, de la forma en que se gestionan las innovaciones o de los mecanismos de poder o exclusión que encierran los discursos curriculares y la imposición de nuevos modelos educativos. También se exponen en la literatura una diversidad de experiencias y propuestas donde lo que se pretende es la innovación de los modelos curriculares, en sus distintas acepciones. En la línea de actores del currículum en educación superior, en diversos trabajos el interés reside en analizar el papel del docente como mediador entre las prescripciones curriculares, las innovaciones educativas y la práctica pedagógica en el aula, abonando a la discusión crítica de los tránsitos, las posibilidades y restricciones experimentadas por los actores. En otros más, el objeto de estudio reside en las identidades de los sujetos de la educación y en cómo enfrentan los retos y tensiones de cambios y reformas curriculares.

Acerca del interés por la comprensión y construcción conceptual del campo, destaca también el trabajo de connotados grupos de investigación, tanto en México como en países del Cono Sur, que han asumido como compromiso intelectual reconceptualizar y deconstruir el campo del currículum desde el discurso posmoderno y poscrítico, en franca resistencia contra los discursos de corte neoliberal que comenzaron a predominar en la década de los noventa. De acuerdo con Morelli (2017), en la segunda década de este siglo se posicionan en la región latinoamericana debates emergentes referidos a los estudios de género, las alfabetizaciones múltiples, la inclusión social, la educación ambiental, en su cualidad de problemáticas sociales contingentes que desembocan en discursos posmodernos en el campo del currículum en el nivel superior. A nuestro juicio, es importante reconocer que en estos se manifiesta el

discurso de los intelectuales del campo, pero también el impulso decidido de diversos movimientos desde la sociedad civil donde se interpela el currículum hegemónico, conservador y centralizado que prevalece en muchas universidades, y ante todo su inoperancia frente a los retos de la sociedad actual.

Con la intención de aportar un marco de referencia que permita entrelazar los diversos apartados y discursos de este estado de conocimiento donde se abordan temas como interculturalidad, actores del currículum, papel de las tecnologías en la educación, etc*étera*, en esta sección se pretende aportar una visión panorámica del devenir de la década y de algunas tendencias en la investigación curricular que se concentra en la educación superior. Una primera revisión de la producción curricular nos permite plantear como hipótesis de trabajo las siguientes:

- Existen tanto *continuidades como discontinuidades* en la investigación curricular en educación superior en la última década y con relación a los estados de conocimiento antecedentes en cuanto a corrientes de pensamiento y objetos de estudio e intervención.
- Respecto a la producción curricular y sus intereses, siguen apareciendo como agendas separadas la de los académicos interesados en la teoría curricular (la *conversación intelectual complicada*) y la de los sujetos prácticos que se enfocan en la intervención curricular y la innovación (la *intervención en la práctica*), es decir, prevalecen tanto intereses intelectuales como aplicados del campo; ambos han logrado legitimidad e institucionalización, ya sea en la dinámica de centros y procesos de investigación o formación, ya sea en lo que concierne a los procesos de cambio y mejora de los proyectos curriculares. Por supuesto, la discusión de su pertinencia, viabilidad y sentido en casos particulares, son cuestiones abiertas a la discusión.
- El asunto de la *internacionalización* de la investigación curricular y del crecimiento del flujo de intercambio de investigadores, proyectos y publicaciones conjuntas, encuentros científicos compartidos, así como la discusión de logros y tensiones respecto a dicha situación es un tema relevante en esta década. Resalta la conformación de un discurso curricular que emerge en el Cono Sur, las epistemologías curriculares del sur, que se articulan con enfoques decoloniales y posmodernos que venían proliferando al inicio de este siglo, a los

que se suman crecientemente investigadores mexicanos en proyectos conjuntos con autores brasileños, argentinos y chilenos, principalmente. En varios casos incluso ha resultado complejo decidir el criterio de pertenencia a la investigación netamente "nacional", dada la dinámica de conducción de las investigaciones, la autoría de investigadores de varios países, la marcada influencia de discursos provenientes de varias latitudes, así como de disciplinas que probablemente no se identificaban como ligadas a los temas curriculares. En el estado de conocimiento de 2002-2011 ya se había hablado del "desdibujamiento" del campo curricular, así como del necesario traslape con otros campos de investigación y con la intervención de distintas disciplinas, situación analizada a principios del siglo por Díaz Barriga (2003, p. 88) cuando afirmó que "las fronteras del campo se diluyeron y los objetos de estudio se multiplicaron".

- En las producciones de la década destaca la crítica a las políticas neoliberales que impactan el currículum y que se comenzaron a implantar en nuestro país y en la región latinoamericana desde los años noventa auspiciadas por agencias internacionales, a lo que se contraponen hoy en día diversas posturas de innovación disruptiva, dislocación curricular, justicia curricular, inclusión educativa y derechos humanos, interseccionalidad en el análisis del currículum, entre otras, donde se identifican tensiones entre lo local, nacional e iberoamericano, así como en el plano global.
- Como una derivación de la línea de innovación en la educación superior se mantuvo el discurso y el debate respecto al tema de las competencias en sus distintas acepciones y soportes conceptuales, así como acerca de los modelos curriculares y estrategias innovadoras. Se encuentran tanto trabajos que buscan fundamentar desde referentes académicos el tema con evidencia de investigación, como la emergencia de propuestas técnicas que anidaron en distintas instituciones mediante consultorías y asesorías de interés comercial.
- Desde los años noventa ya se hablaba de la gestación de una mirada *posmoderna y posestructuralista al campo curricular*, así como del surgimiento del currículum decolonial y de otros derroteros en el pensamiento latinoamericano, cuestión que se intensifica en esta década y conduce a un fructífero intercambio (la conversación compleja y el diálogo intelectual) entre comunidades de investiga-

dores de distintos países de la región. La gran interrogante es si esto significa una segunda ola del movimiento reconceptualista del currículum, ahora sustentada en el discurso de la posmodernidad y el pensamiento poscrítico, o si esto ha conducido a la gestación de un discurso latinoamericano y cosmopolita en el campo de la teoría curricular.

- La pandemia por COVID-19 marca un hito importante que interpela al currículum y su sentido en la formación de los futuros profesionales y de los ciudadanos que requiere la sociedad. Se cuestiona el saldo de las reformas curriculares fundamentadas en el discurso de los avances hacia la sociedad del conocimiento, la apropiación de competencias digitales y las brechas existentes, la capacidad de los actores curriculares de afrontar la incertidumbre y el cambio, las situaciones críticas, la pertinencia del currículum universitario en el tránsito a la virtualidad, la posibilidad de introducir en el currículum el compromiso de educar para autorregular las emociones de los actores.
- En los trabajos de los dos últimos años del periodo en revisión se intensifica la discusión sobre el sentido, contenidos y desarrollo del currículum en el nivel superior y sobre el uso de las tecnologías digitales y mediáticas, dadas las condiciones actuales del sistema educativo mexicano. Éste al parecer no ha dado la respuesta esperada a la contingencia sanitaria y al confinamiento, así como a las demandas de sustentabilidad y bienestar humano o justicia social.

En el presente capítulo, dedicado a la educación superior, se trata de dar cuenta de estos aspectos, en el entendido que no se intenta un reporte exhaustivo de la literatura producida, sino de apuntalar las tendencias y discursos que se visibilizan en la década bajo estudio. Se reconoce que la investigación curricular sobre educación superior sigue siendo dominante en el país y las tendencias identificadas se abordan a partir de cinco grandes temas. En efecto, cabe preguntarse si podemos reconocer en este momento que el campo está en una segunda ola de reconceptualización del currículum, identificando algunos temas que interpelan transversalmente al currículum, como el género, la educación inclusiva, las propuestas de innovación, así como la forma como el distanciamiento social impactó la investigación curricular en este ámbito y ha marcado nuevos derroteros.

¿Hacia una segunda ola del movimiento de reconceptualización del discurso curricular?

Una de las cuestiones centrales de esta revisión es si en el campo de la investigación curricular, y particularmente en la educación superior, estamos accediendo a una *segunda ola de reconceptualización del currículum* en un símil de la que fuera encabezada por los autores reconceptualistas de los años setenta, encabezados por William Pinar y otros autores en el contexto anglosajón. Esta segunda ola reconceptualista se ubica en el ámbito de teorizaciones de corte posmoderno, poscrítico y posestructuralista, que han permeado el discurso de importantes investigadores en la esfera internacional, pero también, con particularidades muy propias, en la región latinoamericana y en nuestro país.

En la primera ola de reconceptualización curricular de los años setenta del siglo xx se reconoció que el currículum instaura sistemas de valores y poder en las instituciones educativas y conforma un mecanismo clave de control social y formación de la identidad de los educandos, acorde al estatus quo y a determinadas concepciones hegemónicas (véanse los postulados germinales de Giroux, Eggleston, Da Silva, entre otros). Al mismo tiempo, se planteó ya en ese entonces que el currículum delimita a la vez que excluye lo que es el saber válido mediante ciertos códigos, mientras que la pedagogía instrumenta dicho saber validando determinadas formas de transmisión de tal conocimiento (véanse los postulados de Basil Bernstein), lo cual deriva en que los proyectos curriculares no necesariamente están ni al servicio de la sociedad ni en beneficio de todos los seres humanos, sino ante todo de grupos y saberes hegemónicos. La tesis era que la institución escolar, a través de dispositivos como el currículum, reproducen la desigualdad del sistema social e instauran los valores, lenguajes y prácticas de los grupos dominantes. Surge el estudio del currículum oculto y nulo, de los mecanismos de control y modelado del sujeto de la educación instituidos en las escuelas y universidades, así como de los dispositivos de expulsión del sistema de determinados colectivos de educandos, siendo los temas centrales abordados por el movimiento de la reconceptualización de los años setenta y ochenta, así como por connotados e influyentes autores críticos a los que pronto se suma un interesante y original discurso latinoamericano.

Es importante reconocer que, desde sus tempranas aportaciones, Pinar (2014a) hablaba de la importancia de reconocer la historia intelectual de los autores del campo curricular en el contexto sociohistórico de origen, así como del acercamiento a la realidad de los actores curriculares mediante recursos biográficos y narrativos. Hoy en día, esto representa una corriente creciente que abona a comprender desde la diversidad y los contextos las concepciones y prácticas curriculares, las identidades y subjetividades de los propios actores del currículum. Es el caso que nos ocupa, con referencia al contexto latinoamericano y nacional, sobre todo entre los investigadores que se interesan en teorizar el currículum y su experiencia vivida, más allá del currículum formal prescrito.

En la última década, y en particular debido a la situación crítica desencadenada por la pandemia por COVID-19, muchas de las tesis enarboladas en ese momento han vuelto a cobrar relevancia y se han resignificado, por lo que puede hablarse de una segunda ola de reconceptualización del currículum, de su concepción, sentido y sustentos. No obstante, en esta segunda ola aparecen otros asuntos propios del momento sociohistórico que se está viviendo y dadas las perspectivas de análisis respecto a distintos campos de conocimiento que animan tal reconceptualización. Esta segunda década del siglo XXI se puede caracterizar como una segunda ola de reconceptualización con bases en el posmodernismo, los enfoques interpretativos y subjetivos, los estudios cualitativos y una diversidad de teorizaciones de corte multi e interdisciplinar. Llama la atención que en esta segunda ola de reconceptualización se cuestionan las políticas neoliberales, la era de la evaluación a gran escala, las visiones positivistas y funcionalistas del currículum del siglo antecedente, así como el énfasis economicista en detrimento de la formación del ser humano. También hay una continua tensión entre lo global, lo nacional y local, por lo cual en esta segunda ola se habla de conocimiento situado en la cultura, del enfoque decolonial, las epistemologías del Sur, el rechazo a la imposición de un saber hegemónico desde el pensamiento occidental de los países avanzados en detrimento de cualquier otra perspectiva, así como de las epistemologías de los pueblos originarios o del pensamiento no occidental. Se trata de una fuerte crítica a las bases de la construcción del saber desde la modernidad, el capitalismo y la industrialización. Por ende, se critican las políticas neoliberales en materia educativa que han desembocado en el campo del currículum —su teoría y su práctica—, que se han

visto inmersas en metanarrativas de poder global, tanto en el nivel básico como en la educación superior desde las reformas de los años noventa del siglo xx.

Puede afirmarse que uno de los autores con más influencia en el discurso poscrítico del currículum, no solo en México sino en otros países, es William Pinar, quien vuelve a aparecer en escena después de haber encabezado la primera ola de reconceptualización curricular. En esta década, explora el proceso de internacionalización de los estudios curriculares y logra una presencia creciente entre los estudiosos del currículum de habla hispana y portuguesa, al promover un proyecto de investigación internacional del estado que guardan los estudios curriculares en diversas naciones, incluyendo a varios países latinoamericanos, entre los que destacan Chile, Brasil, Argentina, Colombia y México. La segunda edición del *International handbook of curriculum research* (2014a), editado por Pinar, analiza el asunto de la internacionalización de los discursos y la investigación curricular, asumiendo una perspectiva crítica de la globalización y de la llamada era del capitalismo digital. La publicación en español en 2014 de *La teoría del currículum*, con un estudio introductorio de García Garduño, impulsa la difusión del pensamiento poscrítico de este autor en países de habla hispana e intensifica una tendencia ya existente, vinculada con el llamado giro hermenéutico en las ciencias sociales y humanas: la realización de estudios fenomenológicos y autobiográficos (las biografías intelectuales y otros textos narrativos) para entender la expresión del currículum como texto político, racial, de género, multicultural, entre otros asuntos (Pinar, 2014b).

Esta perspectiva es importante para el análisis de la producción generada en los estudios curriculares de la última década en nuestro país en el nivel superior, que, como se ha dicho, es el nivel donde se genera la mayor producción investigativa. No obstante, caben dos consideraciones: no es una perspectiva exclusiva de un solo autor, tampoco ha sido gestada en nuestro país o región, sino que representa un eco de distintas tendencias, no de una mirada unificada ni unipersonal, que fructifica en el contexto latinoamericano en un discurso propio, particularmente en algunas comunidades de investigación del llamado Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile, Colombia) y crecientemente en México. Tampoco es la visión dominante en los estudios curriculares actuales en nuestro país, ni abarca en volumen la producción en educación superior en la década

analizada (que en este sentido sigue focalizada en los dilemas de la práctica). Más bien, se ubica en un importante desarrollo en el ámbito de la deliberación intelectual, en la producción de autores que forman parte de comunidades de investigación interesadas en la teoría curricular en sentido amplio.

Por otro lado, una tensión importante presente desde hace décadas en el campo curricular (ya había sido documentada desde el estado de conocimiento de los años noventa), pero que consideramos se intensifica en esta década (2012-2021), es la existencia de distintas agendas de investigación e intervención respecto al sentido y sustentos de la teoría y práctica del currículum en la educación superior. Al hablar de una *segunda ola de reconceptualización*, se trata de rupturas epistemológicas respecto a la lógica del currículum positivista del siglo xx y de su desarrollo, entendido solo como interés técnico; a la vez, se vincula con la creciente presencia de discursos provenientes de distintas comunidades académicas en la educación superior y de un discurso decolonial y político gestado en la región latinoamericana.

En el contexto anglosajón, en los albores del presente siglo, Beyer y Liston (original de 1996 y traducción al español en 2001) ya habían realizado un interesante análisis de distintas tendencias en el currículum de las escuelas y universidades públicas estadounidenses. Bajo el título de *El currículum en conflicto* discutieron los planteamientos curriculares de la nueva derecha, el liberalismo moderno y el posmodernismo, así como sus implicaciones en las reformas educativas. A su vez, en el contexto latinoamericano, el brasileño Tadeu Da Silva (1999) afirmaba que en el currículum se conectan significado, identidad y poder, dando cuenta de cómo es que el posmodernismo, la teoría feminista o los estudios culturales y poscoloniales estaban configurando otra perspectiva social del currículum, la cual estaba impregnando el pensamiento de destacados investigadores curriculares del Cono Sur. A su vez, García Garduño (2014) caracteriza esta tendencia en nuestro país y postula que, aunque no se trata de una línea de pensamiento unificada o predominante, es una muestra más de hibridación entre las teorías posmodernas y los aspectos políticos de las teorías críticas, que se sustentan en autores como E. Laclau, M. Foucault, J. F. Lyotard, J. Derrida y particularmente W. Pinar.

Como comunidades de investigación interconectadas en la región, está el grupo de la brasileña Alice Casimiro Lopes y el de la mexicana Alicia

de Alba, que desemboca en la obra *Diálogos curriculares entre Brasil y México* (Casimiro-Lopes y De Alba, 2014). En dicha obra, Orozco (2014) recapitula el pensamiento de Laclau y afirma que es en las universidades públicas donde ha sido posible deconstruir el discurso hegemónico de las teorías curriculares para buscar alternativas acordes a realidades y condiciones educativas propias. Esta autora considera que no se trata de generar prescripciones desde la teoría, sino de una lectura crítica desde la realidad para deconstruir discursos y gestar elaboraciones alternativas que permitan atender brechas educativas y desigualdades desde posiciones históricas y políticas.

En ese mismo tenor, Gallardo (2014) deconstruye la noción de currículum intercultural desde la mirada de la justicia curricular y la equidad, lo que le permite destacar la falta de pertinencia étnica, cultural y lingüística del currículum en México, que pretende formar identidad mexicana, pero sigue anclado en una mirada monocultural y monolingüe, o bien pretende implantar currículos paralelos que resultan inoperantes y, por definición, excluyentes. Discute las necesarias rupturas para poder arribar a un currículum intercultural como proyecto político social y no únicamente como confección de planes y programas de estudio. Por su parte, Angulo (2017) analiza lo que denomina "lugares comunes a los procesos de cambio curricular, es decir, las formas de hacer currículum, los discursos curriculares y las tensiones que los posicionan" (2017, p. 52). Encuentra que los procesos curriculares son discontinuos, no se ajustan a los cánones teóricos ni metodológicos; existen diversas formas de hacer currículum que denomina procesos artesanales de modificación curricular. Al mismo tiempo, identifica algunas tensiones constitutivas de la educación superior y del campo curricular, entre las que destaca la ausencia de proyecto formativo en el imaginario social, el abandono de los profesores por el sistema político educativo mexicano, el descuido de los contenidos educativos, así como el predominio de la tendencia del Estado evaluador.

Desde la perspectiva de la justicia curricular y la exclusión o segregación de diversos colectivos de la educación superior toman protagonismo creciente en la agenda curricular las cuestiones de género y feminismo, la educación inclusiva, las alfabetizaciones múltiples, la educación ambiental, la mirada al currículum intercultural desde la óptica de las epistemologías del Sur y decoloniales, que conducen al análisis del currículum

desde la interseccionalidad y la deconstrucción de saberes curriculares. En esto coincide Morelli (2017), autora argentina que ha tenido un importante intercambio con investigadores mexicanos de esta tendencia. Señala que se ha configurado en nuestra región la visión posmoderna del currículum universitario, principalmente por la influencia de autores como Foucault, Pinar, Laclau y De Alba, siendo el interés central la comprensión de la diversidad y la cultura en tiempos complejos e inciertos. La propia Morelli acepta la idea de que estamos en una nueva ola de reconceptualización en el siglo XXI en cuanto refundación de las relaciones del currículum, como campo epistémico, teórico, intelectual y práctico. A su juicio, se trata de un discurso que traspasa fronteras, aunque busca un sello contextual, situado, desde los postulados de complejidad, incertidumbre, interseccionalidad o justicia social, y aunque deriva en diversos planteamientos pedagógicos y curriculares, no se reduce a éstos. En todo caso, para esta autora, estamos frente a un abanico híbrido de perspectivas, en donde el currículum es un "artefacto de las políticas y prácticas educativas" (2017, p. 73), cuyo reto es definirse entre lo local y lo global con miradas desde la complejidad.

Un evento que impulsa el discurso y la conformación de una comunidad curricular latinoamericana vinculada al pensamiento posmoderno del currículum se realizó en México en 2016 (Coloquio Currículum-sociedad: voces, tensiones y perspectivas), con la participación de universidades y centros de investigación de varios países (México, Brasil, Colombia, Argentina, Costa Rica, Chile), contando con Pinar como conferencista magistral. En este evento se discutieron cuestiones como la necesidad de replantear el currículum desde la lógica de mundo-mundos (De Alba); la creación de un currículum para la resiliencia ambiental y social (González-Gaudiano); una franca ruptura con las políticas educativas globalizadoras en el hemisferio (Furlán), y como alternativa una postura de "cosmopolitismo en solidaridad" (Pinar), que implica centrarse en las interrelaciones entre los desarrollos nacionales, así como en sus discontinuidades (Johnson-Mardones); lo que requiere de un diálogo intercultural en clave latinoamericana (García Garduño). Se trata de una comunidad en torno a procesos de subjetivación, en virtud del marco discursivo y posestructural introducido en el campo del currículum en atención a ciertas demandas curriculares, siempre políticas, como la emancipación, la justicia, la inclusión, entre otras (Casimiro-Lopes). Es

decir, se concibe la comunidad curricular como una construcción discursiva, no esencialista y sin identidades fijas. Todos los trabajos mencionados se publicaron en extenso en la memoria del citado coloquio, publicada en 2017 por el Instituto de Currículum y Evaluación, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Como un común denominador, en diversos escritos se reconocen explícitamente los aportes al pensamiento curricular del enfoque sociocrítico latinoamericano de autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Hugo Zemelman, entre otros, lo que corrobora la hibridación planteada por García Garduño (2011).[2]

En los trabajos antes referidos, se plantea la relevancia de que el currículum sea un espacio de problematización y controversia de cara a la realidad circundante, tanto en el plano local y nacional como en el global, y que promueva una postura crítica frente a las políticas neoliberales y sus correlatos en la sociedad.

Un trabajo que ilustra el pensamiento posmoderno en materia curricular es el de Jupp et al. (2020), investigadores de una universidad mexicana y dos universidades estadounidenses, quienes presentan lo que llaman bosquejo preliminar del *currículum decolonial hispanófono*, como invitación al diálogo Sur-Sur, decolonial y cosmopolita. Estos autores inician reconociendo su propia identidad e historia intelectual para configurar el objeto de estudio, que ubican en la teoría curricular itinerante de Paraskeva y en la pedagogía de Paulo Freire. Proponen que el currículum es una práctica política-conflictiva y que el trabajo curricular-pedagógico debe caracterizarse por su activismo, postura ideológica y disrupción de lo establecido. Postulan que se requiere "descolonizar la teoría curricular latinoamericana de las teorías críticas y posestructuralistas del Norte global mientras que se mantenga ligada a un movimiento crítico mundial" (2020, p. 50).

2 Hacemos referencia en particular a esta reunión realizada en nuestro país como un ejemplo del encuentro entre discursos de la región latinoamericana en clave cosmopolita sobre el campo de la teoría y los estudios curriculares, donde el énfasis reside en la educación superior, aunque también se trataron temas de relevancia sobre las reformas y políticas curriculares de la escuela pública básica en la región. No se trata de una visión única ni de consensos obligados, sino de teorizaciones contextuadas, donde está siempre presente la tensión local-nacional-global y la tónica de la "conversación complicada" que define al currículum según Pinar. Se realizaron otras reuniones relevantes en la década sobre los asuntos aquí tratados, en Brasil, Argentina y Portugal, así como en Canadá, por citar algunos, que también permitieron el diálogo entre comunidades de investigación.

Entre las bases intelectuales de dicho currículum decolonial, mencionan las teorías decoloniales, el análisis neomarxista, las contranarrativas históricas, entre otros. Realizan un análisis histórico de interés para explicar la colonialidad en la producción de saberes y la educación actual, a la par que realizan una crítica al currículum reproductor que se impone en las universidades latinoamericanas. A partir de un análisis histórico de las aportaciones del pensamiento propio de diversas geo-regiones latinoamericanas en el contexto de determinados movimientos históricos, se pronuncian en contra de asumir la reconceptualización como un reflejo del pensamiento anglosajón (Norte-global). Propugnan por la configuración y reconstrucción de una perspectiva epistemológica propia, racializada, con una mirada geo-regional, mestiza, contraria a las políticas neoliberales individualistas.

El tema de la justicia social y curricular resulta central en esta tendencia curricular. De la Cruz (2016), investigadora mexicana que también participa en esta comunidad de discurso sobre el currículum en el siglo actual, afirma que "la sociedad se ha organizado y estratificado utilizando modelos hegemónicos y de dominación; por ello, la justicia social se expresa cuando se reconoce a los grupos minoritarios" (2016, p. 2). Plantea que la justicia curricular deriva de tres vertientes: la distribución del conocimiento en condiciones de igualdad; el reconocimiento de la diversidad mediante una cultura de educación inclusiva que enfatice la equidad; la participación en un currículum democrático que permita la toma de decisiones conjunta. A partir de lo que propone el español Jurjo Torres (2011), la autora mexicana afirma que el análisis de la justicia curricular requiere interpelar contenidos, estrategias didácticas, formas de evaluación y participación colaborativa en las aulas, bajo el principio de atender las necesidades de distintos colectivos. Ciertamente, se trata de un constructo en ciernes, pero ha permitido caracterizar la realidad de la práctica curricular y la necesidad de reorientar las políticas educativas.

Los discursos poscríticos, posmodernos y posestructuralistas del currículum aglutinan tesis culturales e históricas y análisis interseccionales donde destacan el papel de las minorías o de los grupos sociales vulnerables poco representados en el currículum formal centralizado, carente de justicia social y curricular. Es decir, interpretan el currículum como una narrativa histórica, de género, étnica y racial. Se caracterizan por la

crítica a las políticas educativas globalizadoras, al discurso hegemónico de la sociedad del conocimiento, a la mirada eurocéntrica o anglosajona del saber. Discuten asimismo el impacto de los proyectos de las agencias internacionales de estandarización del currículum, a la evaluación de gran alcance con pretensiones de universalidad o a la educación por competencias de corte empresarial.

Tales discursos no representan una perspectiva unificada, pero tienen convergencias, plantean otra mirada del sujeto de la educación, incluyendo la ruptura con las tesis meritocráticas, puesto que rechazan el discurso pedagógico de "los malos estudiantes", "los problemas de aprendizaje", "los sujetos minusválidos", o inclusive "el capital cultural" como factores únicos que imposibilitan el aprendizaje o se limitan a señalar al sujeto a título individual, y terminan en mecanismos de exclusión de la experiencia escolar. Por el contrario, se propugna por estudiar las potencialidades y barreras por eliminar, no solo en el sujeto, sino también en el sistema educativo y social. Se rechazan las teorías del déficit centrado en el sujeto de la educación a título individual o con sesgo biologicista que supuestamente predicen su "ineducabilidad" desde tesis esencialistas. Reiteramos que los análisis contemplan diversas teorizaciones, pero enarbolan conceptos como justicia curricular, diversidad, derechos humanos, identidades o discursos identitarios, trayectos biográficos en contexto, abordajes ecológico-sistémicos, entre otros.

En esta nueva ola de reconceptualización, aparecen discursos y preocupaciones de índole posmoderna, donde se incursiona en métodos cualitativos, de corte fenomenológico, existencialista, se reconoce la cualidad *sentipensante* de la experiencia humana, la diversidad y multiculturalidad como valores, contrarios a la "normalización" de los sujetos. Resignifican el currículum oculto y el papel de los procesos subjetivos y afectivos en la experiencia curricular. Aparece también un cuestionamiento a la pretensión de objetividad, neutralidad, universalidad y ahistoricidad del saber que se plasma en un proyecto curricular. En el plano investigativo, se advierte una ruptura epistemológica con el positivismo y, por ende, un énfasis en métodos de indagación cualitativos, hermenéuticos, fenomenológicos, biográfico-narrativos, autoetnográficos, por citar algunos. Los autores se pronuncian por miradas de complejidad e interdisciplina para entender el campo de la educación y el currículum. Se consideran visiones reduccionistas y limitadas el centrarse sólo en lo

psicológico o sólo en lo didáctico, así como en la planeación y confección formal del currículum y la enseñanza, desconociendo otros aspectos que inciden en los planos político, social e histórico, así como en la construcción subjetiva e intersubjetiva del sujeto de la educación.

El currículum se concibe como proceso, no como producto, porque conlleva experiencia, subjetividad, afectos e intersubjetividad en la vivencia de los actores. Se trata de una visión epistemológica de ruptura con miradas globales, universalistas o coloniales respecto al currículum y al propio sujeto de la educación, pero al mismo tiempo algunos autores aceptan la internacionalización del campo y el interés por un estudio cosmopolita vinculado al reconocimiento de un entramado discursivo con importantes tensiones.

Las perspectivas posmoderna y poscrítica del currículum han sido también objeto de escrutinio y crítica respecto a sus alcances y límites. En la obra de Beyer y Liston (2001) se destaca el potencial de las teorías críticas para problematizar el impacto de la modernidad conservadora, exponer las desigualdades asociadas a las políticas de la globalización neoliberal o denunciar la manera en que se ha socavado la educación pública en las décadas recientes. Sin embargo, al mismo tiempo afirman que su discurso resulta complejo y se aparta de la realidad de las escuelas y sus actores, no satisfacen las necesidades concretas del profesorado y hay desconexión con la práctica real en las aulas. Su fortaleza reside en revelar el papel de la política del poder y la cultura a través de los discursos hegemónicos y otros dispositivos que operan en la educación. El discurso posmoderno logra desentrañar la subjetividad de los actores, las narrativas y metanarrativas subyacentes en la constitución de identidades en franca oposición a las explicaciones positivistas, aportando otros encuadres filosóficos, epistemológicos y metodológicos.

No obstante, para Beyer y Liston (2001) su mayor debilidad reside en la circularidad del propio discurso "sin la posibilidad de que las expresiones se refieran a algo fuera de sí mismas" (p. 150), lo que debilita las opciones para ejercer acciones concretas en la dirección de la emancipación que se pregona.

Transversalización de género y currículum en educación superior

El tema del género en el currículum, desde la perspectiva de los estudios feministas, que coinciden con varios de los postulados de las teorías posmodernas y críticas mencionadas, también reviste interés creciente en la educación superior mexicana a lo largo de la década. Al mismo tiempo, también se reportan diversos estudios de corte cuantitativo mediante encuestas y grupos focales, y en otros casos se incide en la línea de actores curriculares (representaciones, creencias, prácticas), o en análisis de corte sociológico tomando como objeto de estudio el vínculo de género y currículum. Sin embargo, convergen en la necesidad y relevancia de la incorporación de la perspectiva de género en el currículum de todas las carreras universitarias, así como en el fomento de una cultura de equidad respecto al género, aunque los planteamientos contemplan distintos sentidos, enfoques y propuestas.

Como resultado de diversos movimientos feministas en las universidades y dada la extensión de las indagaciones respecto a la situación de desventaja de las mujeres en los estudios superiores, en diversas IES mexicanas se incorporaron a lo largo de la última década diversos cursos curriculares obligatorios de pregrado o posgrado con perspectiva de género. Buquet (2011) ya había propuesto las bases de la transversalización de la perspectiva de género en la universidad conforme a tres vertientes: investigación, formación e institucionalización de la equidad de género. Aunque en México no está todavía generalizada la incorporación de la perspectiva de género en el currículum, ésta es una tendencia que cobra fuerza y se encuentra mandatada desde 2006 en México en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH).

En diversas IES se viene estableciendo en esta década la posibilidad de transversalizar el tema de género en todo el plan de estudios, diseñar asignaturas sobre este tema o crear seminarios y cursos, así como estudios de posgrado, que coinciden con el tipo de políticas y acciones reportadas en diversas publicaciones. Algunos estudios ilustrativos de esta tendencia y de sus intereses, enfoques o alcances respecto al currículum, se citan a continuación.

Cubillas et al. (2016) aplicaron una escala de creencias estereotipadas de género a 1 921 estudiantes de ambos sexos de dos universidades

públicas del norte de México (Sonora y Coahuila). Exploraron cinco dimensiones: feminidad/masculinidad, roles de maternidad/paternidad, sexualidad, competencias y capacidades, y expresiones de emotividad/agresividad. Encuentran un mayor arraigo a posturas tradicionales en varones y en los estudiantes provenientes de la división académica de ingeniería. Los autores discuten la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en los currículos mediante programas con protocolos de actuación enfocados en la equidad, deconstruyendo ideas y creencias estereotipadas de los géneros.

La obra *Cartografías del feminismo mexicano 1970-2000* de García, Millán y Pech (2018) discute la trayectoria del movimiento feminista mexicano en las tres últimas décadas del siglo xx y abona precisamente en la dirección de un discurso crítico del mundo globalizado e interconectado, del impacto en leyes, medios, educación, justicia, entre otros aspectos. Revisan la emergencia de diversos programas universitarios, así como la construcción de marcos de interpretación propios, aunque se reconoce la innegable influencia de las teorías feministas estadounidenses y europeas. Postulan la necesidad de transformar a fondo el currículum y la formación en las profesiones universitarias, asumiendo una perspectiva de transversalización curricular de género.

Otra obra de interés en este esfuerzo por teorizar desde referentes epistemológicos posmodernos que generan una ruptura a los encuadres positivistas del siglo xx y se adentran en el pensamiento decolonial feminista, es la coordinada por la investigadora mexicana Ochoa-Muñoz (2019), con la participación de colegas de distintos países latinoamericanos, que las autoras denominan "Sures globales". Esta obra ejemplifica la tendencia de generar obras colectivas y comparativas entre comunidades académicas que entran en diálogo y provienen de distintos países, sobre todo de la región hispanoamericana. Como antes se ha dicho, es un reflejo de la internacionalización y el diálogo intelectual a que hace referencia Pinar (2014c), así como de la afirmación que hace de que todo texto curricular es un texto de género, racial, de clase social. Por otro lado, encontramos que también converge en la idea de la conformación de comunidades de discurso en la región latinoamericana; en este caso, donde se entrecruza el tema del currículum universitario y el feminismo.

Por su parte, Zapata y Ayala (2014), del Colegio de Postgraduados, afirman que los estudios de género surgen en la educación superior

como crítica a la omisión y distorsión del papel de las mujeres y al desconocimiento de sus contribuciones. Aunque las mujeres tienen acceso a la educación y se han gestado políticas que promueven la transversalización de género en las IES en los ámbitos curricular y relacional, los varones siguen detentando los espacios de poder, mientras se mantiene el currículum oculto de género y la discriminación en las esferas individual y colectiva. Los estereotipos de género y las desventajas (violencia y acoso, brecha salarial, posición inferior), aparecen arraigados en la cultura institucional universitaria, en la docencia y la investigación. En este sentido, Flores-Hernández, Espejel-Rodríguez y Martell-Ruiz (2016) estudiaron las implicaciones tácticas del currículum oculto de género en estudiantes y docentes de carreras de humanidades en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Emplearon instrumentos cualitativos y cuantitativos, encontrando que en el plano del discurso político predomina la igualdad y la no discriminación, pero en la práctica, persiste la violencia de género y el sexismo. Encontraron la creencia en los docentes de mayor capacidad intelectual en los varones, así como un trato preferencial hacia éstos.

Benavides y Galván (2020) encuentran que los estereotipos de género se reproducen en el currículum de la educación media superior (EMS) y de las Instituciones de Educación Superior (IES), y que la lógica disciplinar no hace accesible la incorporación de la perspectiva de género. Revisan los planes de estudio de Conalep, ENP-UNAM, CCH-UNAM, Cecyt-IPN, Colegio de Bachilleres. Como resultados, reportan que "ninguno de ellos incorpora en algún componente curricular temas de género o de discriminación y violencia hacia las mujeres" (2020, p. 5). También realizan una selección de los planes de estudio con mayor matrícula en UNAM, IPN, UAM y UdeG, donde encuentran pocos avances en la materia.

No obstante, han emergido diversas políticas curriculares: en congruencia con la creación del Centro de Investigación en Estudios de Género (CIEG-UNAM), en esta universidad se aprobó la impartición de dos asignaturas de género obligatorias en todas las carreras universitarias, así como un proyecto de estudios de posgrado. En otras universidades se están generando políticas curriculares afines que avizoran una creciente institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en el currículum de las IES mexicanas.

Camarena y Saavedra sostienen que "una profesión es para el hombre lo que la maternidad es para la mujer" (2020, s.p.), e identifican tres

momentos de inflexión: la elección vocacional en donde el género es un factor diferenciador; el acceso al mundo del trabajo marcado por la discriminación; el desarrollo profesional donde las mujeres reciben presiones sociales que limitan su futuro. Analizan la ausencia de las mujeres en tareas de dirección y proponen una serie de líneas de investigación y tópicos específicos que incorporar en el currículum de las carreras universitarias contables administrativas.

Otras publicaciones de interés que dan cuenta del impulso y penetración del feminismo en el currículum y la formación universitaria es la Colección de Cuadernos de Trabajo de Red Mexiteg, coordinada por Blázquez-Graf (2016), que recopila, entre otras cuestiones, experiencias interdisciplinarias de formación en ciencia y tecnología con perspectiva de género, en que colaboran autoras de diversas IES mexicanas.

Es de notar que los cambios en el currículum en el nivel superior donde se busca transversalizar el tema de género, analizar el currículum oculto o incluir asignaturas con valor curricular en todas las carreras universitarias, es resultado del trabajo político y conceptual de los grupos feministas y de varios movimientos ocurridos en la década, impulsados por personas que no son ubicadas como especialistas en currículum ni se dedican a este campo como actividad principal. Esto ilustra el dinamismo en el currículum como resultado de las demandas de grupos de la sociedad civil o de ciertos núcleos académicos en torno a realidades que interpelan a la educación. Una situación relativamente similar se encuentra en los proyectos y estudios curriculares sobre educación inclusiva en el nivel universitario.

Educación inclusiva y currículum en el nivel superior

El tema de la educación inclusiva, como asunto de derechos humanos, atención a necesidades de colectivos en situación de vulnerabilidad o excluidos de la educación superior, acaparó el interés de varios colectivos de investigadores en la década, en vinculación con grupos de activistas y movimientos sociales locales y globales respecto al tema de la inclusión, pero sobre todo, del derecho a la educación superior de personas con discapacidades. La noción de inclusión educativa (contraria a los

modelos de educación especial, de integración al aula regular o de normalización de las personas) se expandió del foco inicial en estudiantes con discapacidades a todas aquellas poblaciones que representan la diversidad humana o se encuentran en situación de desventaja o exclusión. Es decir, se amplió a la perspectiva de todos y todas las alumnas, en su derecho a una educación incluyente, de calidad, equitativa, personalizada, así como no estandarizante ni normalizadora, sino diversa y situada. En la década se exploró el tema de la educación inclusiva en el nivel de educación superior, dado que antes el tema se circunscribía sobre todo a la educación básica.

En el plano de la investigación, se publicaron libros, números especiales en revistas de prestigio e investigaciones doctorales, donde se discute el asunto del currículum y la enseñanza ante las necesidades y demandas de diversos colectivos que no han logrado la inclusión plena en la educación superior. Al mismo tiempo que se ofrecen análisis de políticas de inclusión, se presentan resultados de programas donde se ha logrado avanzar en el proceso, o bien estudios desde la voz de los actores (jóvenes con discapacidad, miembros de grupos originarios, colectivos de mujeres, minorías sexuales, estudiantes inmigrantes, entre otros). Una obra que realiza una amplia recopilación de estos estudios en la región latinoamericana (incluyendo a México) y que se concentra tanto en la experiencia curricular con estos colectivos, como en programas de intervención y ejemplos de buenas prácticas en educación superior es la de Gairín, Palmeros y Barrales (2014).

En otra obra coordinada por Guzmán-Gómez (2013) se integran diversas investigaciones respecto a los procesos de transición, acceso e integración de distintos colectivos estudiantiles en las universidades mexicanas; se exploran representaciones sociales, prácticas culturales, experiencias formativas e identidad. Con el foco puesto en los sujetos, se desvelan los desafíos del sistema, incluido el tema curricular en lo institucional y lo práctico. Cobran especial interés para esta sección los estudios con estudiantes indígenas, provenientes de sectores de pobreza y foráneos, debido a los obstáculos que enfrentan en las IES mexicanas.

Un núcleo significativo de trabajos aborda a la población con discapacidades, en lo que representa un gran reto para los procesos curriculares instituidos al acceder a la educación universitaria. Se encuentran por lo general la ausencia de políticas educativas y encuadres pedagógicos per-

tinentes en las IES, así como la falta de ajustes razonables y flexibilidad curricular.

Sin embargo, en la literatura publicada también se da cuenta de programas emergentes y recientes con propuestas innovadoras que abren camino a la inclusión en las IES. En su mayoría, estos trabajos se pronuncian a favor del modelo social de la discapacidad, desarrollado a partir de los años noventa por autores como Booth, Ainscow, Echeita, y hoy en día adoptado en políticas públicas y educativas por organismos como OMS y UNESCO, así como por los grupos de investigación más relevantes en este campo en las esferas internacional y nacional. Tal modelo es opuesto a las teorías del déficit y a los enfoques médico-biológicos, más proclives a la educación segregada y especial. Bajo una argumentación de derechos humanos, justicia social y equidad educativa, se defiende el valor de la diversidad, el derecho a la inclusión de todas las personas, así como a una formación de calidad, a la participación y el aprendizaje para la vida, incluyendo al ejercicio laboral digno y reconocido de estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social y educativa (Zardel-Jacobo, 2012).

En un estudio cualitativo, Saad (2014) encuentra que jóvenes con discapacidad intelectual logran participar en asignaturas de diferentes carreras con adecuaciones curriculares y valoran incluirse a la vida universitaria, generando un sentido de pertenencia y mitigando el estigma de la discapacidad. Respecto a la comunidad, en una universidad privada se encontró tanto apertura como oportunidad de inclusión, pero también se observó falta de flexibilidad y resistencia. En un estudio subsecuente, Soto-Rodríguez, Díaz Barriga Arceo y Saad (2017), a través de relatos digitales de jóvenes universitarios con discapacidad, encuentran que dichos relatos permiten identificar puntos de inflexión en las trayectorias académicas de los sujetos, a la vez que conducen a la reflexión crítica del proceso de inclusión curricular en términos de barreras, facilitadores y concepciones de discapacidad instituidas en la universidad mexicana. Es de llamar la atención que a lo largo de la década es en universidades privadas donde comienzan los programas curriculares y co-curriculares de educación inclusiva que abren las puertas a estudiantes con discapacidad (UIA, UVM, ITESM, UIC, entre otras) y posteriormente esta tendencia llega a las públicas (UNAM, UANL, UdeG, UV, UCM, entre otras). Las directrices

y alcances de estos programas, así como los posibles ajustes curriculares son muy variados, como se discute en los distintos trabajos.

Al respecto, Cruz y Casillas (2017) coinciden en que, en la práctica, tan sólo "un puñado" de universidades públicas mexicanas atienden adecuadamente la política de inclusión de personas con discapacidades, dado que de 53 universidades analizadas, únicamente 12 tienen programas y apoyos específicos con ajustes razonables en el currículum; en algunos casos acciones fuertes y en otros, se trata solo de iniciativas. Postulan tres modelos en las IES: en el primero se invisibiliza la discapacidad, no se crean programas ni ajustes curriculares; en el segundo se parte del modelo médico-rehabilitador y las acciones son de educación especial, integración y normalización; en el tercero, encuentran una perspectiva de inclusión desde el modelo social, aunque incompleta. En este caso, aunque se dice que hay un currículum flexible, el tipo de perfil esperado en los planes de estudios universitarios "refleja un agente competitivo y competente, no ayuda a mirar con buenos ojos la diversidad" (2017, p. 48). En una línea similar, en la investigación de Pérez-Castro (2019) con estudiantes universitarios con discapacidad de dos universidades públicas, los resultados apuntan a que los mayores obstáculos curriculares para estos jóvenes se ubican en las etapas de permanencia y el egreso. Las principales barreras consisten en la carga de materias, los horarios y la disponibilidad de espacios en los cursos; en el contexto áulico, destacan los contenidos de las asignaturas y la organización de las actividades; al intentar egresar, enfrentan barreras para poder completar los créditos y las modalidades de titulación no son adecuadas a sus necesidades.

Respecto a la formación de los profesionales de este campo, Noyola (2018), en el contexto de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE), efectúa un balance crítico del estado de la cuestión en México posterior a la Declaración de Salamanca, así como un estudio con docentes y estudiantes normalistas respecto a la formación de los profesores de educación especial y su papel como gestores de ambientes de aprendizaje inclusivos. Reporta que la experiencia práctica aparece desarticulada de la formación conceptual, que se requiere consolidar un saber práctico sistematizado y fundamentado. Mediante entrevistas, grupos focales y observaciones, se analiza el currículum, el perfil de egreso, la práctica en aula y la posibilidad de conformar ambientes de aprendizaje. Este autor propone una transformación

en la dirección de la formación de gestores de aprendizaje y expone los elementos nucleares de esta figura docente.

Un estudio cualitativo interpretativo sobre las concepciones que subyacen en los formadores de formadores acerca de la atención a la diversidad en sus prácticas docentes en un programa de maestría, arroja evidencia respecto al vínculo teoría y práctica del currículum inclusivo. Mediante entrevistas semiestructuradas, Godina, García y Jaramillo (2019) encontraron que los formadores no identifican los conceptos de atención a la diversidad desde la literatura especializada, aunque los estudiantes afirman que en la práctica atienden la diversidad mediante un trato amable y una clase centrada en las necesidades de los alumnos. Es decir, muestran ciertas competencias pedagógicas a favor de todo el alumnado, pero su saber conceptual es difuso respecto a teoría y método de la atención a la diversidad y la inclusión.

Soto-Rodríguez (2020) analiza el asunto de las TIC en la educación superior con personas con discapacidad respecto a la relevancia de introducir en el currículum los enfoques de diseño universal para el aprendizaje (DUA), lectura fácil (LF), planificación centrada en la persona y tecnologías asistivas, como elementos indispensables para fomentar la inclusión curricular (accesibilidad, participación, aprendizaje). Encuentra que son enfoques apenas conocidos en nuestro contexto mientras que, en otras naciones, algunas latinoamericanas, han sido institucionalizados y legislados respecto a la atención a la diversidad del estudiantado en un sentido amplio y son tomados en cuenta en los proyectos curriculares. Mediante una investigación basada en diseño, este autor logra fomentar la literacidad digital de jóvenes con discapacidad en un ambiente universitario inclusivo, proveyendo las adaptaciones curriculares requeridas por aquéllos.

El asunto de la inclusión educativa en el currículum de educación superior representa una tendencia de creciente interés en la última década, aunque no generalizada, que ha sido iniciada y desarrollada sobre todo en IES privadas que logran instrumentar diversos programas curriculares y co-curriculares de inclusión, aunque se ha ido extendiendo gradualmente a las universidades públicas. La controversia entre un currículum inclusivo *versus* el enfoque convencional de educación especial y de integración, sigue vigente en las IES (al igual que en la educación básica), aunque marca una ruptura con la visión jerárquica y merito-

crática del currículum universitario, a la par que reintroduce el tema del derecho a la educación superior todas las personas.

Innovación curricular en la educación superior

La dimensión del currículum como proceso de diseño y desarrollo a partir de una construcción curricular formal y, en muchos casos, como prescripción institucional de alcance modélico, sigue siendo un interés prioritario en la década bajo análisis. También se reporta el estudio de los procesos y tensiones que ocurren desde el diseño curricular hasta su puesta en práctica en instituciones y aulas de educación superior. Se trata de estudios que buscan dilucidar los aspectos conceptuales, sistémicos, procesuales o subjetivos de la experiencia curricular, según sea el caso. En algunos estudios destacan las representaciones, los procesos de negociación y resignificación de los conceptos, métodos y modelos curriculares, la toma de decisiones o la resistencia por parte de los actores locales, principalmente los docentes, incluyendo las limitaciones que perciben a su trabajo como intelectuales o a su autonomía frente al currículum, desde la hora y punto en que son los expertos los que marcan las directrices, o bien se discute la imposición del currículum en función de lo evaluado por instancias externas.

Otros asuntos de interés abordados son las limitaciones que sigue enfrentando la concreción del currículum participativo, la hegemonía de los procesos de construcción de abajo-arriba y centralizados, la dinámica y avatares de la gestión curricular o el impacto de la carencia de infraestructura o condiciones para lograr las ambiciosas innovaciones curriculares pretendidas. Son asuntos que no han dejado de estudiarse a lo largo de varias décadas, contribuyendo a un corpus de conocimiento sobre los procesos de cambio e innovación curricular, sus condicionantes y restricciones, en las IES mexicanas. También es cierto que el trabajo sobre la innovación curricular y en la enseñanza que se publica en el país es variado respecto a la calidad, sustentos o evidencia que soporta las propuestas, e indudablemente no solo deriva de una veta intelectual, sino también de modas impuestas o modelos de negocio.

El rechazo a la lógica técnico instrumental modelada en procesos empresariales propios de la globalidad, el papel de los expertos o de las instancias externas que dictan la normativa curricular, el tipo de demandas y perfiles docentes para la concreción al currículum universitario, la lógica e impacto de la evaluación curricular, así como el debate respecto a las competencias en educación superior, también son asuntos debatidos en esta década, ya sea en ensayos críticos, análisis de caso de universidades específicas o estudios comparativos. En esta línea argumental, la construcción democrática del currículum y la autonomía pedagógica de los profesores universitarios sigue enfrentado limitaciones en nuestro contexto, tal como se ha visibilizado en momentos críticos, como la pandemia.

Puede decirse que en esta década continuaron tensiones curriculares ya identificadas en estados de conocimiento antecedentes: la centralización del proceso de diseño curricular de nivel superior en grupos de directivos y expertos; las dificultades para la puesta en práctica y diseminación de los modelos curriculares; la resignificación de las innovaciones en los escenarios educativos con relación a la cultura institucional; las difíciles condiciones para la innovación curricular, en particular respecto al asunto de las competencias o la enseñanza mediada por tecnologías digitales; los recursos y procesos de gestión e implantación curricular posibles ante la rigidez de la cultura organizacional y sus normativas; las luces y sombras de los procesos de formación docente para el cambio; la emergencia de nuevos retos en las IES respecto a la transversalización curricular, como es el caso del género, la inclusión, el desarrollo sostenible, entre otras cuestiones. Diversos autores introducen el concepto de innovación disruptiva o destrucción creativa frente a lo que consideran la obsolescencia del currículum universitario positivista imperante en el siglo anterior. A lo largo de la segunda década de este siglo comienza a tomar fuerza el planteamiento del currículum universitario enfocado en la responsabilidad social y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), así como en la necesidad de políticas orientadas a la justicia social, y se reivindica el sentido de la flexibilidad curricular en función de la diversidad humana y las trayectorias curriculares personalizadas (Díaz Barriga Arceo y Barrón, 2012).

Como referente del tipo de innovaciones que acapararon la atención en esta década, en su mayoría y como continuidad de las que ya se habían

identificado a inicios de esta centuria, encontramos la recopilación que postula Nieto-Caraveo (2017, p. 81), y que se advierte en el cuadro1. Para esta autora, la innovación en el currículum universitario solo es posible gracias a la autonomía y la libertad de cátedra, siendo mediadora de demandas sociales. Por otro lado, el alcance de los cambios curriculares se ve condicionado por tensiones como la pertinencia, el choque de la innovación *versus* la tradición, la diversidad contraria a la homogeneidad de los modelos educativos, el choque entre el énfasis instrumental y la visión crítica. Para esta autora, un obstáculo a la innovación en las IES se ubica en la improvisación, la imposición o las urgencias del corto plazo, porque impiden la planeación estratégica y la construcción convergente.

Cuadro 1
Tipos de tensiones en el cambio curricular universitario

Tendencias	Pertinencia	Profundidad	Enfoques	Modelos	Procesos	Alcance
Formación Universitaria Integral	Necesidades de actores sociales diversos *vs*. demandas de sectores hegemónicos	Reflexión crítica *vs*. énfasis instrumental	Innovación *vs*. tradición	Homogeneidad: principios y conceptos *vs*. normas y estructuras	Construcción convergente del cambio *vs*. imposición y simulación	Visión estratégica *vs*. urgencia del corto plazo
Desarrollo de competencias						
Flexibilidad curricular						
Modelos y ambientes de aprendizaje						
Incorporación de las TIC						

Fuente: Nieto Caraveo (2017, p. 81).

Otros autores reconocen la necesidad del cambio y la innovación curricular en el nivel superior, pero se muestran críticos sobre la manera en que se procede. Al respecto, Díaz Barriga (2020) encuentra que el volumen de la producción escrita sobre el asunto de la innovación curricular resulta excesivo y que innovaciones curriculares como las mencionadas no han producido un cambio significativo en los últimos treinta años por diversos factores. Entre ellos, la organización curricular por asignaturas y disciplinas impide afrontar la realidad desde las situaciones complejas que se experimentan en la realidad. La organización y estructura curricular por asignaturas que predomina en los currículos de las IES tiende a

segmentar el conocimiento, impide su integración con la realidad social y profesional. A fin de cuentas, esto ha contribuido, según el autor, a anular los intentos de cambio mediante competencias, flexibilidad, currículum centrado en el estudiante, entre otros.

Por otro lado, las experiencias de diseño, los modelos curriculares y de evaluación, las innovaciones asociadas a propuestas y estrategias curriculares acaparan, por lo menos en volumen, la producción publicada en este periodo, tal como fue el caso de los hallazgos del estado de conocimiento de la década precedente (Díaz Barriga, 2013). La dimensión pragmática y la concreción de los modelos curriculares ocupan un plano importante porque es donde se enfocan los tomadores de decisiones y las comunidades educativas en la búsqueda de respuestas a sus problemáticas en el aula y en el quehacer de docentes y alumnos. Se encuentra una diversidad de estudios y propuestas en la literatura publicada en revistas y libros, algunas de ellas muy sólidas, otras poco fundamentadas y sin el debido rigor en su puesta en práctica, pero siempre con la promesa del cambio educativo y la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación o gestión del currículum.

En la educación superior en esta década se continuó dando importancia al estudio de temas como los siguientes:

- Programas de evaluación y financiamiento, su vínculo y controversias con el currículum y la eventual mejora de la enseñanza o la formación.
- Competencias profesionales y genéricas o transversales en la educación superior. A diferencia de la educación básica, en la que la nueva ideología curricular "canceló" el tema de las competencias, este debate continuó vigente en el nivel superior.
- Modelos curriculares e innovaciones en el currículum y la didáctica disciplinar o de las profesiones. En esta década, se diferencia el tipo de innovaciones, acumulativas o disruptivas, y se tiene mayor conocimiento de las condiciones, propicias o no, para los cambios de hondo calado, que pasan por el currículum, la gestión y la apropiación o disposición de los actores curriculares y las condiciones institucionales.
- La evaluación del currículum, de los procesos de aprendizaje emanados de las experiencias curriculares o del impacto de las innova-

ciones, fue un tema abordado en diversos estudios. En otros más, el asunto de la evaluación atañe a las evaluaciones a gran escala, a la evaluación y financiamiento que condicionan el currículum y los procesos formativos, y se entiende como fracaso de las políticas que condujeron a evaluaciones estandarizadas de largo alcance, ya sea locales o internacionales.

- Nuevas configuraciones curriculares, esto es, emergencia de alternativas a la mirada hegemónica de la organización y arquitectura curricular, contemplando algunos proyectos disruptivos, de resistencia a las perspectivas dictadas de manera centralista, vertical, con poca o nula participación de los docentes y menos todavía de los estudiantes.

Cabe mencionar que en la década este tipo de tópicos fue abordado no solo desde una mirada local, sino que se efectuaron estudios comparativos, debates y diálogos intelectuales entre investigadores de distintos países en el plano internacional e iberoamericano, como es el caso del libro donde se exponen los derroteros del desarrollo curricular en 10 naciones latinoamericanas (Díaz Barriga y García Garduño, 2014).

A continuación, sin poder realizar un planteamiento exhaustivo, se mencionan algunos trabajos que ilustran el discurso curricular del periodo respecto a asuntos como los mencionados.

Contrario a la idea de otros autores críticos que menosprecian la dimensión del diseño curricular, Furlán se pronuncia respecto a que "no hay por qué negarse a las tareas de diseño" (2017, p. 55), sobre todo por la posibilidad de transmitir otra visión el mundo, de hacerle lugar en el currículum a culturas contrahegemónicas. Cuestiona las premisas individualistas, la meritocracia y la orientación empresarial de corte neoliberal del currículum universitario actual y sus innovaciones, porque:

> [subyace la idea de que] todos parten de una misma base y los ganadores triunfan porque tienen una mayor capacidad de gestionar su propia trayectoria, son mejores empresarios de sí mismos. Por eso logran construirse a sí mismos como una empresa exitosa. Las profundas diferencias que existen en la línea de partida entre los contendientes tienden a no ser valoradas por el neoliberalismo, que apuesta totalmente por las habilidades de los contendientes (Furlán, 2017, p. 55).

Martínez-Lobatos analiza cómo los programas de financiamiento federal condicionan el currículum en distintas universidades públicas. Encuentra que los mayores efectos se ubican en "la apertura de nuevas ofertas educativas a los alumnos, la ampliación de cobertura, los sistemas tutoriales, hasta los renovados enfoques centrados en la práctica, ello en consonancia con los enfoques de diseño curricular flexible en competencias" (2016, p. 60). En el contexto de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la investigadora encuentra que los cambios institucionales propiciados por dichos programas son limitados, aunque más de la mitad de los estudiantes mencionaron como beneficios la participación en proyectos de investigación, prácticas profesionales, desarrollo de habilidades, acceso a tecnologías y servicios.

En la década bajo análisis se propusieron diversos modelos curriculares innovadores en las IES, algunos con la pretensión de transformación a fondo. Cabe mencionar que Díaz Barriga analiza lo sucedido en 30 años del discurso de la innovación curricular en las IES y encuentra que "las llamadas innovaciones curriculares no han producido un cambio significativo en las prácticas docentes" (2020, p. 160) porque se tiende a segmentar el conocimiento en asignaturas y no se logra articular con situaciones complejas de la realidad social y profesional. Es cierto que la literatura que habla de innovación es prolífica, aunque lo que se entiende por innovación es muy variable. Ante la imposibilidad de dar cuenta de tal producción, se han elegido algunos trabajos que ilustran otras formas de concebir la organización curricular y que enfatizan encuadres interdisciplinares, así como procesos de transformación y justicia social, cuestiones destacadas en esta década en contraposición al discurso economicista y neoliberal de la innovación curricular de décadas precedentes.

En septiembre de 2019 el Consejo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana, UAM-Xochimilco, aprobó el proyecto "Hacia la revitalización del Sistema Modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco". Dicho proyecto implicó repensar, de cara a la realidad actual, la vigencia y necesidad de transformación de uno de los modelos curriculares emblemáticos del campo curricular en México. Basándose en la experiencia e investigación de más de cuatro décadas del modelo modular, se diagnosticaron diversas situaciones que mejorar en la implantación de la propuesta. Se refrenda el sentido multidisciplinar e interprofesional de la propuesta original, centrada en problemas histó-

ricos, culturales y geográficos, así como la perspectiva social del currículum. También se reiteran principios como los siguientes: compromiso social explícito; concepción constructivista del conocimiento; papel del docente como guía o facilitador; organización modular en torno a un objeto de transformación; investigación formativa como estrategia didáctica de integración teoría-práctica, y trabajo grupal. Se pretende continuar formando profesionales para la transformación social. Se busca una mayor delimitación de los modelos educativos centrados en el aprendizaje del estudiantado, así como entre objeto de transformación, problema eje y práctica profesional, manteniendo el módulo como unidad de enseñanza-aprendizaje. Se replantea el diseño de programas que incurrieron en su momento en "un listado de contenidos atomizados y aislados" (Ysunza et al., 2019, p. 30). También se amplía la concepción de pensamiento crítico, más allá de conocimientos y habilidades, por lo que se delimitan actitudes, valores y disposiciones afectivas. Ante todo, se resignifican los principios pedagógicos del sistema modular a partir de investigación y teorización propia de la aproximación socioconstructivista más reciente. La perspectiva de trabajo grupal se replantea como aprendizaje en colaboración; se introducen los principios de evaluación auténtica y se delimita el tipo de actividades educativas congruentes con el sistema modular.

Bajo la premisa de que el compromiso principal de las universidades es la construcción de una sociedad más justa, responsable y solidaria, se planteó un modelo curricular que tiene eso como objeto de estudio —e intervención para el cambio social, tomando como eje principal la condición de pobreza que existe en México. La Universidad Marista de Mérida propuso una serie de marcos conceptuales para el entendimiento de la pobreza desde distintas disciplinas universitarias, y derivó un conjunto de ámbitos de problemática e intervención profesional que se desprenden de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS 2030). Con este fundamento, se condujo el rediseño curricular de las licenciaturas de dicha universidad enfocadas en un modelo de interdisciplina e intervención comunitaria para el cambio social y la justicia curricular, instrumentado a través del enfoque de aprender sirviendo (*service learning*). En el libro que fundamenta este diseño curricular (Pacheco et al., 2021) se discute cómo replantear la formación universitaria desde la comprensión e intervención en el fenómeno de la pobreza e injusticia

social, ejemplificando los ámbitos de práctica profesional en educación, derecho, ambiente, psicología, arquitectura y urbanismo. El proyecto se encuentra operando desde 2022 en varias licenciaturas y se tiene prevista su diseminación gradual en toda la oferta curricular universitaria.

Sánchez-Corral (2021) expone el proyecto efectuado en varias licenciaturas de una universidad privada (UIA), enfocado en la educación para la justicia social desde el análisis interseccional. Aparte de discutir el sentido de estos términos y su vertiente pedagógica, se expone la experiencia analizada desde 2016 para fomentar la concientización crítica y actuación como agentes de cambio del estudiantado universitario que participa en materias donde se entra en contacto con personas en condición de vulnerabilidad (por ejemplo, en prácticas con refugiados y migrantes, o en cursos explícitos sobre justicia social). La propuesta está integrada en las asignaturas curriculares, complementando los objetivos y actividades de aprendizaje propias de cada materia. Se compone de cinco espacios formativos (concientización crítica, autoconocimiento, autoanálisis interseccional, y mirada interseccional del otro). Se reporta que las intervenciones del alumnado mejoran en los espacios de práctica, aunque se discuten las resistencias y disonancias que pueden presentarse y se argumenta respecto a cómo debe proceder la formación docente.

Collado et al. (2013) analizan la investigación curricular en el campo del turismo en México y otros países. Delimitan las tendencias de innovación existentes, los modelos emergentes y los enfoques de la formación profesional. Encuentran que han surgido proyectos inter y transdisciplinarios con enfoques epistemológicos congruentes con la complejidad y la incertidumbre, pertinentes al entorno social y humano. A partir del concepto de "innovación crítica", proponen insertar la educación ambiental, el turismo sostenible y comunitario, la relación sociedad-cultura, los desafíos globales, las transformaciones tecnológicas, entre otros, como asuntos centrales en el análisis crítico de la problemática del sector, que no debe sólo verse como esquema de negocio o empresa rentable.

Bajo la argumentación de la crisis de la civilización en la relación sociedad-naturaleza, otra tendencia sobresaliente consistió en reorientar planes y programas de estudio hacia la sustentabilidad. Ante una diversidad de posibilidades para la ambientalización curricular de la educación superior, González-Gaudiano (2019) desarrolla lo concerniente a la transversalidad curricular en educación ambiental para la sustentabi-

lidad. Encuentra que uno de los mayores retos ha sido superar la visión fragmentada de la realidad, la monodisciplina, puesto que entraña problemas prácticos, epistemológicos y éticos. Considera que no hay una pedagogía transdisciplinaria como tal, mientras que los campos académicos siguen arraigados en estructuras disciplinarias. Postula tres procesos de transversalización curricular: el centrado en diseño y planeación curricular; el que se relaciona con el currículum vivido y la formación docente, y el de la evaluación de aprendizajes transversales. Considera que la ambientalización curricular no puede quedarse en añadir cursos o ejes transversales, sino que implica "flexibilizar no sólo las fronteras de las diversas tradiciones científicas, sino el modelo de ciencia misma y, de paso, el de la educación" (2019, p. 34), de manera tal que la cuestión ambiental deje de ser un tema de la biología o la geografía y sea sustancial para las ciencias humanas, las artes y la cultura popular.

A su vez, Villa-Soto y Mendoza-Rosas (2020) discuten la necesidad de replantear los fundamentos epistemológicos del currículum universitario. Postulan que la innovación más importante no se ubica en el valor práctico de la interdisciplina, sino en la posibilidad de plantear diseños integrados, para lo cual analizan los criterios que definen dicho carácter interdisciplinario en el caso de la Licenciatura en Ciencias Ambientales (ENES-Morelia). Postulan que la confluencia de saberes de varias disciplinas es insuficiente, pues hay que crear nuevos niveles de conexión del contenido y reestructurar el currículum en una nueva lógica de enseñanza y aprendizaje. Delimitan una pedagogía interdisciplinaria de carácter aplicado para la solución de problemas multinivel, el enfoque de proyectos y el desarrollo de pensamiento crítico y analítico. Aportan una nueva dimensión al plan de estudios que pretende un enfoque interdisciplinario: el análisis de la dimensión onto-epistemológica que identifica la conexión entre el cuerpo de conocimientos de las asignaturas con los objetos de estudio, para identificar niveles de organización y principios de estratificación de la realidad.

Es importante mencionar que los trabajos curriculares enfocados al tema de las competencias en la educación superior también representan un ámbito de interés en la década bajo análisis, considerando la polémica respecto a este constructo y dada su filiación con tendencias empresariales, conductuales, socioculturales, entre otras. Algunos de los trabajos que avanzan las discusiones de años anteriores se enfocan en el estudio

empírico y la evaluación del tipo de competencias (genéricas, transversales, profesionales, tecnológicas, habilidades blandas, etcétera) mostradas por estudiantes y egresados de distintos campos disciplinares. El tema en sí mismo da para una amplia exposición, pero en este caso se ilustran solo algunos trabajos. Vera, Torres y Martínez (2014) desarrollan un instrumento basado en los estándares de competencia de la UNESCO en el manejo de TIC con el cual evalúan a docentes de educación superior para identificar su nivel de alfabetización digital, el cual ubican entre moderado y moderado-alto. Espinosa et al. (2018) evaluaron mediante un diseño pre-postest el desarrollo de las competencias clínicas en odontopediatría del cuarto año de la licenciatura en Cirujano Dentista de la UNAM mediante el Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECOE), en un circuito de 18 estaciones que incluía simuladores, pacientes reales y simulados, interpretación de expedientes y estudios clínicos, habilidades psicomotrices, entre otros, empleando evaluadores expertos, pautas de observación *in situ* y rúbricas. Esto conduce a replantear los dominios de competencia clínica global en el plan de estudios, así como a delimitar el tipo de métodos didácticos requeridos.

Climént (2013) selecciona una muestra de 27 planes de estudio, de igual número de instituciones mexicanas y españolas de educación veterinaria, que le sirve de marco referencial para analizar los supuestos básicos y la aplicación del enfoque de competencias en la educación superior. Encuentra que en el currículum de veterinaria se enfatizan aspectos conceptuales y metodológicos de índole evaluativa e individual, mientras que se descuidan aspectos de carácter formativo, relevantes tanto al origen y naturaleza de las competencias del veterinario, como a su desarrollo y perfeccionamiento a lo largo de la vida. Considera que el enfoque de competencias se ha empleado como instrumento de política educativa y laboral, aunque debe entenderse como "un sistema de formación, que en sí mismo constituye una sofisticada tecnología social" (2013, p. 78) que muestra deficiencias, principalmente en su estructura formativa.

Fragoso-Luzuriaga (2015) aborda otro tema de gran interés y controversia en la década, las competencias emocionales. Discute una serie de confusiones conceptuales y establece las diferencias con la inteligencia emocional y las habilidades socioafectivas. Expone distintos modelos y referentes teóricos, así como propuestas en educación superior. A su vez, Pisté-Beltrán et al. (2016) discuten los argumentos teóricos en que

se basan los proyectos de formación por competencias, al igual que su eventual instrumentalización didáctica a través de metodologías activas. Afirman que en México no se ha logrado una adecuada delimitación de competencias articulada al diseño del currículum universitario. Asimismo, consideran que el currículum debe transformarse en un proyecto de formación de tipo modular y por unidades de actuaciones interdisciplinares y prácticas, con un sistema de evaluación congruente.

En estos estudios se concluye la especificidad profesional de dominio de las competencias, la necesidad de disponer de un marco de referencia explícito y sólido, basado en evidencia, así como de transformar el currículum formal, su práctica y evaluación, hacia modelos sociales e interdisciplinares de dichas competencias en la lógica de un currículum integrado orientado por la complejidad del saber y las profesiones. Se desentrañan las dificultades de los actores para comprender y apropiarse del enfoque de competencias. Cuando se trata de la integración de las TIC, se reconoce que una ruta errada pero recurrente ha sido restringirse a la dotación de equipo o a la habilitación técnica del docente como usuario en el nivel básico. Se requiere, por el contrario, un proceso complejo de innovación que incida en el currículum y las prácticas áulicas, una didáctica de educación virtual que aún no se ha planteado en las IES y que requiere tener concreción en las profesiones en cuestión.

El tema de la evaluación curricular también fue objeto de estudio en la década. Se publicaron tanto ensayos críticos como reportes de evaluación. Aparecieron algunas propuestas innovadoras enmarcadas en áreas y profesiones específicas, con métodos mixtos (cuali y cuantitativos), desde abordajes que pretenden ser integrales o sistémicos, que diferencian el currículum manifiesto del oculto, el papel de los actores, la gestión curricular o las condiciones de implantación en determinado contexto, entre otros aspectos. Por ejemplo, Hamui (2014) propone un modelo de evaluación cualitativa para el plan de estudios por competencias de Medicina UNAM 2010. A partir de categorías analíticas como sujeto pedagógico, prácticas institucionalizadas, cambio educativo y deconstrucción, propone una taxonomía de tensiones curriculares (conceptuales, estructurales) con información proveniente de entrevistas y grupos focales. Por otra parte, en la obra compilada por Valenzuela y Barrón (2020) se reportan propuestas y experiencias de evaluación de los currículos de diversas IES (BUAP, UATX, IPN), considerando distintas profesiones y modalidades.

Ya no se pretende unificar una metodología genérica, sino componentes que permitan articular procesos de evaluación curricular situados, casuísticos, reconociendo la existencia de distintos modelos y marcos de referencia. Se coincide en que los proyectos curriculares deben conducir a rutas académicas diversificadas en entornos de formación flexibles. En esta obra se destaca la relevancia de asegurar la calidad educativa, transitar a procesos de internacionalización del currículum en el marco de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje, a través de incorporar acreditaciones nacionales e internacionales, titulaciones conjuntas, proyectos de colaboración internacional, entre otros.

El hito de la pandemia por COVID-19: nuevos derroteros en materia curricular

Si bien es cierto que la discusión en torno al currículum como texto político, ético, disciplinar y formativo está presente en los discursos de los trabajos que se han venido citando hasta este punto, el hito histórico que representa la pandemia por COVID-19 representa un alto en el camino y conduce a interpelar el sentido de todo aquello que se enmarca en la categoría "curricular". Los ensayos críticos y trabajos de investigación sobre el currículum y su práctica en pandemia y posterior al confinamiento no cesan de aparecer y seguramente constituirán un nutrido acervo, pero esperemos que también representen un hito que permita plantear nuevos derroteros. Entre 2020 y 2021 se han publicado importantes análisis del impacto de la pandemia en la educación, en los que se cuestionan las políticas curriculares adoptadas, la rigidez e inoperancia de los planes de estudio vigentes ante los retos del confinamiento por la pandemia, la falta de competencias digitales en docentes y estudiantes, el malestar emocional desencadenado, la desigualdad en la dotación de internet y tecnologías para afrontar los retos de la educación remota y de emergencia, así como la falta de claridad en la conformación de modelos tecnopedagógicos robustos y pertinentes para un traslado de la formación universitaria a la virtualidad (Díaz Barriga Arceo y Barrón, 2020).

De la mayor importancia ha sido reconocer dos cuestiones, primero que las reformas curriculares de las últimas décadas, enmarcadas en políticas globales de corte neoliberal, han coadyuvado a reforzar la falta

de inclusión y las brechas de acceso a los bienes de la educación de amplios sectores de la población y de colectivos en desventaja. Segundo, que existe una contradicción que no ha logrado resolverse, dado que se ha intentado "innovar, pero conservando la forma más antigua y tradicional de la estructura curricular" (Díaz Barriga, 2020, p. 178).

Los retos que todo esto representa para la educación superior y la posibilidad de repensar el sentido del currículum y de los proyectos formativos, entre otros temas relativos al impacto de la pandemia en las IES, han conducido a la publicación de artículos y dossiers en algunas de las revistas académicas más reconocidas, así como de libros editados por institutos de investigación, nacionales y latinoamericanos. Al respecto, Ordorika (2020) considera que deben tomarse como marco de referencia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas para valorar el impacto en diferentes perfiles de estudiantes respecto a las desigualdades existentes e identificar las emergentes. Este requiere ser el punto de partida para "superar las deficiencias pedagógicas y la agudización de la exclusión y la desigualdad social y de género" (2020, p. 5), pero en torno a la necesidad de transformaciones estructurales de fondo, además de impulsar nuevos modelos de enseñanza virtual y de sistemas híbridos.

Por su parte, el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE) publicó la compilación de 35 trabajos sobre diversos temas relativos a educación y pandemia (Casanova, 2020). Entre los análisis de tipo curricular en el nivel superior, destacan el de Chehaibar que propone "la reactivación del vínculo currículum-sociedad, desde la mirada de la pedagogía crítica latinoamericana" (2020, p. 86), con el compromiso de generar conocimiento como bien común, con responsabilidad y sentido social, al contrario de las políticas actuales de homogeneización y estandarización. Propone la flexibilidad curricular como principio rector, aunada a estrategias didácticas híbridas, incorporación de temas transversales, establecimiento de vínculos con ámbitos de aplicación, así como reformas a fondo en la normatividad curricular de las IES. En la lógica del surgimiento de otra normalidad, De Alba propone un currículum incierto, que pueda "abrirse al feminismo y a la perspectiva de género, atender la crisis ambiental y el calentamiento global, respetar los derechos humanos, promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz" (2020, p. 193).

En otra obra coordinada, donde aparecen trabajos de investigadores de la BUAP, UATX e IISUE (coordinado por Valenzuela y Barrón, 2021), se presentan estudios que dan cuenta de la práctica educativa y el papel del currículum en la pandemia tanto en el nivel universitario como en el medio superior. Se indagaron empíricamente las problemáticas vividas por los estudiantes durante la pandemia y se plantea la necesidad de nuevas estrategias de adaptación del currículum a nivel superior, incluyendo poder construir factores de resiliencia, ambientes híbridos, modelos de evaluación curricular a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje y autogestión docente.

Diversos autores discuten que la pandemia conduce a la necesidad de replantear la estructura curricular predominante en las IES que es de tipo presencial, centrada en la acción transmisiva de contenidos por el docente, donde se bifurcan la formación básica y la profesionalizante en distintos semestres, mediante cursos teóricos y prácticos. Rosario-Muñoz (2020) afirma que se requiere un rediseño curricular flexible en diferentes modalidades educativas con perspectiva multicultural y de equidad. Plantea que se tendrán que identificar los nuevos perfiles profesionales surgidos en la pandemia y pospandemia, los alcances del teletrabajo, la modificación de formas de actividad docente, el trabajo por unidades de aprendizaje y en plataformas virtuales, en lugar de las asignaturas tradicionales. También habrá que desarrollar la didáctica del aprendizaje en línea e híbrido en el nivel superior, la diversificación de escenarios académicos y cambios en el espacio arquitectónico de las IES, el fortalecimiento de la investigación con enfoques grupales y de responsabilidad social, entre los aspectos por considerar en un nuevo enfoque de diseño integrado. Cabe mencionar que, en el conjunto de esta obra, se incluyen varios estudios acerca del alumnado de la Universidad de Guadalajara (UdeG) durante la pandemia, con temas como salud mental, condición de personas con discapacidad, y deserción de los cursos virtuales, que conducen a postular a los autores del libro que la pandemia, como proceso disruptivo en sí mismo y crisis estructural, requiere otra visión de educación superior mexicana, que no se puede quedar en ajustes al currículum actual o en programar nuevas reuniones de formación docente, como se ha venido realizando desde formatos transmisivos y de capacitación convencionales.

La internacionalización curricular entendida como posibilidad de movilidad de estudiantes y profesores, así como de acciones para internacionalizar los planes de estudio, se vio casi interrumpida por el COVID-19, lo que condujo a enfoques alternativos. Gacel (2020) de la UdeG reseña el potencial del programa de internacionalización en casa y estudios virtuales en el extranjero. Respecto a la internacionalización curricular, ésta implica la integración de la dimensión internacional y multicultural en los contenidos y formas de los programas curriculares, con la finalidad de formar egresados para actuar profesional y socialmente en un contexto internacional y multicultural. No obstante, en el análisis del caso de México, se desvelan los obstáculos existentes, entre ellos, que los currículos de las IES son tradicionales y rígidos, que los docentes carecen de un perfil internacional, la falta de institucionalización de esta política en las universidades, aunada a la pauperización que se espera en los presupuestos educativos.

Pérez-Arenas se pronuncia por la articulación entre currículum y docencia en torno a "el registro de lo pedagógico y la promoción de un pensamiento crítico, sustantivos para conformar nuevas identidades sociales acordes a los contextos actuales" (2021, p. 112), en el marco de la incertidumbre y de la dislocación de las reformas curriculares actuales. Para esto, afirma, se requiere proyectar "la ruptura y la discontinuidad en relación con las pedagogías positivizadas sustentadas en la racionalidad técnico instrumental", así como pensar el currículum desde la utopía del bien común, aportando nuevas categorías epistémicas y ontológicas.

Desde los años noventa se observó la participación y creación de agencias e instituciones nacionales y globales en la escena educativa, que consolidaron un poder creciente en la toma de decisiones y en la implantación de políticas con efectos controversiales. En el periodo que ahora se analiza, es de llamar la atención que en la última década lograron posicionarse, al margen de la academia, algunos personajes y asociaciones o consultorías privadas con intereses de lucro, que ofrecieron servicios de diseño curricular de programas por competencias, capacitación de docentes en el uso de tecnologías o en supuestos modelos de innovación, e incluso crearon posgrados poco rigurosos en lo que atañe a sus sustentos y métodos, carentes de una formación sólida en investigación. En determinados casos se llegó a ofertar servicios de consultoría o asesoría curricular a diversas IES, tanto privadas como públicas, e incluso a ins-

tancias y funcionarios de las secretarías de educación de los estados de la república. En el mismo tenor, el tema de la innovación en educación vio florecer publicaciones depredadoras con el espejismo de "la solución fácil", que consigue siempre un buen número de adeptos. Para el profesorado, e incluso para quien cursa un posgrado en temas vinculados al currículum, puede resultar difícil discernir la validez de esta producción depredadora, aunque por otro lado encuentran "la conversación complicada" del campo curricular ajena a los dilemas de su cotidianidad y, por ende, se opta por "la solución fácil".

De ahí la relevancia del esfuerzo que representa un estado de conocimiento como éste y de la agenda pendiente que se plantea respecto al vínculo de la teoría y la práctica del currículum, pero ante todo de la necesidad de comprensión y acercamiento a los actores curriculares en los contextos actuales. Un gran reto sigue siendo la búsqueda de miradas que, sin dejar de ser críticas, ahonden en la subjetividad de los actores y reconozcan los aportes de las epistemologías locales, y logren al mismo tiempo derivar en un cierto pragmatismo reflexivo que permita a los actores dar respuestas pertinentes a los dilemas de la práctica. En todo caso, la pregunta de fondo es el tipo de sociedad a la que aspiramos y el proyecto formativo que con el que las universidades se comprometen respecto a las generaciones jóvenes actuales y futuras.

Consideraciones finales

Este capítulo ha consistido en un recorrido por la producción curricular de la última década en lo que atañe a la educación superior mexicana. Con el riesgo de reiterar lo antes dicho, se han encontrado interesantes continuidades y rupturas respecto a enfoques, objetos de estudio y tendencias identificadas en décadas anteriores. En primer término, destaca el reconocimiento de la polisemia y complejidad del campo curricular en los diversos planos desde los que se aborda su teorización y desarrollo. Continúa vigente la existencia de una doble agenda curricular que viene de décadas atrás: los intereses conceptuales de los teóricos del campo y los propios de los prácticos del currículum, que se enfocan en la innovación, el desarrollo y la evaluación curricular. No obstante, en la década encontramos trabajos destacados que abogan por la constitución de vasos

comunicantes entre los sustentos del currículum y los dilemas de los actores en la práctica, sobre todo a través de entrelazar consistentemente los marcos de referencia emergentes que derivan del análisis de contextos situados con la conducción de sendos proyectos de desarrollo curricular.

Destaca también la creciente interacción y colaboración entre comunidades académicas nacionales y de otros países, sobre todo del ámbito latinoamericano, cuyo interés es el desarrollo de perspectivas curriculares propias de la región, en la línea de las epistemologías del Sur, el pensamiento decolonial y posestructural. En el mismo tenor, el discurso de los autores posmodernos y poscríticos logró una continua presencia entre las comunidades académicas de más prestigio en el campo de los estudios curriculares y se ha llegado a postular la existencia de una segunda ola reconceptualista del currículum. Desde esta perspectiva se hacen importantes críticas a las visiones y políticas curriculares impuestas desde el Norte global, particularmente en lo concerniente a las políticas neoliberales, la era de la evaluación de largo alcance y los modelos curriculares de corte empresarial y economicista que se comenzaron a implantar desde los años noventa en la formación de los profesionales y en la educación en general. Aunque el discurso posmoderno y poscrítico no ha logrado la articulación necesaria con la gestación de modelos educativos y curriculares en las IES ni trascender al plano de las políticas curriculares, ha generado un corpus de conocimiento de interés para la comprensión del currículum en lo que atañe a sus tensiones y tránsitos.

A la clásica diferenciación entre currículum formal o pensado y currículum vivido se han añadido otras dimensiones que buscan precisamente tal articulación y pretenden entrelazar niveles de teorización con la concreción de procesos formativos. A ello ha abonado significativamente la investigación conducida respecto a las tensiones que viven los actores del currículum en el tránsito entre los planos conceptual y práctico, dando el mayor peso a la comprensión del contexto, la construcción de la identidad, las trayectorias personales, la subjetividad y las historias intelectuales de dichos actores. Este tipo de estudios permite debatir respecto a la verdadera participación y autonomía que tienen los docentes en los cambios curriculares, las condiciones institucionales de su labor y los mecanismos de implantación y evaluación, tanto del currículum como de sus actores.

Otros ámbitos de interés en la década bajo análisis, desde distintos enfoques disciplinares y teóricos, tienen como objeto de estudio las concepciones y prácticas de los actores del currículum; la inclusión educativa en las IES mexicanas, sobre todo de personas con discapacidad o diversidad funcional; la justicia curricular y el currículum vivido desde la perspectiva de distintos grupos en condición de exclusión o vulnerabilidad; los estudios feministas y la transversalización curricular de género en las universidades mexicanas; el currículum para el desarrollo sostenible, entre otros. Respecto al tema de las innovaciones curriculares, destaca el discurso de la innovación disruptiva y sistémica en torno a modelos curriculares y didácticos enfocados en la alfabetización digital, los procesos formativos en diversas profesiones desde enfoques epistemológicos y arquitecturas curriculares alternativas que pretenden instaurar la interdisciplina, la enseñanza situada por proyectos y métodos de indagación, las trayectorias personalizadas, los enfoques híbridos o las aulas invertidas, entre otras posibilidades. La discusión sobre la educación por competencias sigue presente, pero ahora en la búsqueda de evidencias de su aprendizaje y una reconceptualización de su sentido como capacidades situadas para la solución de problemas y toma de decisiones o emprendimiento en contextos específicos propios de las profesiones en cierne. Otro tipo de cuestionamiento que se desprende de lo anterior es que se precisa entender que la educación superior no es la culminación de la formación actualmente requerida, sino un tramo más y que, en prospectiva, se tiene que ampliar la visión a una educación a lo largo y ancho de la vida.

Puede decirse que hay una creciente coincidencia en que el currículum de la presente centuria deberá conformarse como proyecto interdisciplinar acorde a la realidad social actual y a los grandes retos del desarrollo sostenible en las naciones del orbe, pero a la par, con una orientación hacia la justicia social, la inclusión y la mirada puesta en la diversidad y los derechos humanos. Muchos de los discursos y modelos innovadores parten de una importante crítica a las políticas neoliberales en materia curricular que desde los noventa impusieron la evaluación estandarizada de largo alcance, el diseño orientado por estándares de competencia que pretendían ser globales o centrados en perspectivas economicistas y empresariales. No obstante, en muchas IES siguen presentes importantes

brechas entre la teoría y el desarrollo curricular, los modelos prescritos y la dinámica de la formación docente.

Replantear la lógica del currículum centrado en el contenido unidisciplinario y la enseñanza basada en lecciones y exámenes no ha resultado una tarea sencilla. El hito que representó la pandemia por COVID-19 y las políticas de confinamiento y educación emergente en casa mediante tecnologías digitales son una muestra de ello. Se cuestionó la obsolescencia del currículum formal existente en las IES y su eventual traslado desde la presencialidad a la virtualidad, lo que mostró que no era viable ni pertinente, no sólo por la evidente brecha digital, sino por el desconocimiento de las instituciones de una nueva ecología del aprendizaje y la comunicación, requerida para repensar el currículum en entornos virtuales e híbridos. Éste sigue siendo uno de los factores pendientes en la agenda curricular, si se tiene una visión prospectiva. El tema de la innovación y las nuevas arquitecturas o modelos curriculares debe replantearse de cara a los retos de la sociedad y las profesiones o la docencia universitaria que se enfrentan, entre importantes tensiones entre lo local, nacional y global.

Desde ese punto de vista, es importante cuestionar si las IES mexicanas están preparadas para replantear modelos y estructuras curriculares ante los cambios que se avecinan (o, más bien, que ya están presentes en diversos contextos) con la llamada educación 4.0, donde se espera que se reconfigurarán las profesiones y el papel de las universidades ante la irrupción de la inteligencia artificial, la automatización y digitalización de todo tipo de procesos, la desterritorialización de la educación superior o la exclusión de importantes colectivos de una educación pertinente y de calidad. Las tensiones del currículum como fenómeno complejo, campo de conocimiento y diseño de ambientes formativos en el nivel superior plantea retos inéditos. En el corto plazo ante la nueva normalidad que se está experimentando, pero sobre todo ante la transformación social, profesional y laboral que se avizora en la sociedad, se requiere de un posicionamiento no sólo teórico o metodológico respecto al currículum, sino también axiológico, dada la incertidumbre, diversidad e inequidad imperante en las sociedades actuales.

Referencias

Angulo, R. (2017). Discurso(S) curriculares en la educación superior en México. *Investigación Cualitativa, 2*(2), 52-67. https://www.semanticscholar.org/paper/Discurso(S)-Curriculares-en-la-Educación-Superior-Villanueva/dd7c7833e533abc971e34c4699872b86c60cd695

Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (2016). Curriculum management and the role of currículum actors. *Transnational Curriculum Inquiry, 13*(2), 13-33. https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/188285

Benavides, M. A. y Galván, N. A. (2020). Una aproximación al currículum y al género como desafíos para el sistema educativo nacional. *Revista Digital Universitaria, 21*(4). https://www.revista.unam.mx/2020v21n4/una_aproximacion_al_curriculo_y_al_genero_como_desafios_para_el_sistema_educativo_nacional/

Beyer, L. E. y Liston, D. P. (2001). *El currículum en conflicto*. AKAL.

Blázquez-Graf, N. (2016). Experiencias interdisciplinarias de formación en ciencia y tecnología con perspectiva de género. *Cuaderno de Trabajo 6*. Red Mexiteg.

Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos, 33*(núm. esp.), 213-225. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf

Camarena, M. E. y Saavedra, M. L. (2020). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales, 27*(54). https://doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3

Casimiro-Lopes, A. y De Alba, A. (coords.) (2014). *Diálogos curriculares entre Brasil y México*. EDUERJ.

Climént, J. B. (2014). Supuestos básicos del enfoque de competencias en Educación Superior. La educación veterinaria como marco de análisis. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(1), 71-90. http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-climent14.html

Collado, L. M., Medina, L., Herrera, A. y Moreno, M. (2013). Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación, 13*(1), 1-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654004

Covarrubias-Papahiú, P. (2016). Representaciones docentes de la Educación Basada en Competencias. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones, 4*(2), 73-132. https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/120

Cruz, R. y Casillas, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior, 46*(181), 37-53. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista181_S2A3ES.pdf

Cubillas, M. J., Valdez, E. A., Domínguez, S. E., Román, R., Hernández, A. y Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 12*(2), 217-230. https://www.redalyc.org/pdf/679/67946836004.pdf

De la Cruz, G. (2014). Justicia curricular. Significados e implicaciones. *Sinéctica, 46*, 1-16. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616/640

Díaz Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos, 42*(169), 160-179. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478

Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2), 81-93. https://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf

Díaz Barriga, A. (coord.) (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. ANUIES; COMIE.

Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. M. (eds.) (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina: Experiencia de 10 países*. Miño y Dávila.

Díaz Barriga Arceo, F. y Barrón, C. (2020). Currículum y pandemia: tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare, 24*(supl. esp.), 1-4. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14734

Díaz Barriga Arceo, F. y Barrón, C. (2012). Educational innovation and currículum reform in Mexico. *Transnational Curriculum Inquiry, 9*(2), 67-81. http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/183765/183737

Díaz Barriga Arceo, F., Soto, F. y Díaz, A. (2015). Los estudiantes universitarios como actores del currículum: Reflexión de su trayecto a

través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras, 15*(3), 626-644. http://www.currículosemfronteiras.org/vol15iss3articles/arceo-rodriguez-david.pdf

Espinosa, O., Sánchez, M., Leenen, I. y Martínez, A. (2020). Evaluación del desarrollo de la competencia clínica en odontopediatría con el examen clínico objetivo estructurado. *Investigación en Educación Médica, 9*(34), 53-62, https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.34.19198

Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A. y Martell-Ruiz, L. M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Ra Ximhai, 12*(1), 49-67. https://www.redalyc.org/pdf/461/46146696004.pdf

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(16), 110-125. https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf

Gacel, J. (2020). COVID-19: Riesgos y oportunidades para la internacionalización de la educación superior en México. *Revista de Educación Superior en América Latina, 8*(núm. esp.), 33-40. https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13406

Gairín, J., Palmeros, G. y Barrales, A. (coords.) (2014). *Universidad y colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias*. Ediciones del Lirio. https://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2018/03/UNIVERSIDAD-Y-COLECTIVOS-VULNERABLES.pdf

Gallardo, A. L. (2014). Notas conceptuales sobre la relación entre justicia curricular y currículum intercultural. En Casimiro-Lopes, A. y De Alba, A. (coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 64-82). EDUERJ.

García, N., Millán, M. y Pech, C. (2018). *Cartografías del feminismo mexicano 1970-2000*. UACM.

García Garduño, J. M. (2014). Estudio introductorio. En W. Pinar, *La teoría del currículum* (pp. 4-74). Narcea. http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Teoria%20curricular/Pinar%20Estudio%20introductorio.pdf

Godina, E., García, M. L. y Jaramillo, J. M. (2019). Prácticas docentes a favor de la atención a la diversidad en educación superior. *Educan-*

do para Educar, 20(37), 25-38. https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/52/51

González-Gaudiano, E. (2019). Transversalidad curricular en educación ambiental para la sustentabilidad: acotaciones y posibilidades. En T. Maldonado, D. M. Ramos y C. A. Rosas (eds.), *Ambientalización curricular en la educación superior* (pp. 27-36). Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales; Universidad Iberoamericana.

Hamui, L. (2014). *La Facultad de Medicina de la UNAM en transición hacia el paradigma de las competencias: Un modelo de evaluación curricular educativa*. UNAM; Díaz de Santos.

Jupp, J. C., González-Delgado, M., Calderón-Berumen, F. y Hesse, C. (2020). El currículum decolonial-hispanófono: un bosquejo preliminar y una invitación al dialogo Sur-Sur. *Transnational Curriculum Inquiry, 17*(1), 49-71. https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/192321

Instituto de Currículum y Evaluación. (2017). *Memoria del Coloquio Currículum-sociedad: voces, tensiones y perspectivas*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. http://www.iisue.unam.mx/iisue/documentos/avisos/29_nov_2017_CUVOS_Libro.pdf

Iturbide, P. y Pérez-Castro, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la Inclusión Educativa de la REDIECH, 11*, 1-21, https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007

Johnson-Mardones, D. (2015). Understanding currículum as phenomenon, field, and design: A multidimensional conceptualization. *International Dialogues on Education: Past and Present, IDE On-line Journal, 2*(2). https://www.ide-journal.org/article/2015-volume-2-number-2-understanding-currículum-as-phenomenon-field-and-design-a-multidimensional-conceptualization/

Martínez-Lobatos, L. (2016). El currículum de la universidad pública mexicana a 20 años de permanecer en los programas de financiamiento extraordinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7*(19), 42-63. https://www.redalyc.org/pdf/2991/299145847003.pdf

Morelli, S. (2017). El currículum universitario y la relación con el saber. Nociones desde la posmodernidad. *Investigación Cualitativa, 2*(2), 68-82. http://dx.doi.org/10.23935/2016/02

Nieto-Caraveo, L. M. (2017). Tensiones en los procesos de cambio y construcción social del currículum universitario. En *Memoria del Coloquio Currículum-sociedad: voces, tensiones y perspectivas* (pp. 78-82). Universidad Nacional de Lomas de Zamora. http://www.iisue.unam.mx/iisue/documentos/avisos/29_nov_2017_CUVOS_Libro.pdf

Noyola, E. (2018). *Formación de profesionales de la educación especial: gestores de ambientes de aprendizaje*. Ediciones del Lirio; BECENE.

Ochoa-Muñoz, K. (coord.) (2019). *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales* (pp. 223-241). Akal.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior, 49*(194), 1-8. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120

Orozco, B. (2014). Notas para la reactivación del discurso teórico curricular en México. En A. Casimiro Lopes y A. De Alba (coords.), *Diálogos curriculares entre Brasil y México* (pp. 23-42). EDUERJ.

Pacheco, D. (coord.). *Una mirada a la pobreza en la formación universitaria*. Plaza y Valdés; Universidad Marista de Mérida.

Pérez-Arenas, D. (2021). Currículum y docencia en tiempos de pandemia, desde una mirada epistémica-ontológica. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente, 6*(6), 112-132. https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/99

Pérez-Castro, J. (2019). Aportes de la responsabilidad social universitaria para la inclusión social. En A. Hirsch Adler y J. Pérez Castro (coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 199-215). IISUE-UNAM. http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/etica-profesional-y-responsabilidad-social-universitaria-experiencias-institucionales

Pinar, F. W. (ed.) (2014a). *International handbook of curriculum research*. Rouletdge.

Pinar, F. W. (ed.) (2014b). *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*. Palgrave MacMillan.

Pinar, F. W. (2014c). *La teoría del currículum*. Narcea.

Pisté-Beltrán, S., Ávila Álvarez, F., Aguirre Holguín, V. y Sáenz Villena, J. M. (2016). Las competencias en educación superior, un tema pendiente en la universidad mexicana. *Cultura Científica y Tecnológi-*

ca, 13(59), 151-163. http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/1577

Rosario-Muñoz, V. M. (2020). Reconfiguración de la educación superior universitaria en México en tiempos de pandemia por la COVID-19. En M. Alvarado, V. M. Rosario-Muñoz y M. L. Robles (coords.), *La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México. Políticas, prácticas y experiencias* (pp. 63-86). Amaya Ediciones; UdeG.

Saad, E. (2014). La inclusión educativa en educación superior: Un desafío y una oportunidad para el estudiantado con discapacidad intelectual. En J. Gairín, G. Palmeros y Ávila y A. Barrales (coords.). *Universidad y colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias* (pp. 792-805). Ediciones del Lirio. https://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2018/03/UNIVERSIDAD-Y-COLECTIVOS-VULNERABLES.pdf

Sánchez Corral, E. (2021). Educar para la justicia social: una apuesta desde el análisis interseccional para estudiantes de grupos privilegiados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51*(3), 97-124. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/399/1111

Soto-Rodríguez, F., Díaz Barriga Arceo, F. y Saad, E. (2017). ¿Emancipación y participación digital? Jóvenes con discapacidad intelectual dialogan acerca de su condición e inclusión educativa. En G. Londoño Monroy y J. L. Rodríguez Illera (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social* (pp. 302-322). Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual; Observatori de l'Educació. https://core.ac.uk/download/pdf/158824639.pdf

Tadeu Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade*. Auténtica.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

Universidad Veracruzana. (2016). Programa Universitario de Educación Inclusiva 2016-2017. Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios. https://www.uv.mx/cendhiu/files/2016/10/Programa-Universitario-de-Educacion-Inclusiva-.pdf

Valenzuela, G. A. y Barrón, M. C. (coords.) (2021). *Currículum, escolarización y pandemia*. Facultad de Filosofía y Letras-BUAP.

Valenzuela, G. A. y Barrón, M. C. (coords.) (2020). *Currículum, desarrollo y evaluación. Experiencias y perspectivas en la educación superior*. Newton Edición y Tecnología.

Vera, J. A., Torres, L. E. y Martínez, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44), 143-155. https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340010.pdf

Villa-Soto, J. C. y Mendoza-Rosas, R. M. (2020). Criterios para definir el carácter interdisciplinario de diseños curriculares universitarios. *Interdisciplina, 8*(20), 167-189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-57052020000100169

Ysunza, M. I., Bravo, A. S., Fernández, M. M., García. R. A., Arbesú. M. I. y Soria, F. J. (2019). *Hacia la revitalización del sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*. UAM-X. https://www.xoc.uam.mx/revitalizacion-sistema-modular

Zapata, E. y Ayala, M. R. (2014). Políticas de equidad de género: educación para una escuela libre de violencia. *Ra Ximhai, 10*(7), 1-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7909666

Zardel-Jacobo, B. E. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social.* Noveduc.

4. LOS ACTORES DEL CURRÍCULUM: DERROTEROS EN UN CAMPO DE ESTUDIO CONSOLIDADO (2012-2021)

Patricia Covarrubias Papahiu y Rocío Andrade Cázares

Introducción

Los actores del currículum, como objeto de estudio de la investigación curricular en México, se constituyen como un campo de estudio de creciente interés y pleno desarrollo en la última década. Su avance progresivo se aprecia en la producción científica publicada en libros, tesis, ponencias y, prioritariamente, en artículos de revistas especializadas.

Si bien se contempla como actores del currículum a directivos, funcionarios, administradores y padres de familia, el interés principal se centra en profesores y estudiantes como los protagonistas principales de los procesos y prácticas curriculares y educativas, y sobresalen los trabajos que tuvieron a los estudiantes como los actores principales de su investigación, siguiendo los que tienen a los profesores como objeto de estudio, y la educación superior como el nivel educativo mayormente estudiado. Si bien la mayor producción se centra en este nivel, también se reportan trabajos en otros niveles educativos, principalmente en educación media superior y primaria, aunque sólo son algunos.

Sin embargo, en lo que atañe a la investigación de los actores del currículum, son pocos los trabajos que reflejan un interés como campo de estudio teórico-epistemológico. Más bien, se observa que continúa la preocupación por la puesta en práctica del currículum, por indagar cómo viven profesores y estudiantes las reformas educativas o los modelos educativos innovadores, por contrastar o confrontar la teoría con la práctica, y por comprobar o evaluar los logros alcanzados. Con

todo, en la última década cobran importancia para los investigadores temas como las trayectorias escolares, la educación intercultural e indígena, la inclusión, prácticas éticas, los valores o lo socioemocional en el currículum.

Es así que la mayor producción corresponde a trabajos de corte empírico, en los que importan las prácticas, experiencias y saberes construidos por los estudiantes, sus valoraciones sobre la formación, su aprendizaje, metodologías didácticas vividas, pero también sobre competencias desarrolladas, valores apropiados, identidades, acciones y competencias incorporadas por los docentes, o retos que enfrentan ante las transformaciones de su práctica docente derivadas de políticas o reformas curriculares. Del mismo modo, se desarrollan estudios que ponen la mirada en los retos y problemas que enfrentan las instituciones que intentan atender las desigualdades educativas, la exclusión, la discriminación, la violencia, las prácticas antiéticas, etcétera, con programas interculturales incluyentes, con equidad de género, entre otros.

Ante la imposibilidad de documentar todo lo producido en el periodo 2012-2021 por falta de espacio, recuperamos las contribuciones que fueran más representativas de los diferentes ejes, dimensiones o tendencias encontradas para este estado del conocimiento. Elegimos para su reseña los artículos publicados en revistas indexadas, con comités editoriales reconocidos, y libros o capítulos arbitrados y editados por casas editoriales de alto prestigio académico. Seleccionamos solo algunas ponencias y tesis de posgrado que, por su aporte al campo de conocimiento sobre los actores del currículum, ameritaban incluirse en este estado del conocimiento. Aun así, no fue posible recuperar todas las producciones en sus diferentes modalidades, dada la variedad y complejidad de tópicos abordados, esperamos que sus autores vean representados aquí sus temas de investigación en los ejes de análisis trazados.

Trayectorias escolares estudiantiles

Cobra importancia el tema de las trayectorias escolares en la investigación de los actores del currículum. Para las instituciones educativas es importante obtener información sobre los recorridos que siguen los estudiantes con la finalidad de determinar qué tipo de trayectos se presen-

tan, cómo se fueron construyendo o cuáles son los factores que inciden en éstos, que les permita explicar o tomar acciones ante problemáticas como la deserción, la reprobación, el rezago, la eficiencia terminal; o bien, aquellos factores que permiten la permanencia en la escuela. La trayectoria escolar resulta de transitar por las instituciones educativas a las que han ingresado. Al respecto, Dubet menciona que "las trayectorias estudiantiles son tan diversificadas y las condiciones personales tan múltiples, que es difícil reunirlas bajo un denominador común" (2005, p. 19), por lo que los investigadores interesados en ellas responden a la necesidad analítica de organizar y dar voz a los estudiantes de acuerdo a su objeto de estudio.

Los intereses por las trayectorias escolares en los estudios reportados en esta década responden a dos vertientes principales: una, centrada en los procesos de formación que buscan responder a distintos problemas intraescolares, y otra, vinculada al exterior de la escuela, que indagan la percepción de los egresados sobre su formación e incorporación al mundo laboral. Los marcos metodológicos empleados son principalmente cualitativos, aunque también se reportan enfoques cuantitativos con la utilización de encuestas o cuestionarios para la obtención de datos.

Migración/inclusión-exclusión

Desde una mirada de los derechos humanos, particularmente del derecho a la educación, y con base en la responsabilidad que el Estado mexicano tiene en el cumplimiento de este derecho, especialmente con aquellos grupos que han sido históricamente marginados, la inclusión de la población indígena en el sistema educativo se convierte en un tema relevante en la última década de la investigación curricular, pero a diferencia de los estudios centrados en indicadores o criterios relacionados con las características de los estudiantes o la diversidad cultural que los caracterizan (creación de escuelas, proyectos educativos, programas especializados o modelos educativos pertinentes para atender una población con estas características étnicas y culturales, que han sido mayormente estudiados en décadas anteriores), en este periodo se reportan investigaciones preocupadas por la calidad de la educación impartida a esta población, pero desde la perspectiva de los propios estudiantes,

investigaciones que tienen en la mira la realidad educativa desde las perspectivas personales de los estudiantes (Cedeño Navarro, 2020; Román González, 2017).

Resaltan las investigaciones en las que interesa el efecto de la migración e inclusión/exclusión en las trayectorias escolares, desde una perspectiva de derechos humanos y haciendo uso de los indicadores del derecho a la educación. En una investigación se analizan las experiencias educativas de jóvenes de familias de jornaleros agrícolas migrantes en la región del Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo (Cedeño Navarro, 2020).

Mediante un enfoque metodológico interpretativo de corte fenomenológico, se entrevista a jóvenes o adolescentes mixtecos de origen indígena que conservan su lengua materna, en torno al proceso de aprendizaje, las relaciones con docentes y la docencia, así como la convivencia escolar y la discriminación por parte de otros alumnos. Se encuentra que la escolarización termina prematuramente, sin completar la educación básica en la mayoría de los casos, y se identifican las dificultades que enfrentan los hijos de familias indígenas migrantes. A través de las relaciones se reconocen distintas prácticas que dan cuenta de una estructura social que ejerce discriminación institucional hacia este grupo social. Estas prácticas vulneran el pleno ejercicio del derecho a la educación y a la no discriminación.

También se han investigado las trayectorias escolares de niños y adolescentes migrantes que han cursado parte de su escolaridad en Estados Unidos y se inscriben a escuelas en México. Es un tema poco estudiado, en especial cuando se abarcan las experiencias escolares de alumnos trasnacionales desde su perspectiva personal.

Sobresale el primer estudio longitudinal y multisituado en México con estudiantes trasnacionales, que corresponde a una investigación iniciada en 2012 en el estado de Morelos (Román González, 2017), en la que se da seguimiento a alumnos que se incorporan por primera vez a escuelas en territorio mexicano, con el objetivo de trazar sus trayectorias escolares. Su objetivo fue indagar los desafíos que experimenta esta población en términos de procesos administrativos, diferencias pedagógicas y lingüísticas entre los maestros mexicanos y los alumnos trasnacionales, así como las percepciones que tienen los directivos y docentes sobre los menores migrantes.

Se observaron las dinámicas de inclusión/exclusión dentro de las aulas, y se construyeron historias de vida que hacían hincapié en la narrativa de niños y adolescentes. Se encontraron dinámicas de exclusión escolar que se ven reflejadas en el abandono temporal de la escuela. Algunos estudiantes repitieron años escolares, otros abandonaron la escuela durante un año, mientras que otros de los alumnos con nacionalidad estadounidense regresaron a Estados Unidos.

Ingreso y permanencia en los estudios universitarios

El primer año de los estudios universitarios se conforma como un tema de interés para los investigadores de trayectorias escolares. Se indaga así la importancia de la experiencia del primer año en los estudios superiores como determinante para la permanencia del estudiante. Se han explorado las dificultades que enfrentan los estudiantes en su ingreso y permanencia en la educación superior, así como las estrategias institucionales diseñadas para prevenir el abandono.

En una investigación, desde la perspectiva del orientador educativo que interviene en el proceso de ingreso, se explora cómo son recibidos los estudiantes de primer ingreso en universidades privada y públicas de Aguascalientes, las dificultades que perciben y las estrategias que utilizan para enfrentarlas (Padilla, Figueroa y Rodríguez-Figueroa, 2017). Para ello, se retoma el grupo de enfoque mediante la entrevista simultánea a un grupo de informantes, además de entrevistas a tutores. Los resultados destacan la importancia de implementar estrategias eficaces de inducción y tutoría que surjan de las necesidades de los estudiantes y los involucren de forma activa, a fin de evitar la saturación de información. Se destaca la aportación que el orientador educativo puede hacer al diseño curricular para una mejor adaptación de los contenidos curriculares a las expectativas formativas de los estudiantes durante el primer año.

También se investigaron las fases de incorporación de los jóvenes a la comunidad universitaria al suponer un proceso gradual de integración, principalmente para quienes provienen de zonas rurales, así como las redes personales e íntimas que forman para continuar en la institución superior (Bautista, Hernández y Sánchez, 2020). En este caso, se empleó la metodología descriptiva con aplicación de cuestionarios en los que

se indagaron datos sociodemográficos, rendimiento académico, vinculación con amigos, sentido de pertenencia a la institución, percepción en cuanto servicios, y la red personal de cada estudiante. El cuestionario se aplicó a estudiantes que ingresaron a la División Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en Nuevo Casas Grandes, que recibe a estudiantes de 10 municipios del noroeste de Chihuahua. Entre los resultados, se corroboró que los factores de permanencia en el nivel superior, en este caso, se dan de manera simultánea y son propios de una red que el mismo estudiante teje a lo largo de su estancia en la institución educativa. Aunque al ingresar a la universidad ya se tienen algunos puntos de apoyo, los más fuertes son los de la familia y la presencia materna es prácticamente fundamental por el soporte económico, afectivo y emocional que brindan al estudiante, a los que se suman los amigos en su círculo vecinal; las redes personales de los estudiantes —amigos y compañeros de estudio— proporcionan información empírica de gran utilidad y apoyo emocional.

Surge el interés por conocer las trayectorias escolares de estudiantes que se consideran casos atípicos, es decir, aquellos estudiantes con buen logro académico, a pesar de que provienen de medios adversos. ¿Quiénes son estos estudiantes? ¿Cómo han logrado llegar a la universidad desde condiciones sociales difíciles? ¿Cuáles dificultades han debido enfrentar? Estas son algunas de las preguntas generadoras de una investigación que mediante la utilización del método biográfico analiza las narraciones de cinco historias de vida de estudiantes de diversas carreras de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC-Ensenada) considerados únicos por haber logrado estudios universitarios venciendo condiciones difíciles, motivados por la educación y por compartir conocimientos sobre estrategias de éxito académico y social (Aguirre, Caso y Rodríguez, 2016). La metodología y el enfoque transdisciplinario empleados permitió develar las estrategias de logro, ordenadas en estrategias vitales, económicas, familiares, sociales y académicas o propiamente las estrategias relacionadas con la educación, que aplicaron los jóvenes para salir de sus condiciones difíciles y acceder a la educación superior, cursar diplomados, y al ambiente de las clases medias. Además del aporte metodológico, la investigación constituye una contribución social y política; particularmente destaca el papel de la educación pública para la inclusión, equidad y formación humana.

Del mismo modo, las trayectorias escolares de los estudiantes de educación media superior son motivo de estudio de los investigadores. Tal es el caso de una investigación que buscó caracterizar la trayectoria escolar de estudiantes de una institución pública del nivel medio superior localizada en Tlaxcala, México, a partir del análisis de la estructura familiar, su eficiencia y el promedio escolar (Sánchez-Olavarría, 2019). Como estudio descriptivo-transversal y aplicación de un cuestionario, se hallaron cuatro tipos de trayectorias escolares: óptima, aceptable, en rezago y en riesgo. La mayor parte de los estudiantes se ubicó en las trayectorias aceptable y óptima. Las trayectorias en rezago y en riesgo están constituidas principalmente por mujeres. El conocimiento de las problemáticas que enfrenta el estudiante durante su trayecto escolar permite a los docentes y directivos establecer estrategias de intervención para la acreditación y el trabajo en el aula, principalmente para elevar la retención y eficiencia terminal.

Como respuesta a la problemática de la deserción en este nivel educativo en nuestro país, dado que México ocupa el primer lugar entre los jóvenes desertores de 15 a 18 años dentro los países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el tercer lugar de las naciones con mayor población juvenil que no estudia ni trabaja (OCDE, 2014), continúa el interés ya histórico por conocer los factores que inciden en la deserción escolar. Así, se reportan estudios que indagan estos factores, buscando a los jóvenes en sus hogares con métodos biográficos de investigación y las historias de vida como instrumento para obtener la información (Estrada Ruiz, 2013). Los resultados indican que la reprobación y la situación económica son factores condicionantes de la deserción. Además, esta vulnerabilidad muestra la prolongación de sus condiciones previas de vida, y tiene que ver con empleos precarios, embarazos adolescentes, problemas de identidad juvenil, entre otros.

Del mismo modo, y con el propósito de dar cuenta de la multiplicidad de factores implicados en la reprobación, se indagan las trayectorias escolares dando voz a estudiantes de dos escuelas de educación media superior mexicanas, con la intención de advertir los aspectos que inciden en esos planteles (Trujillo, Ramos y Serrano, 2016). A partir de la aplicación de entrevistas en profundidad a estudiantes con un historial académico de reprobación desde la escuela secundaria, y desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, es que se reflexiona acerca de los

efectos de la experiencia escolar que tienen los estudiantes y las estrategias institucionales para atender la reprobación. Para estos planteles ser reprobado o estar rezagado en la escuela es una situación de progresiva marginación de la categoría de educando, por lo que se concluye que la desigualdad de condiciones de acceso a la escuela por dificultades geográficas o recursos económicos, entre otros factores, propician que instituciones de estas características no potencian a los educandos como sujetos de saber y de derecho, y dignos de respeto.

Pero también se ha puesto atención a la trayectoria escolar de los estudiantes a lo largo de su estancia escolar, con la intención de evaluar aquellos aspectos que puedan estar incidiendo en ésta. Tal es el caso de un estudio transversal cuyo objetivo fue determinar en qué medida los saberes digitales de los estudiantes de preparatoria impactan en el cumplimiento de sus deberes escolares extra clase, afectando con ello su desempeño y trayectoria escolar. Mediante un cuestionario aplicado a estudiantes del plantel 2 del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, se midieron los deberes escolares que los estudiantes realizan con el apoyo de herramientas digitales y cuáles con herramientas no digitales. Se encontró que el uso de los saberes digitales en el cumplimiento de los deberes escolares no afecta significativamente su trayectoria escolar, al menos en sus componentes de tiempo (alumno regular / irregular) y eficiencia escolar, aunque en el caso del rendimiento académico (promedios), sí se detectaron diferencias entre los alumnos con nivel medio y bajo de saberes digitales, apuntando los primeros un rendimiento académico superior (Ochoa, Romo, Ramírez y Taranfo, 2018).

En el mismo sentido, se reporta un estudio cuyo objetivo fue desvelar el proceso de construcción de trayectorias personales de aprendizaje de estudiantes universitarios de psicología y su perspectiva con respecto al currículum flexible que se contempla del V al VIII semestre en la licenciatura en Psicología de la UNAM. Mediante una metodología cualitativa de corte fenomenológica con aplicación de una entrevista con preguntas abiertas en formato audiograbado o cuestionario escrito, se encuentra que los estudiantes se inclinan por un currículum flexible que les permita pre-especializarse conforme a sus intereses respecto a diversos campos de intervención y paradigmas disciplinares de su preferencia. Rechazan trayectorias preestablecidas y obligatorias que desde su perspectiva trastocan su plan de carrera, pero aseguran que se debe atender en la forma-

ción básica común a todo psicólogo conocimientos, habilidades de pensamiento, estrategias de intervención y formación práctica en escenarios reales desde el inicio de la licenciatura. Con ello, se refrenda la importancia de que la institución fortalezca mecanismos de información y tutoría para la elección de la trayectoria personal de aprendizaje (TPA), así como procesos de formación de los profesores orientados a la innovación educativa y la actualización didáctica (Díaz Barriga Arceo, López-Ramírez, y López-Banda, 2020).

Trayectorias escolares e incorporación al trabajo

Una de las principales funciones de las universidades es preparar a los estudiantes para desempeñar un papel en la sociedad y particularmente en el mercado de trabajo. Para mejorar la calidad de la oferta educativa, principalmente desde los años noventa, las universidades en México han implementado programas de seguimiento de egresados que buscan evaluar el nivel de adecuación entre el currículum y los trabajos o su pertinencia con éstos, así como el grado de satisfacción de los egresados con la carrera cursada y sus experiencias laborales.

A pesar de la relevancia de estos estudios, existen debates en la literatura con respecto al papel que debe jugar la universidad en la preparación de los estudiantes para el mercado laboral, sobre el tipo de conocimiento que se debe impartir, o el peso que juegan los distintos tipos de capitales en las trayectorias laborales de los egresados, en contraste con el peso que corresponde a las universidades, en el tipo de trabajo y remuneración de los egresados.

En la década que nos ocupa se reportan algunas investigaciones bajo la lógica funcionalista que ha prevalecido en los estudios de seguimiento de egresados, en los que, a partir de la aplicación de encuestas o cuestionarios, y como estudios transversales de tipo cuantitativo descriptivos, indagan las trayectorias escolares de los egresados y las condiciones laborales en las que se insertan. Así, se presenta una investigación que describe los criterios de contratación, los sectores de inserción laboral, funciones y actividades profesionales desempeñadas, y conocimientos requeridos para el ejercicio de la profesión a partir de la percepción que tienen los egresados de la licenciatura en Educación de la Universidad

Autónoma del Estado de México (UAEM), sobre la formación recibida y la calidad del programa educativo (González-Villanueva, 2015).

También se indaga, incorporando la variable de género, en las trayectorias escolares y expectativas profesionales de mujeres y hombres de carreras como la ingeniería y tecnología en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), a partir de reconocer las esferas de las actividades más importantes de los jóvenes que estudian, como son la escuela, la familia y el trabajo, encontrando que más que diferencias entre ambos sexos presentan similitudes, en cuanto se dedican a estudiar en contextos en los que lidian para lograr obtener un título universitario, cuya significación es el reconocimiento social e ingresar al mundo de los adultos, de productividad económica y situarse en un lugar ocupacional importante ante sus ojos y los de los otros, esto es, de afirmarse como personas (Maza Navarro, 2019).

Del mismo modo, en un contexto de globalización y apertura de mercados y su expresión en los planes de estudio, estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) cuyo currículum es flexible y por competencias, reconocen la calidad y la acreditación como parte importante en sus planes de estudios y en su formación, pero argumentan no ser consultados ante las modificaciones curriculares, además de ser formados sólo en algunas áreas de trabajo de un conjunto ocupacional más amplio. Un alto porcentaje afirma que los planes de estudio únicamente atienden algunas áreas de todas las necesidades del campo laboral de su carrera. Todo ello abre espacio para suponer que no existe una amplia satisfacción con los contenidos recibidos y que tampoco existe seguridad para incorporarse en el mercado de trabajo (Martínez Lobatos, Fierro López, y Román Gálvez, 2015).

Sin embargo, sobresalen los estudios sobre trayectorias laborales y percepciones de los egresados acerca del modelo educativo en la primera encuesta aplicada a gran escala por la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) a más de 10 generaciones de egresados y de 13 carreras. La investigación describe los logros y retos de la primera y la más grande universidad para indígenas en México, así como del subsistema de las universidades interculturales en general (Lloyd y Fierro, 2021). Si bien, en general los egresados de todas las carreras muestran un alto nivel de satisfacción con la educación recibida, al representar para la mayoría la única opción para acceder a la educación universitaria, el estudio también

permite destacar cómo las llamadas carreras convencionales cuentan con mayor tasa de empleo que las carreras con enfoque intercultural, así como las áreas de oportunidad que los propios estudiantes identifican, entre las que destacan las acciones relacionadas con la preparación al mercado de trabajo. El modelo de educación superior intercultural busca responder a las demandas de las comunidades indígenas, pero también tienen la necesidad de formar egresados comprometidos con sus comunidades de origen, a la vez de formar egresados para las realidades de un mercado laboral más competitivo y globalizado.

Valoraciones sobre la formación

Valoraciones sobre modelos educativos y organización curricular

Con la implantación de reformas curriculares y modelos educativos en todos los niveles educativos de nuestro país, principalmente desde la década de los noventa y enmarcadas en el contexto de una sociedad crecientemente globalizada y compleja que la educación mexicana debería afrontar, la investigación sobre lo que se denominó *modelos curriculares innovadores* ha proliferado desde entonces. A partir de los años noventa, modelos como la educación por competencias, flexibilidad curricular, currículum centrado en el estudiante, transversalidad curricular, incorporación de las TIC en el currículum, enseñanza basada en problemas, etcétera, se vincularon con reformas curriculares, aun cuando no se conocían los procesos y condiciones que permitieran su concreción en la práctica educativa. En ese periodo la investigación se centró en propuestas, modelos y ensayos (Díaz Barriga Arceo, 2013).

En la primera década de este siglo, la investigación empírica sobre las innovaciones curriculares se incrementa significativamente, con el fin de abordar los procesos de implantación de éstas y dar seguimiento a las experiencias vividas por sus actores. De acuerdo con la investigación curricular reportada en el periodo 2002-2012 (Díaz Barriga Arceo et al., 2013; Covarrubias-Papahiu y Casarini, 2013), los trabajos, en su mayoría, analizan las inconsistencias, resistencias, rechazos, incomprensión de los fundamentos de las nuevas propuestas e inexperiencia para llevarlas a la

práctica; aunque también se presentan experiencias proactivas de organización de las comunidades académicas, de profesores e investigadores para llevar a la práctica las innovaciones y reformas curriculares, con resultados a veces exitosos, otros de fracaso y decepción. No obstante, la mirada de los investigadores en esa década estuvo puesta principalmente en los profesores como actores del currículum, en su condición de "protagonistas", instalándose en el primer plano de sus estudios e interpretación, al considerarlos como los encargados de poner en práctica las reformas curriculares e innovaciones educativas (Covarrubias-Papahiu y Casarini, 2013).

Sin embargo, ya en la década que nos ocupa, aun cuando continúa el interés por investigar las innovaciones curriculares desde la perspectiva de los profesores, de las que recuperamos aquí las más representativas, el mayor número de contribuciones orientaron sus indagaciones a los estudiantes, como sujetos que median también las prescripciones curriculares y a los que van dirigidas éstas, para abordar sus propias experiencias y subjetividad con respecto al impacto que las innovaciones educativas tienen en su formación profesional.

Formación profesional en currículos flexibles

Desde la implementación de las políticas de flexibilidad curricular en la educación superior, originada en las políticas globales y propias de las agencias internacionales, y en un contexto educativo de la sociedad del conocimiento (Carrillo y Benavides, 2022), surge el interés por conocer cuál es la perspectiva de los actores sobre la misma.

En tal sentido, se reporta un estudio cuyo propósito fue valorar la pertinencia de la reforma al modelo de formación universitaria del campus Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) a partir de la perspectiva estudiantil, que bajo el modelo de flexibilidad curricular ha procedido a la incorporación de asignaturas pertenecientes a múltiples disciplinas (Hernández-Vázquez, Leyva-Piña, y Rodríguez-Laguna, 2020). Los autores aprovechan la información obtenida censalmente en 2014 que contiene otros campos de observación relacionados con los procesos de cambio curricular de la institución (Hernández y Rodríguez, 2015). El cuestionario se aplicó a estudiantes que cursaban materias optativas distintas a las contenidas en el currículum disciplinar troncal,

impartidas en divisiones académicas distintas a la de adscripción. Se buscó conocer sus opiniones sobre la utilidad de la información y la orientación institucional recibidas, sus motivaciones y el cumplimiento de sus expectativas, la pertinencia de dichos cursos, y sus propuestas para mejorarlas. En general, aunque los estudiantes opinan positivamente con respecto a las asignaturas optativas extradivisionales, son críticos con respecto al diseño y las formas operativas de dichas asignaturas.

También se reportan estudios para evaluar el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) basado en el desarrollo de competencias de la Universidad Veracruzana desde la perspectiva de los estudiantes. En uno, su intención fue conocer, mediante una encuesta, la opinión de los estudiantes sobre la operación de sus tres componentes, la transversalidad, flexibilidad y formación integral (Rodríguez Orozco y Hernández Ferrer, 2017). En otro, y mediante un enfoque cualitativo con aplicación de grupos focales, su propósito fue analizar la percepción y expectativas de estudiantes de algunas de sus facultades acerca del escenario de aprendizaje (Soto Ortiz y Torres Gastelú, 2016). Los resultados muestran que es necesario fortalecer las estrategias de apoyo institucional para la formación integral de los estudiantes e impulsar la implementación de programas específicos en las facultades, para hacerlos congruentes con las necesidades y requerimientos de los estudiantes, así como continuar fortaleciendo la movilidad estudiantil intrainstitucional e impulsar la movilidad semestral en instituciones de educación nacional e internacional. Del mismo modo, se hace patente la falta de transición a un modelo educativo en donde el aprendizaje descanse en el estudiante y no en el docente, es decir, falta un largo tramo por recorrer en la asimilación de los nuevos roles, tanto en los docentes como en los estudiantes.

Como parte de la "Evaluación del MEIF", desde 2015 se reporta un estudio que evalúa dicho modelo en la Universidad Veracruzana (UV), pero en éste se recupera la percepción que los investigadores tienen acerca del papel que juegan dentro de los programas educativos de las licenciaturas. Asimismo, se utilizaron las autoevaluaciones como una de las estrategias para obtener información. La indagación giró en torno a seis ejes: conocimiento sobre los planteamientos del MEIF con relación al desarrollo de habilidades para la investigación en los estudiantes; razones y formas de participación en los programas de licenciatura, buenas prácticas y problemas identificados en la participación en los programas,

y recomendaciones. Los investigadores destacaron la necesidad de la interacción entre facultades e institutos, y en ese sentido señalaron el trabajo de colaboración hacia el cual habría que transitar, si querían que los estudiantes fueran beneficiados (Jiménez-García y Palacios-Ramírez, 2017).

En una tesis doctoral que se desarrolló en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), su objetivo fue identificar las potencialidades de cambio al integrar la educación virtual en el MEFI, que contempla la flexibilidad curricular (Zumarraga, 2020). Se planteó como una investigación-acción bajo un enfoque sociocrítico en el que se revisaron las experiencias de la implementación del MEFI y el programa de habilitación derivado de éste. También se analizó la experiencia de los actores que participaron en el proceso de construcción de la licenciatura en Educación (personal académico, gestores académicos y grupo asesor) como primer programa educativo virtual (PEV) de la UADY. Para ello, se revisaron documentos institucionales, se utilizaron grupos focales y relatos de experiencias. Se encontró que la ausencia de lineamientos para la educación virtual y la falta de experiencia en la implementación de esta modalidad dificultó el proceso de construcción del primer PEV. Se concluye que, para incorporar la educación virtual en el MEFI se requiere considerar las características particulares de esta modalidad educativa, actualizar las guías de apoyo y los materiales didácticos de los programas de habilitación, así como fortalecer la gestión institucional para la implementación de PEV.

Formación profesional en currículos por competencias

Las competencias en la educación se han convertido en un tema importante en la investigación curricular, no solo por su incorporación extendida en la educación nacional, resultado de reformas curriculares y educativas que se han implementado desde la década pasada, sino por las controversias, debates, problemáticas y retos que representa su adopción curricular y aplicación en la práctica educativa. De aquí la relevancia de indagar el impacto que el modelo por competencias tiene en la formación profesional desde la perspectiva de los actores que la viven.

Como tal, se reporta una investigación que tuvo como propósito conocer cómo conciben y representan la educación basada en competencias (EBC) docentes que enseñan en diversas disciplinas, y los retos e

implicaciones que desde su perspectiva conlleva su adopción en la práctica educativa. Mediante la metodología cualitativa, se entrevistó a docentes que participaban en las carreras de Psicología, Biología, Medicina, Odontología, Enfermería, Optometría, con un rango de antigüedad de dos meses a 38 años en el contexto de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la UNAM. Entre los resultados, se destaca el hecho de que la aceptación y el empleo del enfoque por competencias parece estar relacionado con el campo disciplinario de los docentes entrevistados. La mayoría que rechazó el enfoque por competencias le atribuyó un significado funcionalista, conductista y empresarial, es decir, tienen una visión limitada del enfoque de competencias. Pocos fueron los docentes que se adscribieron a ese enfoque desde una visión constructivista (Covarrubias-Papahiu, 2015).

En otra investigación de la misma autora, se analiza cómo representan el enfoque por competencias profesores que participan únicamente de la formación profesional de psicólogos, y los retos e implicaciones que desde su perspectiva tiene incorporarlo en la práctica del aula para su aceptación o rechazo, y en su caso, el tipo de competencias que les interesa promover en sus estudiantes para su ejercicio profesional (Covarrubias-Papahiu, 2016). Utiliza la metodología cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo, y aplica la entrevista semiestructurada a profesores de la carrera de Psicología que se imparte en uno de los campos universitarios de la UNAM. Los resultados más distintivos muestran que la balanza se inclina hacia los docentes que no aprueban o no emplean dicho enfoque. Entre los argumentos más consistentes para su rechazo están el desconocimiento del enfoque o dificultad para llevarlo a la práctica, o bien su vinculación con las políticas de corte neoliberal, funcionalista y empresarial. Sin embargo, quienes sí lo aceptan y aplican valoran el desarrollo de actitudes que contempla el enfoque, principalmente los que tienen una visión humanista para la formación de psicólogos, y otros aprecian que promueve las capacidades para un desempeño profesional eficiente.

Con respecto a la formación profesional de médicos, se reporta un estudio que analiza la percepción de estudiantes, egresados y docentes sobre el desarrollo de competencias profesionales que tanto el Plan de Estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano 2010, de la Facultad de Medicina de la UNAM (PEMC-10) como el Programa de Alta Exigencia

Académica (PAEA) establece (Farfán, Martínez, Montiel y Bravo, 2019). Los profesores son capacitados para desarrollar las competencias en los estudiantes de ambos programas. Como estudio descriptivo y mediante un diseño transversal, se aplicó una encuesta tipo Likert a los actores del PAEA y a los actores no PAEA. Entre los principales resultados, se encontró que los estudiantes perciben un nivel de logro menor que los docentes PAEA y no PAEA. Esto parece obedecer a que comunmente entre los docentes se perciba que los estudiantes de altas capacidades y alto rendimiento no necesitan atenciones especiales, al darse por hecho que son estudiantes autónomos en el proceso de su propio aprendizaje. Por ello, es importante tomar en cuenta las opiniones de los actores participantes en el PAEA que permita atender las necesidades académicas específicas de estos estudiantes, pero también es necesario usar otros instrumentos que permitan identificar de manera predictiva a los que tengan alto riesgo de fracaso escolar.

Este tipo de estudios parte del supuesto de que la percepción de los actores educativos (estudiantes, egresados y docentes) sobre el desarrollo de las competencias que establece un plan de estudios es la base para identificar el nivel de desarrollo de cada una y el momento en que se están desarrollando. Permiten, a su vez, contar con información sobre la realidad educativa y para realizar propuestas de mejora en el plan de estudios.

Formación profesional en currículos modulares

El currículum de tipo modular ha sido poco utilizado en México; representó una concepción innovadora de la enseñanza en los años setenta que integra la interdisciplina y la aplicación de conocimientos a partir de objetos de transformación y por medio de la investigación (Padilla-Arias, 2012). En un marco de políticas modernizadoras de esa época, se promovió la aparición de novedosos planteamientos curriculares que dio origen a los primeros currículos modulares en nuestro país, el modelo UAM Xochimilco, y para la formación de médicos, el plan A 36 de la Facultad de Medicina y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, que es el más conocido y de las mejores aspiraciones para la formación médica encontrada para alcanzar procesos de integración de contenidos teóricos y prácticos (Martínez Lobatos y Loera Martínez, 2020).

En el periodo que nos ocupa, se identifica un estudio en el cual, además de explorar los antecedentes en la formación de médicos en México, se indagó la percepción de los estudiantes de la carrera de Médico General de la Universidad de Xochicalco en Mexicali, universidad privada que ha brindado una amplia oferta profesional en la entidad de Baja California desde 1971 (Martínez Lobatos y Loera Martínez, 2020). Constituye una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria con utilización de entrevistas en profundidad. Los resultados muestran opiniones favorables respecto al logro de la integración de contenidos teóricos y habilidades para el entendimiento y manejo de casos clínicos. Se concluye que los planes de estudio modulares representan una alternativa viable para la formación de los médicos, y altamente valorada por los estudiantes de medicina.

Se reporta otro estudio cuya formación profesional también se enmarca en un plan de estudios de tipo modular y que integra la teoría, la investigación y la práctica, pero dirigido a la formación de psicólogos. En éste, se indagan las representaciones y percepciones que estudiantes que estaban por concluir la carrera con una estructura curricular modular tenían sobre la imagen social de la psicología en nuestra sociedad, así como la imagen que de ellos mismos tenían como profesionales de la psicología. Esto permite comprender cómo los estudiantes se han apropiado de los procesos de socialización y escolarización vividos, además de prever las formas en que asumirán su rol e identidad profesional (Covarrubias-Papahiu, 2013). Se utilizó una metodología cualitativa e interpretativa desde una perspectiva psicosocial, con aplicación de entrevistas semiestructuradas, con la intención de que los estudiantes hicieran una valoración de su formación profesional. Los hallazgos más significativos muestran que los estudiantes piensan que la sociedad tiene una imagen estereotipada de la psicología, atribuyen su reconocimiento o desconocimiento social al capital cultural, social y económico de las personas, aprecian positivamente el desarrollo e identidad profesional de la psicología.

Formación profesional en universidades privadas

La educación superior privada ha tenido una participación creciente en la formación de profesionistas en México. Los estudios no básicos —los

universitarios y de posgrado— son el nicho más importante para la iniciativa privada, sobre todo en el sentido de que la demanda por este tipo de educación es muy superior a la que ofrecen las escuelas públicas.

Se reporta así una investigación encaminada en conocer cuáles son los factores que inciden para que los jóvenes que cuentan con los recursos necesarios decidan ingresar a una universidad privada y sobre la calidad de los servicios que reciben, particularmente en universidades privadas de Monterrey, Nuevo León (Alvarado-Lagunas, Luyando-Cuevas y Picazzo-Palencia, 2015). La dimensión *calidad* está relacionada en este trabajo con el proceso de enseñanza que lleva a cabo la planta docente, así como con su habilidad para transmitir el conocimiento, el desarrollo integral que fomentan en los alumnos, los programas académicos y las instalaciones. Se aplicó una encuesta semiestructurada en 18 universidades de la ciudad de Monterrey; entre los principales resultados se encontró que los estudiantes dan mayor peso a la formación y desarrollo integral que reciben por parte de la planta docente. Asimismo, valoran que sus universidades cuenten con instalaciones y equipo tecnológico de primer nivel.

Otra investigación reportada sobre la formación en instituciones privadas, se realizó con participantes vinculados a cuatro IES privadas en Mérida Yucatán, orientadas al segmento socioeconómico medio-alto (Barroso-Tanoira, 2014). Su interés fue indagar los factores que provocan bajas voluntarias definitivas de alumnos, partiendo de la premisa que, en el caso de las instituciones de educación superior privadas, estas bajas generalmente se atribuyen a problemas financieros de los alumnos o al nivel académico con el que éstos llegan desde la preparatoria. La investigación se realizó en dos fases: un diagnóstico preliminar cualitativo con aplicación de entrevistas para determinar las causas de la deserción en las escuelas particulares, así como los atributos por incluir en la fase siguiente, y un estudio cuantitativo que permitiera determinar cuáles de esas causas son las principales y en qué medida se relacionan con la decisión del alumno para darse de baja. Los resultados muestran que, contrario a lo que comúnmente se piensa, el factor económico no fue el más importante para las bajas voluntarias definitivas de los alumnos, siendo más importantes la falta de apoyo de tutores, autoridades de la escuela y profesores (apoyo organizacional), lo que se traduce en bajo rendimiento

académico, materias reprobadas, falta de orientación vocacional e insuficiente adaptación al medio, en el caso de los estudiantes foráneos.

Valoraciones sobre componentes particulares del currículum

Teniendo a los estudiantes como centro de las investigaciones, se reportan otras que indagan componentes más específicos del currículum, pero del mismo modo consideran su incidencia en los procesos formativos.

Encontramos así un estudio que indaga las percepciones de estudiantes de psicología con respecto al desarrollo de su competencia investigativa, misma que debieron alcanzar por la formación recibida en módulos sobre metodología de la investigación (Salina y Be, 2020). La investigación se efectuó en una universidad pública del norte del país, con metodología cualitativa mediante la técnica de análisis documental y la aplicación de un cuestionario a un grupo de estudiantes. Aun cuando reconocen la importancia del quehacer científico en sus disciplinas, el valor de sus docentes y obtienen calificaciones aprobatorias, los estudiantes no llegan a tener una comprensión completa de los textos académicos y de la investigación en general, y la labor investigativa les sigue pareciendo complicada y carente de sentido práctico.

En otro estudio, el interés fue comparar la conceptualización pedagógica que poseen los estudiantes de una maestría en Intervención Socioeducativa, al ingresar y al estar por egresar (Martínez-Camacho, 2015). Se utilizó una metodología mixta: la fenomenología, el método interpretativo y el estudio de casos, por medio de encuestas, entrevistas, registros de observación, y del análisis estadístico. Lo encontrado evidencia que los alumnos de primer semestre de la maestría tienen una concepción tradicionalista y conductista más arraigada que los de quinto semestre, lo que significa que es hasta la maestría que logran una evolución conceptual pedagógica.

En una investigación doctoral, y ante la problemática de que las instituciones educativas han desdeñado la importancia de la formación social, creando relaciones de heteronomía en la que los estudiantes y docentes únicamente se relacionan de manera vertical (dominación-subordinación) con el fin de transmitir conocimientos, siendo el aula el único espacio de

relación; se explora la incidencia de los procesos formativos universitarios en la construcción de autonomía de los jóvenes estudiantes del último semestre de la licenciatura en Trabajo Social que se imparte en la UNAM (Ornelas-Bernal, 2020). Se aborda desde la epistemología interpretativa y la complejidad, por tratarse de procesos en los que no es posible aislar los múltiples elementos que los componen. Se utiliza el método biográfico mediante entrevistas en profundidad para indagar cómo viven el proceso de autonomización durante su formación universitaria. Entre las conclusiones, se apunta sobre lo imprescindible que es dejar de pensar al joven como subordinado e inexperto, pues ello es la principal causa de las relaciones verticales que se establecen en los centros escolares, incluida la universidad.

También se reportan investigaciones en las que se busca conocer cómo se desempeñan los estudiantes ante diversas exigencias curriculares, como son sus hábitos de estudio, habilidades comunicativas y cognitivas.

En cuanto a los hábitos de lectura que tienen los estudiantes, se hizo una investigación en tres grupos de primer semestre de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, en la Ciudad de México. Los resultados mostraron que quienes fueron analizados en este estudio, a pesar de que leen periódicamente, no tienen el hábito; además se encontró que el libro sigue siendo la principal fuente de información, tanto en el formato impreso como en el digital (Jiménez Dávila, Izquierdo Dorantes y Hernández Trejo, 2020).

En otra investigación similar se examinaron las habilidades de lectura y escritura de los alumnos inscritos en las licenciaturas de Contaduría Pública, Administración, Informática Administrativa y Mercadotecnia de la Universidad de Sonora, ante el hecho concreto de observar dificultades en las habilidades de lectura y escritura de estudiantes de estos programas educativos (Araoz Robles, De la Vara Estrada y García Cañedo, 2016). El diagnóstico muestra que las habilidades comunicativas de los estudiantes evaluados son insuficientes y preocupantes, sobre todo si se consideran en el contexto universitario.

En ambos estudios, se coincide en la falta de hábitos y habilidades de lectura por parte de estudiantes universitarios. De manera similar, en una ponencia presentada en el congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se advierte la falta de habilidades de razonamiento inductivo y de argumentación en los estudiantes uni-

versitarios de licenciatura en la UPN en Chihuahua y que pertenecen a la licenciatura en Innovación Educativa (Carrera, Madrigal y Lara, 2019).

Igualmente, el rezago y la deserción escolar siguen siendo tema de interés para los investigadores. Así, se publicó un estudio que indaga sobre los factores asociados al rezago en estudiantes universitarios (Vera Noriega et al., 2012). Se muestra que los factores personales asociados al rezago son el género, el promedio de preparatoria, el puntaje obtenido en el examen de admisión a la universidad, así como los factores de motivación al logro relacionados con las dimensiones de trabajo y competencia.

En otro de los trabajos se intentó comprobar la asociación entre la confianza o influencia negativa con el rendimiento académico que lleva a la deserción escolar en la educación media superior (Lozano-Treviño y Maldonado-Maldonado, 2019). La recolección de los datos fue mediante entrevistas personales en vivienda con un cuestionario estructurado a 2 881 desertores de la educación media superior (EMS) de los 32 estados. Constituye un estudio no experimental, descriptivo y correlacional. Se encontró que no existe dicha asociación, y se concluye que, si bien la confianza que un alumno tiene en sus autoridades escolares, profesores, padres de familia y amigos, así como la influencia que éstos ejerzan en los primeros, tiende a beneficiar sus asistencias, promedios y aprobaciones, sin embargo son otros factores, seguramente internos como la actitud de los propios alumnos hacia el estudio y su rendimiento académico o la predisposición para desertar, los que llevan a la permanencia o deserción escolar en el nivel educativo medio superior.

Otras investigaciones que indagan en diferentes componentes específicos del currículum utilizan las representaciones sociales como unidad de análisis para adentrarse en los aspectos más subjetivos de los estudiantes y conocer de primera mano sus experiencias, vivencias, pensamientos, creencias o significados que asignan a determinados elementos de la práctica curricular.

Al respecto, conviene recuperar tres estudios realizados en universidades públicas. En el primer trabajo, se presentan los avances de un estudio de caso sobre las representaciones e imaginarios sociales que tienen los estudiantes de la Universidad Estatal de Sonora (UES) respecto a la lectura y la formación lectora (Guerrero de la Llata y Amavizca Montaño, 2016). En el segundo estudio se analizan los *habitus* y las representaciones sociales que tienen estudiantes de dos universidades públicas (UES

y UNISON) en Sonora, México, respecto al uso de las TIC, tanto en su vida cotidiana como en la académica (Salado Rodríguez, Velázquez García y Ochoa Landín, 2016). En el tercer trabajo se indaga el núcleo figurativo de las representaciones sociales de estudiantes de ciencias de la salud de una universidad pública de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, sobre la docencia universitaria y sus prácticas pedagógicas, en el que se encuentra que el núcleo figurativo "docencia universitaria" recae en el concepto central de estar preparado para impartir la clase, y al núcleo figurativo "prácticas pedagógicas" corresponde el concepto central de aplicación de examen como herramienta principal para evaluar los aprendizajes (Garay Núñez, 2020). Las tres investigaciones son de tipo cualitativo en las que se emplean como instrumentos de obtención de datos las redes semánticas, entrevistas focales e individuales, y cuestionarios.

Se agrega a los reportes anteriores un capítulo de libro en el que se hace un análisis de algunas investigaciones sobre representaciones sociales de estudiantes y el currículum (Carrasco, 2016). Las investigaciones incluidas hacen referencia a las inquietudes, expectativas, razones y decisiones que llevan a los estudiantes, principalmente universitarios, a estudiar o dejar de hacerlo, a tomar una decisión profesional y concluir o cambiarse de carrera, entre otros elementos. El texto concluye con la idea de que el currículum es una parte fundamental en el proceso de aprendizaje, pero también señala la importancia de dar voz a los estudiantes e indagar en sus representaciones, en cuanto éstas determinan lo que esperan, desean, anhelan y piensan sobre su escuela, plan de estudios o asignaturas impartidas.

Valoraciones sobre la Reforma Integral Educativa Básica (RIEB)

De las reformas educativas en México, la RIEB es la que más atrajo el interés de los investigadores en el periodo 2012-2021, seguramente por los retos institucionales y organizacionales que representó para las escuelas, y principalmente por los desafíos que significó para los docentes al ser una reforma que pone en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes, procura su formación integral y adopta por primera vez un modelo educativo basado en competencias para la

educación básica del país. Al ser los profesores los actores clave en la puesta en práctica de una reforma, enfrentaron la necesidad de repensar su labor, reinterpretar o cambiar sus creencias y sus prácticas pedagógicas en función de los nuevos planteamientos, que exigen a los maestros nuevas competencias, particularmente para la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. Por ello, la mayoría de las investigaciones reportadas en la última década tienen a los profesores como interlocutores, y en algunas a directivos, supervisores y asesores.

Con la intención de conocer cómo los docentes asumen esta reforma, y partiendo del supuesto de que puede asumirse de manera rápida o con muchas resistencias, indiferencias, coacciones, reflexiones o críticas, se reporta una investigación cuyo interés fue conocer las representaciones sociales construidas por los profesores de la RIEB y la identificación de sus imágenes, percepciones, opiniones, creencias, valoraciones y significados (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015). Mediante una metodología cualitativa, se aplicó una entrevista semiestructurada a 10 docentes-alumnos de la UPN de Tlaxcala de la maestría y licenciatura en Educación. Se les interrogó acerca de la RIEB, sobre los cursos de actualización y los obstáculos para implementarla, los cambios de la práctica docente requeridos, la relación de la RIEB con la calidad educativa del sistema mexicano educativo y sobre su futuro. Entre las representaciones nucleares más importantes encontradas están el *compromiso* como un elemento simbólico que los docentes otorgan a su profesión, que les permite dar sentido y significado a su trabajo, antes y durante las nuevas acciones que exige la RIEB; el *cambio*, que estuvo presente a lo largo de la investigación, no obstante, se encontró resistencia, incertidumbre y miedo a las demandas que exige la RIEB, sobre todo de quienes tienen más años de trabajo y están a punto de jubilarse; además, los docentes se sienten como el *chivo expiatorio*, que resulta una representación con contenido polémico que los coloca como el centro o problema principal de los errores del sistema educativo mexicano. Se concluye que las representaciones sociales que construyen los docentes acerca de la reforma de la educación básica son polémicas, críticas, emotivas, simbólicas, míticas y causalistas.

En un libro se documentan los resultados de las indagaciones que los integrantes del Seminario de Investigación en Didáctica del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) consideraron importante analizar con respecto a algunos procesos que surgieron

a partir de la generalización de la RIEB en el ciclo 2009-2010 (Díaz Barriga, 2016). Constituyen estudios de caso que permitieron analizar los procesos que los docentes experimentaron para abordar la reforma, generando mecanismos que les permitieran conocerla, entender sus principios y fundamentos y desarrollarla en el salón de clases. Para la construcción de los casos se buscó articular algunas de las distintas aproximaciones conceptuales desde las que se realiza la investigación cualitativa, tales como la teoría de las representaciones sociales, el enfoque sistémico, los procedimientos derivados de estrategias de autoconfrontación, así como dimensiones solamente didácticas para la realización de esta tarea. Cada proyecto de investigación se realizó en los entornos reales del sistema educativo mexicano, a partir del trabajo que efectúan docentes en la traducción de los principios de la reforma a un escenario escolar particular, mediante observaciones y entrevistas, así como el examen de algunas planeaciones didácticas elaboradas en el marco de las actividades de reforma.

En otro estudio realizado en la Ciudad de México, con base en entrevistas cualitativas a profesores con experiencia y noveles, se explora a partir de 16 entrevistas lo que ocurrió después de seis años de la implementación de la RIEB con relación al significado, la traducción, las potencialidades y limitaciones que los docentes percibían acerca de la reforma, en tanto de ellos dependía su éxito o fracaso (Cedillo, 2015). Se argumenta que es casi imposible decir que la reforma de educación secundaria fue un éxito, porque los profesores carecían de apoyo por parte del Estado, y no existieron las condiciones concretas que apoyaran la implementación de la reforma. Asimismo, existen diversas escuelas de pensamiento y orientación de las competencias desde los expertos, situación que dificulta la traducción curricular y la elaboración de la planeación didáctica. Se concluye que el fracaso en la implementación de la reforma no se debió a los profesores, sino a la falta de tacto político, al hecho de no dar seguimiento a una reforma.

En esta misma lógica, en otra investigación se recuperaron experiencias, comentarios, ideas, opiniones y valoraciones de 132 maestros de varios centros educativos de la ciudad de Chihuahua. La estrategia metodológica se orientó a la obtención de información cualitativa que permitió el descubrimiento y la caracterización de los procesos de reforma que el docente ha vivido en el nivel escolar en que labora. Se encontraron

actitudes y concepciones diferenciadas entre los docentes, regularmente asociadas al tiempo de experiencia en contextos de reforma, las cuales se ven reflejadas en la organización, conceptualizaciones, posibilidades y espacios de aprendizaje, así como viabilidad, pertinencia y perspectiva favorable. Se apreciaron dificultades, perspectivas y resistencias en los procesos de implementación, desarrollo y evaluación de las propuestas educativas por nivel escolar y en la educación básica general (Rubio y Torres, 2013).

En otra investigación sobre la RIEB, se recupera el significado que los docentes tenían sobre del plan de estudios 2011 y los programas a partir de la valoración de su práctica, los papeles que ha asumido cada uno de los actores educativos y el nivel de compromiso de cada uno de ellos (Moreno, Torres y Ochoa, 2017). La sistematización y análisis de los relatos de docentes de educación preescolar, primaria y secundaria destacó que la RIEB les exige nuevas competencias profesionales docentes, la importancia de que los directores y supervisores se involucren, así como la relevancia de trabajar en colegiado y continuar con el intercambio de experiencias docentes de éxito de educación básica. En estos relatos se advierte la necesidad que tienen los profesores de ser escuchados y en saber cómo hacer su trabajo en la RIEB.

En un estudio más, se rescata lo más significativo de las apreciaciones y opiniones vertidas por maestros, directivos, asesores técnico-pedagógicos (ATP) y supervisores de varias escuelas primarias de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez mediante entrevistas no estructuradas en relación con la aplicación del plan de estudios vigente que se deriva de la RIEB. El aspecto más importante fue escuchar y analizar lo que opinan los actores, quienes a partir de sus experiencias informaron de qué manera abordaban la evaluación propuesta por el enfoque por competencias con las indicaciones sugeridas para la evaluación, como son momentos, técnicas e instrumentos. El análisis apunta a considerar la manera en que los maestros se acercan a la ruta formativa y si ésta les ha permitido tomar las decisiones que se requieren para el apoyo y promoción de los aprendizajes esperados. Se intentan rescatar las posiciones y experiencias docentes y directivas al evaluar, y advertir hasta dónde dicha práctica les ha permitido alcanzar los estándares curriculares para impactar en la mejora de la práctica pedagógica, entendida ésta como la estrategia básica de la política educativa y el plan de estudios vigente,

que buscan lograr el mejoramiento de la calidad educativa en México (Armendáriz, Gaytán y Ortiz, 2015).

Respecto a la reforma educativa de 2013, se realizó una aproximación a lo que aconteció en la profesión docente y en el mundo docente de la educación básica en nuestro país desde diversos acercamientos (Díaz Barriga Casales, 2017). La investigación ofreció elementos de una realidad que afectó no sólo la percepción, voluntad y deseo del docente en servicio por desempeñar de la mejor manera su tarea, lograr las aspiraciones de la profesión que eligió, sino que también señala las disonancias de una política educativa en gestación y que está impactando el mundo docente. Esto evidenció la necesidad de mejorar la educación, de obtener y promover mejores y más consistentes aprendizajes en los alumnos, pero también demostró que una política elaborada con apresuramiento no conduce necesariamente a los logros por alcanzar. Así, se buscó abrir la discusión sobre lo que ha pasado con la evaluación en el país en los últimos 30 años y se sugieren alternativas para que la evaluación educativa realmente cumpla con su función: retroalimentar la educación.

Y como caso particular, se recuperó una investigación que analizó las representaciones sociales que tenían del enfoque por competencias ocho docentes de una escuela preparatoria del municipio de Chalco en el Estado de México, propuestos por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y por el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems). Como resultado, se reportó que había incertidumbre en cuanto al enfoque de competencias y al hecho de que la intervención docente podía verse reflejada en los resultados de aprovechamiento obtenidos, y existía resistencia al cambio, ya que la reforma educativa pretendía hacer cambios en las prácticas tradicionales por prácticas innovadoras (Carpinteyro y Ricaño, 2013).

Práctica curricular: funciones y competencias docentes

En el marco de la globalización, el crecimiento acelerado de la innovación científica y tecnológica, y las demandas de la sociedad del conocimiento desde finales del siglo pasado, han transformado las IES y, en consecuencia, el papel de los docentes en el proceso de aprendizaje. En ese sentido,

el personal docente requiere de nuevas funciones y competencias para la generación, preservación y aplicación de conocimientos que les permita resolver los problemas que enfrenta la educación del siglo XXI. Las competencias docentes integran un conjunto de condiciones relacionadas con la investigación, la difusión, el manejo del quehacer educativo, la calidad de la función docente, la cooperación y el liderazgo, tanto en la institución y el aula como en el contexto del ejercicio de la docencia misma (Torres et al., 2014).

En cuanto a las competencias, habilidades y conocimientos que deberá poseer un docente que enseña física para lograr que el estudiante desarrolle las competencias necesarias según el perfil de egreso en la educación media superior, se reporta un estudio realizado con una muestra de docentes que imparten clases en la unidad de aprendizaje de Física II en la Escuela Preparatoria núm. 7, en Guadalajara, Jalisco, y los estudiantes de segundo semestre que cursan esta asignatura (Gómez Jiménez, Ramírez Díaz, y Arriaga Santos, 2020). Se utiliza una metodología mixta, en la que se contempla un análisis histórico de los resultados de la evaluación por competencias mediante los exámenes transversales, el perfil de los docentes (disciplinar y pedagógico), así como una evaluación docente efectuada por los alumnos, una entrevista al director del plantel, a los docentes y a los estudiantes. Con ello se identificaron las estrategias de actualización y capacitación para los docentes que imparten clases en esta unidad de aprendizaje.

Competencias docentes digitales, para la colaboración, e interculturalidad

Ante el reto que representa para las instituciones de educación superior las tendencias de cambio, y particularmente para la formación, evaluación y desarrollo de competencias docentes en la era digital, que han creado nuevas dinámicas dentro y fuera del área, se reporta una investigación de tipo descriptivo-exploratorio con enfoque cuantitativo, con el que se pretende medir el comportamiento de las variables por observar para describir las prácticas docentes con relación a las competencias docentes de profesores de la Escuela Superior de Comercio y Administración unidad Santo Tomás (Torres Rivera y Florencio da Silva, 2020).

Se utilizó un cuestionario diseñado específicamente para identificar las competencias docentes de nivel superior (pedagógicas, digitales, investigativas, emprendedoras y ciudadanas para aplicar productivamente el conocimiento) en el área de ciencias sociales, aplicado mediante una encuesta por correo electrónico, que desde la percepción del profesorado permitan la transferencia de los resultados a la sociedad del siglo XXI. Los resultados evidencian la necesidad de desarrollar un proyecto de formación docente que fomente la innovación y el desarrollo tecnológico, y de cambiar las concepciones y paradigmas en materia de enseñanza y aprendizaje, como la adaptación y progresiva incorporación de modelos pedagógicos basados en el constructivismo social y conectivismo, que, al decir de los autores, constituyen los ejes para la transformación de la educación superior.

La formación de competencias digitales docentes en profesores de educación superior ha sido preocupación de las instituciones universitarias, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), que pone de manifiesto la importancia de la formación digital de sus profesores, así como la generación de oferta educativa a distancia. Con fundamento en la metodología de investigación-acción para atender un problema práctico planteado por la Facultad de Derecho, se realiza una investigación-innovación educativa para el desarrollo de competencias digitales docentes (Arellano Vega, 2021). Su propósito, como investigación doctoral, fue analizar de qué manera desarrollan competencias digitales docentes profesores de esta facultad, al participar de una oferta de formación continua basada en la innovación educativa. El trabajo se efectuó en tres fases: 1) análisis de la situación inicial, 2) diseño y pilotaje de una oferta educativa, y 3) implementación y evaluación de la estrategia de acción. Los resultados indican que los profesores hacían usos de TIC propios de los niveles de adopción y adaptación de un modelo de desarrollo de competencias digitales docentes (CDD). Se concluye que las CDD se potencian cuando los profesores tienen disposición a la innovación pedagógica, uso cotidiano de las TIC, experiencia como estudiantes o docentes virtuales, enfoques de enseñanza cognitivos, así como con condiciones contextuales que se vuelven favorables, como la integración curricular de las TIC.

Sin embargo, el uso de las TIC por los docentes universitarios no parece responder únicamente al hecho de contar con las competencias digi-

tales necesarias, sino también a la aceptación o rechazo que éstas tengan. Desde esta problemática, se reporta una investigación en la que se indagan las representaciones y significados que docentes que participan en procesos de enseñanza y aprendizaje de la psicología sostienen acerca de las TIC, y la experiencia que tienen al emplearlas en su práctica docente (Covarrubias-Papahiu, 2020). Es una investigación de tipo descriptiva e interpretativa a partir de una metodología de corte cualitativa, en la que se aplicó una entrevista semiestructurada a docentes que enseñan contenidos de psicología en IES, tanto públicas como privadas, de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Los resultados muestran que los docentes entrevistados, en general, conciben las TIC como innovadoras e inevitables para la práctica educativa; no obstante, y aunque le asignan diferentes significados, coinciden en que deben emplearse con ciertas restricciones. Si bien prevalece un uso pragmático e instrumental entre los docentes, consideran que las TIC facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A raíz de la reconfiguración de la profesión docente en el marco de la Reforma Educativa, en que la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) permite que actualmente en las escuelas de educación preescolar y primaria convivan profesores egresados de licenciaturas en campos afines al normalismo de diversas instituciones y formaciones, se documenta en un libro una experiencia de docencia colaborativa o codocencia entre la escuela normal y la universidad, que tres académicas de distintas IES realizaron en el campo de la formación inicial de profesionales de la educación (Cordero, Figueroa y Gastélum, 2019). Dicha experiencia demuestra que ésta es una vía para fortalecer las capacidades o competencias docentes de los maestros involucrados y mostrar a los futuros profesionales de la educación que el trabajo colaborativo es posible, a pesar de contextos institucionales diversos.

Ante el reto que tienen las IES de formar y educar en sociedades plurales, diversas y multiculturales, en un contexto de globalización económica que ha reducido el estado de bienestar de los países en desarrollo (lo que conlleva a situaciones de desigualdad, pobreza y marginación), instituciones como la Universidad Veracruzana (UV) adoptan un enfoque intercultural en sus acciones de formación, vinculación, gestión y difusión. En este contexto universitario en que se considera necesario retomar la diversidad como un espacio de aprendizaje donde se reconoce

la otredad y la alteridad como competencias de la labor docente, se reporta una tesis de maestría cuyo objetivo fue desarrollar una estrategia pedagógica que permitiera la construcción de competencias interculturales en docentes de la Facultad de Ciencias Biológico Agropecuarias de la UV, que responde a la necesidad de profesionalización de la práctica docente en las competencias formativas desde una mirada intercultural, que permita considerar la diversidad como un factor que favorece la construcción de aprendizajes significativos (Cruz-González, 2017). La metodología de trabajo se basó en los principios de la investigación acción participativa que permitieron desarrollar un proceso de intervención educativa mediante el uso del aprendizaje dialógico, el cual les permitió trabajar con y desde la diversidad existente en el espacio áulico, el intercambio de saberes, experiencias y conocimientos. Su implementación favoreció la construcción conceptual sobre la interculturalidad, las relaciones interculturales y el reconocimiento de la diversidad, que fue favorecido mediante un proceso de sensibilización establecido en un ambiente de confianza, respeto y colaboración.

Funciones docentes ante las nuevas exigencias curriculares

En un escenario de regionalización de la educación superior, una de las estrategias que han implementado las universidades es la ampliación de la matrícula por medio de sedes regionales, con lo cual se pretende dar un impulso para el desarrollo de las regiones por medio de la creación de conocimiento y de capital humano que sea capaz de innovar con el conocimiento y recursos de la región. Sin embargo, al ser la docencia, la investigación y extensión de la cultura las funciones sustantivas de las universidades, en una investigación realizada en una sede regional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se cuestiona si esta unidad académica cumple con dichas funciones, y se plantea como interrogantes ¿cuáles son las percepciones que tienen los académicos de esta unidad sobre sus funciones?, ¿las conocen?, ¿las llevan a cabo? (Romero Fernández, 2020). Con un diseño basado en la fenomenología y la metodología de educación comparada, se usaron entrevistas semiestructuradas a docentes de las cinco licenciaturas del área de la salud ofrecidas en

esta unidad. Los resultados revelaron que la docencia es la actividad a la que se le dedica más tiempo, aunque se realiza en mayor parte de manera empírica, debido a que los académicos no tienen una formación como docentes, sino como profesionales en su área de formación. La investigación es una función que prácticamente no se realiza porque no se tiene la obligación, o no se cuenta con el tiempo por la saturación de tareas administrativas, o bien, no se sabe cómo realizarla. Con respecto a la vinculación de la universidad con la sociedad, la universidad sí parece tener una presencia en ésta, pero más como prestadores de servicios que como investigadores para formalizar el conocimiento local y llevarlo a un conocimiento científico y formal. Se concluye que las unidades tienen un impacto en la sociedad, aunque no cumplen con el objetivo principal para el que fueron creadas: ser un motor de desarrollo en la región por medio de la investigación y crear conocimiento local para combinarlo con el conocimiento generado en el ámbito mundial.

En otro estudio, se analizan algunos de los principales retos que enfrentan los profesores universitarios en las últimas décadas en nuestro país al cambiar las exigencias sociales hacia la educación superior. Se afirma que el requerimiento de mejorar la calidad educativa en las instituciones de este nivel implica necesariamente la profesionalización de los maestros para un ejercicio correcto de sus distintas funciones en general y de la docencia en particular, para lograr más altos niveles de calidad educativa se requieren cambios importantes en el quehacer docente, así como en los modos de enseñanza y de aprendizaje (Vázquez García y Lucero Muñoz, 2017). Bajo estas premisas, la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), como parte de la implementación del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC), crea e implementa el diplomado "Situaciones de aprendizaje en el MHIC", el cual se ha efectuado en varias ocasiones, dando inicio a un proceso de formación del profesorado de la UATX, que además de poner de manifiesto que las situaciones de aprendizaje requieren de estrategias didácticas (minimizadas desde el socioconstructivismo teórico) que los docentes deben adquirir, se reflexiona acerca de la relación entre el aprendizaje y la evaluación, entre la evaluación y el poder, así como la unilateralidad de los instrumentos evaluativos. En especial, se visualiza el reto que implica la actividad integradora como concreción del aprendizaje por competencias y el

relieve que adquieren los momentos de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para el proceso de aprendizaje.

Un tema poco abordado en la investigación curricular en México, y de poca preocupación histórica en los sistemas educativos, es la educación artística, que en la actualidad cobra relevancia por la importancia que se está poniendo en las emociones y sentimientos en la educación.

Encontramos dos tesis, una de doctorado y otra de maestría, que se ocupan de indagar las representaciones sociales de los docentes con respecto a la enseñanza y expresión artística. La investigación doctoral se desarrolla en el nivel preescolar, se llevó a cabo en 25 jardines de niños situados en 14 de las 16 alcaldías que integran la Ciudad de México (Chávez Chagoyan, 2018). La pregunta fundamental que orientó la investigación fue ¿cuáles son y cómo se estructuran las representaciones sociales de las educadoras sobre el tema de la educación artística? Interesó particularmente conocer qué piensan las educadoras titulares de grupo sobre la educación artística. ¿Con qué herramientas artísticas e información cuentan en general las maestras de preescolar para desempeñarse en el tema? Se utilizó el método de encuesta, a partir de la aplicación de cuestionarios y entrevistas, y la aplicación de un ejercicio de jerarquización de los campos formativos. Participaron 174 docentes, una directora y dos subdirectoras. Entre los resultados más importantes se encontró que las educadoras no saben de tendencias ni enfoques de la educación artística, aunque de algún modo intuyen que la expresión es parte fundamental en la experiencia que debe tener el niño en el jardín; sin embargo, escapa a sus posibilidades la implementación de ésta debido a la complejidad de conocimientos teóricos y prácticos que exige.

Por su parte, en la tesis de maestría se trabaja con profesores de música de escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México, en relación con su trabajo docente y el papel que juegan sus representaciones en el desarrollo de la educación musical en ese nivel (Servín Morales, 2015). Participaron 25 profesores de música activos a quienes se aplicaron cuestionarios de tipo mixto (preguntas cerradas y abiertas). Entre los resultados más importantes están la falta de apego a los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por los docentes (aunque la responsabilidad no solo se atribuye a ellos, al parecer se debe también a la forma en que están planteados los programas, y a la poca orientación que los docentes reciben para su implementación), por lo

que basan la enseñanza de la música en actividades conservadoras y de tipo instrumental. Además, los docentes de música asumen que son negativamente valorados por profesores de otras asignaturas.

Por otro lado, se publica un estudio con respecto a las tutorías, que en los últimos años se ha convertido en una estrategia de fortalecimiento que favorece la formación de los estudiantes, impulsada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) e institucionalizada en muchas universidades como parte de sus reformas curriculares. Es un recurso pedagógico que emplean las instituciones para enfrentar los retos de problemas como la reprobación, el rezago o deserción que conllevan a una baja eficiencia terminal en las IES. Los profesores tienen una relación respecto a la docencia y la tutoría de acuerdo al modelo educativo de la universidad en la que desempeñan sus funciones. En este sentido, la investigación que se reporta tuvo como objetivo analizar las nociones y funciones que tienen los profesores-tutores de la licenciatura en Pedagogía de la UPN sobre su experiencia al desarrollar el Procedimiento General de la Tutoría (PGT), a más de 13 años su implementación, y diseñado para acompañar al estudiante durante su trayectoria por la universidad y evitar el fracaso escolar (González-Melchor, 2017). Mediante un enfoque cualitativo, se aplicaron entrevistas a profesores reconocidos y prestigiados por su trayectoria académica, y se encontró que conciben la tutoría académica como una modalidad de actividad docente que implica procesos sistematizados mediante los cuales el tutor guía al estudiante en su incorporación y tránsito en su trayectoria universitaria mediante una atención personalizada. Su asesoría se relaciona con diversidad de aspectos, desde hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, éxito académico, autoconcepción, escucha en cuanto a las necesidades económicas, afectivas y emocionales, e inclusive atención a deficiencias de aprendizaje ocasionadas por supuestos trastornos mentales. Entre las complicaciones se encontró que el PGT no muestra relación con la práctica profesional ni con el currículum; las evaluaciones no son planificadas ni sistemáticas, existe poca remuneración en el aspecto salarial; se carece de un fundamento teórico y metodológico en cuanto a la atención de los estudiantes, ya que ésta se da por sentido común.

También la formación profesional de los ingenieros es motivo de análisis, se realizó una investigación que tuvo como propósito comprender

las significaciones y preocupaciones de los docentes del Tecnológico Nacional de México en torno a la formación de ingenieros (Morales Barrera y Soriano Peña, 2021). Desde una perspectiva hermenéutica articulada con herramientas teóricas del análisis político del discurso, se efectuó un abordaje metodológico de tipo cualitativo mediante el cual se identificaron y analizaron entendimientos y preocupaciones de los docentes sobre los procesos formativos que desarrollan, mismos que se han publicado en artículos de revistas del propio sistema. Entre los resultados se identificaron significaciones heterogéneas sobre la formación y la ingeniería; sin embargo, hay una fuerte tendencia a significar la ingeniería desde una visión operativa-instrumental que se vincula con la reducción del proceso formativo a la capacitación.

Igualmente, se reportan investigaciones que tienen como propósito indagar las funciones y actividades que realizan profesores e investigadores de posgrado. Conocer sus características y condiciones de su trabajo, sus experiencias y funciones, cobra importancia en cuanto de ellos depende en gran medida el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión, extensión y gestión de las IES. Se reportan al respecto dos trabajos, productos del proyecto "Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM (2015-2020)", que indagan las funciones, actividades y condiciones de trabajo académico de profesores e investigadores (Hirsch-Adler, 2020a, 2021).

En el primero, se examinan las principales funciones y actividades que llevan a cabo los profesores e investigadores del posgrado de la UNAM con respecto a la responsabilidad social de la ciencia, aspecto que interesó por tratarse de un tema significativo, tanto para las IES como para la sociedad de la que forman parte (Hirsch-Adler, 2020a, 2020b). Se entrevistó a 21 académicos, elegidos de modo que representaran algunos posgrados de las cuatro áreas de conocimiento: ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías; ciencias biológicas, químicas y de la salud; ciencias sociales y humanidades y de las artes. En este estudio se reporta lo encontrado específicamente en la pregunta abierta planteada: "Uno de los planteamientos que ha cobrado fuerza sobre los fines de la investigación es el compromiso que se debe tener para promover el beneficio social. ¿De qué manera lo considera usted en sus investigaciones?". El trabajo destaca que a pesar de las variadas tareas que llevan a cabo los académicos, que implican una fuerte dedicación, logran, desde sus

propios campos de conocimiento, aportar elementos significativos a la sociedad, a través de conocimientos, programas, estrategias y soluciones a problemas.

El segundo estudio se llevó a cabo en una universidad pública del centro de México, también con profesores de posgrado, y consistió de dos fases. En la primera, se aplicó un cuestionario-escala a una muestra de profesores de posgrado para elegir aquellos considerados como excelentes por sus pares, y en la segunda, se aplicó una entrevista a 34 de los académicos elegidos, investigadores y profesores consolidados, con interrogantes acerca de sus condiciones de trabajo. Los datos que se presentan corresponden a la pregunta: ¿Cómo puede contribuir la universidad para mejorar el trabajo académico de los profesores del posgrado? Esa pregunta detonó en los académicos diversas inquietudes, reflexiones, respuestas y propuestas que pueden ser recuperadas y aprovechadas para la mejora de las instituciones universitarias, entre las que destacan: soluciones para los diversos problemas burocrático-administrativos; mejorar las condiciones de trabajo; tomar en cuenta el cuestionamiento a los sistemas de mérito; promover apoyos para la docencia y para los estudiantes; facilitar la comunicación; desarrollar los procesos de evaluación, fomentar la madurez de los cuerpos colegiados, y revisar las políticas generales del posgrado (Hirsch-Adler, 2021).

Con respecto a la práctica curricular vivida por profesores y estudiantes universitarios, se publica un libro en el que se recuperan diversas investigaciones reportadas en México que indagan diferentes componentes del currículum y de la práctica pedagógica, en estrecha relación con las tareas formativas para la construcción del conocimiento (Covarrubias-Papahiu, 2014). Se destacan aquellas que abordan las perspectivas de los estudiantes sobre la formación profesional, los planes de estudio que cursan, las prácticas o recursos de enseñanza o evaluación empleados, sus actitudes hacia la ciencia y el conocimiento impartido, la relación profesor-alumno, entre otros. De los profesores se recuperan investigaciones sobre su participación en el diseño curricular, sus representaciones y significados en relación con la naturaleza de la ciencia, su enseñanza y aprendizaje, sobre la innovación curricular y las TIC en la educación, así como sus necesidades de formación y profesionalización. Además, fruto de la investigación empírica incorporada en el libro, se brindan alternativas para la mejora en la construcción del conocimiento

en las aulas universitarias mediante propuestas psicoeducativas específicas, como son los talleres de interacción profesional reflexiva y la creación de comunidades de aprendizaje profesional.

Trayectorias e identidades docentes

El docente es una figura central del proceso educativo y su labor es singular. Posee una serie de peculiaridades que caracterizan su trabajo, por ello se plantea la necesidad de conocer y analizar cómo han repercutido las recientes políticas y reestructuraciones educativas en la forma en que los profesores perciben su labor, al haber transformado su identidad y, por tanto, sus prácticas en el aula.

La identidad docente universitaria ha sido un tema relevante para los investigadores educativos contemporáneos, al ser un proceso complejo en el que interviene un sinnúmero de elementos importantes; la investigación dentro del campo es diversa. En la década que analizamos, la identidad del docente, particularmente del universitario, se decanta como un tema importante por indagar debido a las implicaciones que tiene en la práctica curricular y educativa.

Uno de los trabajos publicados retoma las trayectorias escolares de docentes universitarios para indagar cómo se construye la *identidad docente* y la forma en que perciben y significan su práctica pedagógica (Rodríguez-Rivera y Covarrubias-Papahiu, 2021). La trayectoria escolar de profesores universitarios cobra importancia porque revela sus disposiciones hacia los estudios superiores, el tipo de experiencias que como estudiantes tienen que sortear y enfrentar, y el tipo de recorridos y estrategias que necesitan desarrollar para una eventual identidad como docentes. Se utilizó como método de investigación el enfoque cualitativo biográfico-narrativo, con el que se obtuvieron relatos de vida de profesores de distintas disciplinas que laboraban en una universidad pública y una privada. Los hallazgos destacaron la importancia del capital cultural para la elección de carrera; la sociabilidad estudiantil entre pares durante el bachillerato; la identificación con los conocimientos disciplinares y saberes de la profesión elegida; las experiencias y oportunidades de colaboración como estudiantes con los docentes universitarios; la dis-

tinción como estudiante sobresaliente, y la influencia de los profesores memorables como figuras y modelos.

En otro trabajo se analizan las características del perfil profesional, las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas normales de México. Para ello, se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, transeccional y de alcance causal-comparativo con la participación de académicos normalistas de las escuelas normales públicas de México (Del Cid García, Estévez Nénninger, González Bello, y Vera Noriega, 2020). Los principales resultados advierten que los participantes mantienen una identidad académica asociada a la noción de formador de formadores dedicados a la docencia, y de forma paralela a la de docentes-investigadores. Se concluye que los programas no representan una imposición, sino una posibilidad para realizar investigación. Esta situación ha tenido efectos de cambio sobre las dimensiones que configuran la identidad académica al generar una tendencia hacia un nuevo modelo de profesión académica.

En otra investigación sobre la identidad del docente, y mediante un estudio de caso que incluye la combinación de historias de vida y análisis de documentos, se analiza la construcción de las identidades profesionales de un grupo de profesores jóvenes de lengua inglesa de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (Trejo-Guzmán y Mora-Vázquez, 2018). El estudio se desarrolla en el contexto de la vinculación de un programa de licenciatura en lingüística aplicada y un centro de lenguas de la misma institución. Su análisis se centra en la segunda fase del estudio que se llevó a cabo con un grupo de siete profesores, aproximadamente 12% del total de participantes, los que se caracterizaban por contar con una larga trayectoria laboral dentro de los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada y en algunas de las facultades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, así como un alto grado de profesionalización, a pesar de su juventud. La investigación destaca la relación entre las experiencias vividas en sus contextos personales, académicos y profesionales, con sus identidades profesionales. Los resultados muestran la manera en que las transiciones académicas, el vínculo con la lengua inglesa, los programas de formación profesional y la cultura profesional en el entorno laboral de los participantes interactúan para impactar en la formación de su identidad profesional.

Evaluación de la docencia

Se argumenta también que al ser los docentes el elemento fundamental en el proceso educativo, no deben quedar fuera del ámbito evaluativo. Sin embargo, la evaluación de los profesores supone cierta "conflictividad" y no debido únicamente a la complejidad de la evaluación como proceso en sí, sino por sus connotaciones y repercusiones éticas, sociales y profesionales. En una revisión documental (Fulquez, García y López, 2020), se analizan las implicaciones de la evaluación del docente, en tanto ha de conocer la realidad, detectar las necesidades con el fin último de saber cómo actuar y desarrollar actividades y programas para conseguir esa educación integral que se persigue en las políticas educativas. Esta forma de actuar requiere de docentes formados en inteligencia emocional y que sean reflexivos, ya que el profesor es el modelo para razonar y actuar ante la vida; es un agente activo del desarrollo afectivo, de aquí la complejidad de su evaluación.

Los docentes ante los programas de evaluación y productividad académica

En el periodo que analizamos se publicaron varios trabajos que indagan las formas en que los programas de evaluación docente han impactado la calidad de la educación, las prácticas de enseñanza, las condiciones laborales y espacios de trabajo de los docentes, e incluso la forma en que se ve afectada su salud. La importancia de estos estudios obedece, como apuntábamos arriba, a los diferentes roles que los docentes desempeñan en el desarrollo de las funciones sustantivas de la educación superior, por lo que la evaluación del trabajo docente ha cobrado importancia en la agenda de la investigación educativa y curricular en México.

En tal sentido, en uno de los trabajos se hace una revisión de los programas de evaluación e incentivos al desempeño académico más importantes de las IES públicas en la esfera nacional, y se analiza su condición actual, aciertos, desaciertos, paradojas y prácticas que impactan las condiciones laborales y el trabajo de los académicos. Además, se incorporan los hallazgos de varias investigaciones que indagan, desde la propia perspectiva de los actores, cómo han impactado estos programas en las

condiciones de trabajo de los profesores, en su práctica docente y actividades académicas, con la finalidad de tener un acercamiento a la realidad actual (Covarrubias-Papahiu, 2017). Los diferentes sistemas de evaluación consideran aspectos como formación y escolaridad, aportaciones a la labor docente, la productividad, calidad de desempeño, a los que se les otorgan diferentes valoraciones. Los programas de evaluación al mérito se combinan entre programas internos y otros que son estatales o nacionales, como el Prodep o Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), programas que en su conjunto pueden llegar a representar hasta 60% del salario base de los académicos. Los hallazgos apuntan que los programas a la productividad académica han producido cambios significativos en el desarrollo profesional de los académicos, que son percibidos tanto positivamente (vinculan la docencia e investigación, incentivan la promoción académica, buscan la excelencia a partir de posgrados), como negativamente (por su carácter instrumental, al privilegiar la cuantificación de la productividad, afectando la naturaleza del trabajo académico), mientras que la percepción generalizada entre los docentes es que la instauración de los programas de estímulos ha creado una serie de conflictos y tensiones en las comunidades académicas. Se concluye que la evaluación académica es un tema que crea incertidumbre, estrés y desgaste a los académicos, pero que se deja de lado por retomar aspectos urgentes y apremiantes, como el envejecimiento de la planta docente, la jubilación de académicos y las formas en que los profesores se adaptan a los programas de estímulos.

Dos trabajos más publicados con respecto a los programas de evaluación docente se enmarcan en el SNI, que constituye el primer sistema de evaluación al trabajo académico establecido en la década de los ochenta, creado como un mecanismo gubernamental en respuesta a la crisis económica de 1982 y destinado a atender la investigación del país mediante el reconocimiento y apoyo directo a los investigadores en activo dedicados a producir conocimiento científico y tecnológico. Es un sistema de evaluación que, además de otorgar un estímulo económico, actualmente representa un reconocimiento a la calidad de la producción científica y prestigio académico para los docentes que desempeñan labores de docencia e investigación de las IES (Conacyt, 2022).

En uno de los estudios, producto de una investigación doctoral, se analizan las representaciones sociales que profesores-investigadores

miembros del SNI del área de humanidades de la UNAM, tienen sobre el propio SNI, para comprender la forma en que estas representaciones han influenciado sus trayectorias, específicamente en momentos que hacen evidente su incursión y la forma de concebir la producción científica antes y después de ser parte de un grupo selecto de investigadores nacionales (Ramos-Guillen, 2021). Mediante un enfoque psicosocial y del método biográfico, a partir de relatos de vida, se entrevistaron a docentes de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y del IISUE. Entre los resultados, se destaca que pertenecer al SNI tiene sentido para los académicos gracias a las creencias, imágenes, opiniones y actitudes presentes, así como a las representaciones sociales de los grupos a los que pertenecen y en los que intervienen procesos identitarios. Se identificó así que el estrés derivado de la dinámica de trabajo y tipo de producción que significa ingresar y pertenecer al SNI influye en la construcción de las representaciones sociales, así como de las estrategias y algunas prácticas deshonestas dentro de algunos grupos, que llegan a ser aceptadas, conocidas y normalizadas con la finalidad de permanecer en el sistema. Esto tiene amplias implicaciones, tanto para las trayectorias de los profesores-investigadores como para la formación de las nuevas generaciones.

En otro estudio relacionado con el anterior, pero que analiza el otro lado de la moneda, se presentan los hallazgos respecto de los significados e interpretaciones que una muestra intencional de académicos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) otorgan a la pérdida de la distinción concedida por el SNI y a la posibilidad latente de que esto ocurra en cada proceso de evaluación (Camarillo Hinojoza, Vázquez Martínez, Ramírez Gómez y Barboza Regalado, 2020). Bajo una metodología cualitativa y aplicación de entrevistas a profundidad, se tomó como base la teoría fundamentada (*grounded theory*) como metodología y aproximación epistémica. Entre los aportes más relevantes que se presentan están los efectos que genera la pérdida de la distinción en el aspecto económico y personal; que puede ser debido a la falta de productividad académica por privilegiar los cargos y actividades administrativas; la necesidad institucional de apoyar la compra de reactivos de laboratorio para evitar la pérdida del nombramiento, así como la creencia de que al salir del SNI se pierde la credibilidad como investigador. Como parte de las categorías se propone el concepto de desmoronamiento o colapso de la

distinción, mismo que emerge a partir de las narrativas de los informantes, del proceso de categorización y de las interpretaciones realizadas.

Por último, consideramos una investigación que, si bien aborda el trabajo y la evaluación de docentes de la educación básica, resulta importante por el estudio que se hace de las variables relacionadas con sus condiciones de trabajo y el impacto en su salud. Se parte de que las reformas educativas de los últimos años en México han impulsado cambios en las condiciones laborales de los docentes, reduciendo sus recursos percibidos e incrementando las exigencias que supone su labor. Todo esto ha expuesto al docente a malestares producidos por su propio trabajo. Se argumenta que la Reforma Educativa de 2013 en México, que planteó una evaluación laboral a los docentes por la que podrían perder su empleo, independientemente de su contrato permanente o de su antigüedad, acompañada de una mayor supervisión de su trabajo y controles más estrictos en su desempeño, ampliación de las jornadas laborales, e incremento de actividades administrativas, entre otros, provocó el aumento del estrés laboral en los maestros, la presencia del *burnout* ("quemarse" por el trabajo) y diversos trastornos de salud. Por tal razón el interés de la investigación se centró en indagar cómo se expresarán las interacciones entre personalidad y síndrome de quemarse por el trabajo (SQT). Participaron profesores de educación básica pública de 39 escuelas de la Ciudad de México (6 secundarias y 33 primarias). El muestreo fue no-probabilístico intencional con diseño transversal y correlacional (Villaverde, Unda, Escotto, y Flores, 2019). Se concluyó que los rasgos de personalidad tienen un papel mediador en la aparición del SQT, específicamente los individuos que presentan baja sociabilidad expresiva, baja organización y baja aceptabilidad son más propensos a presentar SQT, rasgos que pueden presentar docentes que afrontan alto estrés laboral.

Temas transversales en el currículum

En el estado del conocimiento de la década anterior sobre la investigación curricular en México los temas transversales del currículum se destacaban como un concepto que aparecía vinculado a las innovaciones curriculares. Éstas eran motivo de atención por parte de las instituciones educativas como una opción educativa para desarrollar en los

estudiantes, de manera paralela a los objetivos de sus planes de estudio, conocimientos y valores complementarios, por lo que representó una manera de incorporar campos del conocimiento y competencias que están presentes a lo largo de la formación de los estudiantes. Entre los ejes transversales que se identificaron en ese periodo estuvieron la educación basada en competencias, la educación centrada en el aprendizaje, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, la democracia, la educación ambiental, la educación para la paz, la formación social, género, valores y derechos humanos (Díaz Barriga Arceo et al., 2013).

En la década que nos ocupa, el asunto de la inclusión educativa (indígena, intercultural, discapacidad o diversidad funcional) se decantó como un tema prioritario de las políticas educativas y reformas curriculares de todos los niveles educativos para garantizar la igualdad de oportunidades, terminar con la exclusión o discriminación y fomentar la cohesión social. También se constituye como un tema de amplio interés en la investigación curricular. Otros tópicos transversales que igualmente cobraron importancia en esta década, muy vinculados con la educación inclusiva, son los valores, la ética, el género y los aspectos socioemocionales, como constituyentes del respeto a la diversidad y formación integral en el currículum.

Abordamos a continuación los trabajos que consideramos los más representativos que tienen como objeto de estudio la perspectiva de los actores curriculares sobre estos temas; la mayoría se ubica en la educación superior.

Inclusion-intercultularidad en el currículum

En el debate actual sobre el cambio de paradigma del subsistema de educación indígena, promovido por la UNESCO y adoptado por las SEP, se traslada *lo intercultural bilingüe* a *lo inclusivo*. Se ha adoptado paulatinamente esta tendencia hacia la inclusión, no sólo para garantizar el derecho a una educación indígena pertinente, sino también para adaptarlo a la educación básica, con la finalidad de construir un sistema educativo único y general que, en teoría, y por su carácter inclusivo, sea capaz de promover la tolerancia, la no discriminación y la convivencia en la diversidad, y abatir la exclusión originada por diferentes fuentes de diversidad

mediante un énfasis puesto en el acceso a la educación sin distinción alguna (Mendoza-Zuany, 2018). Por ello la noción de *inclusión* hoy en día se atribuye a una diversidad de condiciones que incluyen a estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas, o a grupos vulnerables y susceptibles a la exclusión por características de raza, migración, religión, género, condición socioeconómica, etcétra.

Con respecto a este tema, se discute en un artículo el posicionamiento de la inclusión educativa en la política educativa mexicana a partir de la Reforma Educativa 2013, que se ha asociado al desplazamiento de la educación intercultural bilingüe en el subsistema de educación indígena (Mendoza-Zuany, 2017). Lo anterior se observa por la autora al analizar el discurso de funcionarios del ámbito educativo en el nivel básico, así como documentos de política educativa que dan cuenta de nuevos supuestos sobre la atención educativa inclusiva, los cuales impactan tanto a la educación para la niñez indígena como a la educación para otros grupos, como las personas con discapacidad y migrantes, entre otros. Además de la investigación documental, se llevaron a cabo entrevistas con funcionarios del ámbito educativo de los niveles federal y estatal en seis entidades federativas (Chiapas, Chihuahua, Morelos, Puebla, Veracruz y Yucatán) y grupos de discusión con maestros. El propósito fue develar sus imaginarios sobre la vigencia e importancia de la educación intercultural bilingüe para la niñez indígena, y sobre cómo éstos se concretan en su labor cotidiana, lo que incluye el diseño e implementación de políticas y programas en educación básica en general, y del subsistema indígena en lo particular. En el discurso desplegado en las distintas fuentes de información surgieron como categorías recurrentes: inclusión, equidad, vulnerabilidad y rezago. La inclusión apareció como una noción eje sustentada en supuestos que están desplazando paulatinamente la necesidad de un subsistema de educación indígena, aunque esto vulnere los derechos de los pueblos originarios, reconocidos en la normatividad nacional e internacional. Se concluye que los resultados apuntan a que "La atención a cualquier tipo de diversidad se fundamenta en el conocimiento sobre ambientes de aprendizaje y de atención educativa para la inclusión, mas no en el fortalecimiento del enfoque intercultural ni de licenciaturas en educación intercultural y bilingüe" (Mendoza-Zuany, 2017, p. 64).

Con el mismo propósito de contribuir al conocimiento de la educación bilingüe e intercultural en México, identificamos una tesis de

maestría en la que se analizan las representaciones de maestros de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) acerca del saber y práctica pedagógica (Cárdenas Vera, 2019). El interés de la autora es mostrar cómo estas representaciones reconfiguran la educación bilingüe intercultural. Constituye una investigación cualitativa-interpretativa, metodología que empata con la filosofía de la vida en comunalidad de la ENBIO, haciendo que las acciones de los maestros sean discutidas no desde lo individual, por lo que le otorga un sentido social a la investigación. Colaboraron maestros de la ENBIO, pertenecientes a diversas comunidades originarias, teniendo una representación diversa de la región, quienes fueron entrevistados y observados en el aula. Entre los resultados, se observó un fuerte trabajo por parte de los maestros para conseguir una interculturalidad crítica, producto de su formación en la ENBIO, cuyo principal pilar es el fortalecimiento de la vida comunitaria, de la cultura y lengua originaria.

En otro trabajo se aborda la educación indígena como objeto de estudio, con el propósito de mostrar la desigualdad educativa de las Escuelas de Educación Indígena (EEI) frente a las escuelas de educación básica en México. En consonancia con la idea de que los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) demandan un currículum y prácticas evaluativas diferenciadas, se analizan las aproximaciones entre el proceso evaluativo y el currículum prescrito y vivido en la primera etapa de una escuela primaria pública de la Ciudad de México y su pertinencia con los documentos vigentes en la Secretaría de Educación (Franco García, 2020). Mediante metodología cualitativa y desde una perspectiva de investigación-acción, se emplearon diversas fuentes de información: observaciones e intervenciones en el aula; observación no participante en reuniones de consejo técnico escolar, de padres de familia, salones de clase y áreas comunes; entrevistas en profundidad a la directora, madres de familia, docentes y estudiantes; un cuestionario a la directora y a maestros de la planta docente. El estudio develó aproximaciones y distanciamientos entre el currículum prescrito y el vivido. Se concluye que las reformas son una abyección que en el discurso posicionan la igualdad y en la realidad refuerzan las desigualdades educativas. Sin embargo, se identificaron acciones comunitarias y étnicas que permiten sostenerla y posicionarla socialmente, haciendo de ella un espacio apropiado culturalmente que

muestra más allá de la marginación y límites, una fuerza social con vocación de servicio y dignidad.

Del mismo modo, otro estudio que recupera la educación comunitaria se propone reflexionar sobre la importancia de transitar de una educación rural oficial, que se basa en un currículum estandarizado, a la educación rural comunitaria, esta última basada de manera central en el vínculo escuela-comunidad (Pérez Ríos y Cárdenas Vera, 2020). Sus perspectivas teóricas son el enfoque decolonial y las epistemologías del Sur, y su abordaje metodológico se sustenta en la etnografía educativa. Para este estudio se articularon los resultados preliminares de dos investigaciones más amplias realizadas en el municipio zapoteco de San Jerónimo Coatlán, en la Sierra Sur de Oaxaca, por medio del uso de la etnografía educativa e implementación de talleres enmarcados bajo una metodología comunal. Las reflexiones que sustentan el artículo son resultado del trabajo de campo de los autores, y se dirigen hacia la construcción y participación de conocimientos en torno a la territorialidad y la vida comunitaria. Asimismo, se presentan las reflexiones centradas en mostrar uno de los retos emergentes frente a la educación y la escuela rural en este municipio, que consiste en fortalecer los sistemas epistemológicos propios basándose en los proyectos comunitarios locales, de manera que la educación y la escuela se transformen efectivamente en espacios de diálogo entre lo nacional y lo local.

Inclusión de la diversidad funcional en el currículum

La inclusión en la educación también contempla los casos que requieren una atención especializada, pues si bien ésta se promueve desde los organismos internacionales y las políticas educativas nacionales, no todas las instituciones, particularmente las IES, la adoptan en sus modelos educativos y la materializan en currículos abiertos a la inclusión de estudiantes con alguna discapacidad o diversidad funcional, como actualmente se denomina. Abordaremos los estudios más representativos publicados al respecto.

El inicio de políticas encaminadas a la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la educación superior se aborda en un artículo de Pérez-Castro (2016), donde se identifica que el tema empezó a formar

parte de la discusión internacional a partir de las conferencias mundiales de Educación para Todos de Jomtien y sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, ambas promovidas por la UNESCO. Se apunta que en México la inclusión educativa se incorpora como parte de los discursos, políticas y prácticas educativas hasta principios del presente siglo y aún ahora no existen programas que favorezcan la inclusión de las personas con discapacidad en la escala federal. En efecto, las personas con discapacidad son un grupo que hasta hace algunos años estuvo prácticamente excluido de la formación terciaria. El artículo advierte que es necesario que las instituciones hagan mayor esfuerzo para integrar las medidas y estrategias de una política institucional que contribuya al ingreso, permanencia, y egreso de este sector de la población.

En un trabajo titulado "La inclusión educativa en la educación superior: retos y estrategias" (Limón Sánchez, 2020), también se analiza la inclusión educativa en la educación superior, y se identifican los roles de los actores, acciones realizadas por los directivos de las instituciones y condiciones de los ambientes donde se integran alumnos que habían estudiado en escuelas especiales con anterioridad. Particularmente, se efectúa un acercamiento a las experiencias que algunas escuelas y facultades de educación superior del estado de Baja California han experimentado para dar atención educativa a alumnos con diversidad funcional en cualesquiera de sus manifestaciones. Se concluye que la voluntad para atender la diversidad estudiantil ha estado por encima de las condiciones de infraestructura, metodológicas o ambientales, y aunque no hay homogeneidad en sus procesos de inclusión, cada centro educativo ha generado la gestión necesaria para atender la diversidad, de acuerdo al contexto y a las características de los alumnos. Se aclara también que los ambientes de aprendizaje áulico determinan el éxito de la inclusión.

Se reporta también un estudio de caso realizado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en la que existe un grupo de alumnos de distintas carreras con discapacidad visual que requieren atención especial (Aquino, García e Izquierdo, 2012). El objetivo del estudio fue diagnosticar los apoyos educativos que se requieren para atenderlos. En la etapa inicial se efectuaron siete entrevistas abiertas al grupo de ciegos y débiles visuales inscritos en los diferentes programas; se contrastaron con categorías que resultaron de la revisión documental simultánea al trabajo de campo. Los resultados se presentan a modo de análisis cruzado

o contrastado de casos, y revelan el grado de visión como elemento incidente en sus trayectorias, así como la necesidad de apoyos en tres categorías: accesibilidad arquitectónica, tecnológicos y del personal, que se deben promover en la universidad de acuerdo con la experiencia de los estudiantes. Se argumenta que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad social de facilitar la incorporación de estas minorías al ámbito profesional, ya que no poseen otras alternativas de formación.

Otro estudio de caso que también indaga los retos que estudiantes con diversidad funcional visual, parcial o total, afrontan en su tránsito por la universidad, es la realizada en las facultades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (Márquez-Ramírez, 2015). Su finalidad fue ubicar, en los cuatro pilares del conocimiento del aprendizaje (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), las situaciones favorables y desfavorables que tienen los estudiantes durante la realización de sus estudios profesionales. Se aplicaron sendas entrevistas a tres estudiantes y se videograbaron. En términos generales, se concluye que la trayectoria formativa y familiar les ha ayudado a superar los obstáculos escolares y han tenido la fortaleza de incorporarse al proceso educativo, adquiriendo el conocimiento de su área de estudios. Se señala que los docentes requieren de capacitación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para que puedan enfrentar las dificultades al tener un alumno con diversidad funcional visual.

Por último, consignamos una investigación realizada en educación preescolar sobre inclusión, la cual, en el marco de las políticas de educación inclusiva, es cada vez más frecuente que se incorpore en las escuelas de este nivel, aunque ha sido poco documentado. Esta investigación tuvo como objetivo principal conocer las características de la práctica docente de quienes trabajan con estudiantes con necesidades educativas especiales que presentan síndrome de Down (Lormendez y Cano, 2020). Su acercamiento se generó desde cuatro dimensiones: personal, interpersonal, institucional y didáctica. Se adoptó una perspectiva cualitativa de investigación en la que participaron tres educadoras de centros preescolares de Xalapa, Veracruz, con experiencia en inclusión de estudiantes con este tipo de síndrome, a quienes se aplicó una entrevista semiestructurada. Se identificó que las profesoras tienen claridad conceptual en la educación inclusiva; poseen habilidades y muestran liderazgo para

planear e intervenir didácticamente en una práctica pertinente. La investigación permitió analizar los esfuerzos de las docentes por atender con pertinencia a los estudiantes por medio de la autoformación y apoyo de la comunidad escolar.

Valores y los derechos humanos en el currículum

Los valores como contenidos transversales del currículum hoy más que nunca cobran relevancia en un contexto de crisis social que enfrenta la humanidad frente a la globalización, multiculturalidad, inmigración y emigración, guerras, racismo, discriminación, exclusión, problemas ambientales, de salud, de violencia y, en general, por las inmensas desigualdades que forman parte de nuestra vida cotidiana. Por ello, la sociedad encara retos para promover valores que tienen que ver con el respeto a la vida, a los otros, y a la diversidad.

En este contexto, y desde la década anterior, el tema de los valores en la educación ha cobrado importancia desde las políticas y reformas curriculares en México en todos los niveles educativos, Su propósito es impulsar valores para la convivencia, la democracia y los derechos humanos, éste último como un tema educativo indispensable para incluirse en el currículum.

En tal sentido, recuperamos una investigación desarrollada en el marco de la maestría en Gestión del Aprendizaje en la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan (Román Segura, 2018). Bajo el supuesto de que lo que sucede en la escuela es un espejo de lo que ocurre en la sociedad, aunado a las grandes problemáticas relacionadas con el *bullying* en la educación media superior; se aborda el tema de la educación en derechos humanos (EDH) como un medio para su valoración y conocimiento, con la finalidad de empoderar e implicar a los estudiantes en la problemática de los derechos humanos (DH). El trabajo da cuenta de los pasos seguidos para la concreción de un curso-taller sobre DH, que se implementó en el tercer semestre de bachillerato del Centro de Estudios Superiores del Norte de Veracruz (CESUNV), institución en la que se registran actitudes de *bullying*, tales como discriminación, hostigamiento y rechazo. Entre los resultados, se destaca que un porcentaje alto de los participantes se concientizaron de la importancia de los DH, distinguieron

sus características y el uso de ellos en situaciones concretas; además reconocieron ser más tolerantes.

En otro estudio, en una muestra de seis escuelas, tres del sistema educativo adventista y tres del sistema educativo nacional, se buscó analizar la relación que existe entre la jerarquización de valores y la percepción de la atención recibida de padres y maestros en estudiantes de tercer grado de educación básica secundaria en el estado de Campeche (Centeno Caamal, 2018). Se argumenta que conocer la jerarquía de los valores personales de los estudiantes llevará a entender sus comportamientos hacia el trabajo escolar y, en otros estudios, permitirá aplicar de modo más adecuado los principios curriculares propuestos en el plan y los programas de estudio de la educación básica.

Formación en ética profesional

La educación ética se constituye como otro referente importante en la formación de valores en la educación superior. Los trabajos reportados insisten en la necesidad de que la educación ética se logre de manera transversal en el currículum, y que sea parte de la formación integral y de la cultura institucional de la universidad.

Al respecto, y bajo el argumento de que la instrucción de saberes especializados e instrumentales han imperado sobre la formación de valores y actitudes, se llevó a cabo una investigación documental que tuvo por objeto analizar cuáles son algunas de las condiciones que facilitan o no, la formación ética de los estudiantes universitarios (Ugalde y Sosa, 2020). Ante la falta de sistematización y de explicitación de la formación en ética profesional como parte integral del currículum profesional, se propone una serie de directrices que faciliten la inserción de la ética profesional en el currículum universitario desde la perspectiva de la gestión educativa en sus dimensiones institucional, pedagógica y comunitaria, con la finalidad de incentivar una cultura ética universitaria. Se concluye que es fundamental que los responsables de la gestión educativa de cualquier centro o institución educativa sean líderes éticos que, mediante su gestión, permeen y contagien al resto de la organización de un sentido ético, vinculando todos los procesos administrativos, académicos y de relación interpersonal con la comunidad educativa en su conjunto y con toda la organización como estructura.

De forma relacionada, en otra investigación se advierte que el asunto de la formación ética profesional ha tendido a resolverse mediante la introducción de al menos una asignatura en el plan de estudios de las universidades. Sin embargo, el análisis de los incidentes críticos que relatan los estudiantes respecto a cómo se transgrede en la realidad el código ético, conduce a cuestionar que esto es necesario, pero no es suficiente (Díaz Barriga Arceo, Pérez-Rendón, y Lara-Gutiérrez, 2016). En dicha investigación se expone el análisis de incidentes críticos (IC) de ética profesional narrados por 57 estudiantes de licenciatura en Psicología pertenecientes a una universidad pública, quienes cursaban en sexto semestre la asignatura de Ética Profesional. En dichos incidentes aparece que los principios éticos de la profesión psicológica que se transgreden con más frecuencia se vinculan con la competencia y honestidad en el ejercicio de la profesión, así como con la calidad de la enseñanza, investigación o supervisión en escenarios reales por parte de los profesores universitarios. Más de la mitad de los incidentes críticos narrados ocurren en escenarios clínicos o del sector salud, seguidos de los escenarios educacionales en instituciones públicas, en la propia universidad y en contextos comunitarios. El papel asumido por los estudiantes en su propio relato es de testigo, receptor, transgresor o escucha, en ese orden.

Un tema que preocupa a la comunidad universitaria que vulnera los principios éticos es el plagio de los estudiantes en los procesos de escritura académica. En tal sentido, se realizó un estudio con el propósito de analizar qué tanto los estudiantes reconocen que llevan a cabo plagio en una universidad privada de Puebla (De la Chaussée y Chazari, 2013). Su interés fue el plagio que se caracteriza por la acción de copiar a otros distintos tipos de documentos o producciones, sin dar crédito al autor y atribuyéndose la autoría de forma indebida, el cual puede ser intencional y no intencional. Se encontró que casi una tercera parte de los encuestados reconoció hacer "copia y pega" de manera frecuente desde la internet, y más de la mitad de los encuestados reconoció haber entregado una o dos tareas o trabajos copiados en el semestre, sin que sus maestros se dieran cuenta, situación que representa una práctica no ética, en donde se cuestionan las actitudes y valores de los estudiantes que recurren a estas prácticas de plagio académico.

Ética en la investigación y el posgrado

Este tema es ampliamente abordado en el proyecto de investigación "Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM (2015-2020)", ya referido anteriormente respecto a las funciones y actividades que realizan profesores e investigadores de posgrado de las diversas áreas de conocimiento de la UNAM (Hirsch-Adler, 2020a, 2021). La autora publica cuatro artículos más en los que informa de los resultados relacionados con la ética de la investigación derivados del mismo proyecto citado, en los que reporta datos de las demás preguntas planteadas a los investigadores.

El primer estudio (Hirsch-Adler, 2016) reporta las conductas no éticas en la investigación de acuerdo con los 17 coordinadores del posgrado de la UNAM y 14 profesores de tres universidades de Valencia (España), a quienes se entrevistó. Sus resultados coinciden, por una parte, con documentos internacionales en el sentido de que la percepción de las conductas no éticas es más elevada de lo que sucede en realidad, también con respecto a las diferencias de gravedad de éstas, y en cuanto a la existencia de mecanismos internos y externos de detección.

En los tres artículos siguientes, se dan a conocer los resultados con respecto a los valores, principios y dilemas éticos de la investigación, mencionados por 21 profesores e investigadores del posgrado de la UNAM entrevistados (Hirsch-Adler, 2019a, 2019b, 2020a). Se concluye, por una parte, que la objetividad, reproductibilidad y verificabilidad son características positivas y formativas de la investigación señaladas por los investigadores, aunque advierten que en la sociedad y en la universidad se producen conductas no éticas; los valores de objetividad, apertura, honestidad y responsabilidad son muy señalados, tanto por los académicos como por los autores y organismos consultados. Cuestiones tan relevantes como respeto, integridad e imparcialidad no fueron consideradas suficientemente por los entrevistados (Hirsch-Adler, 2019a). Por otra parte, los principios éticos mencionados por los investigadores son la beneficencia y justicia, la atención a los estudiantes como prioritaria, la responsabilidad de los estudiantes con la institución y la sociedad, la convivencia con los demás, aunque acotan que el desarrollo tecnológico y científico no ha estado acompañado del desarrollo ético (Hirsch-Adler, 2019b). Por último, los dilemas éticos o morales mayormente mencionados por los investigadores fueron los obstáculos que provienen de otras

instituciones y organizaciones, como las empresas que utilizan sus servicios, las agencias financiadoras como el Conacyt y los órganos de publicación nacionales e internacionales. Se manifestaron también algunos conflictos que se mantienen, por lo general, en la invisibilidad, como las inadecuadas relaciones entre los académicos, los problemas con los becarios y las conductas no éticas, entre ellas el plagio y los conflictos de interés (Hirsch-Adler, 2020a).

Género, equidad y violencia en la práctica curricular

Los asuntos vinculados al género y la violencia en las IES continúan siendo motivo de estudio por parte de los investigadores. La investigación de Mingo (2020) toca uno de los aspectos medulares que desde las políticas públicas y en los espacios escolares se ha normalizado, al menos en el discurso, con respecto a denunciar la violencia machista ocurrida en diversos espacios universitarios. Asimismo, dar acompañamiento a las afectadas, y mostrar su hartazgo por las variadas formas de violencia machista a las que están expuestas en sus universidades nos muestra una cara de las IES que contradice los discursos sobre la apertura, el respeto, el pensamiento crítico y otras virtudes que nos dicen se cultivan en estas instituciones. En el trabajo de campo que se realizó se hicieron entrevistas a 11 mujeres que forman parte de colectivos feministas; las entrevistas fueron de tipo semiestructurada.

En otro estudio, que se efectuó desde una perspectiva de género, se analizan las experiencias y los retos percibidos por mujeres docentes e investigadoras de una universidad privada pertenecientes al SNI con respecto al ingreso, permanencia y promoción dentro del sistema (Meza Mejía, Galbán Lozano y Ortega Barba, 2019). La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, con metodología fenomenológica y aplicación de entrevistas semiestructuradas. Se identificó que las participantes percibieron algunos retos a nivel personal e institucional. Entre los resultados más relevantes se destaca que tanto en universidades públicas como en privadas las mujeres se enfrentan al desafío de lograr un balance entre la vida familiar y el trabajo; en cuanto al actuar profesional, afrontan dos retos comunes: las dificultades para la producción científica y la formación de nuevos investigadores, así como

falta de tiempo a consecuencia de actividades como la maternidad y la atención a la familia, así como el tiempo que conlleva la revisión, publicación e indexación, y la ausencia de posgrados orientados a la investigación en la universidad de adscripción.

En otro estudio, resultado de una investigación doctoral, se analizan las representaciones sociales de la equidad de género en estudiantes de pedagogía de la FES Acatlán (Villanueva Sánchez, 2020). La problemática de la que se parte plantea que, pese a la política de incorporación de la política de género en la UNAM, sugerida por organismos nacionales e internacionales, se registran aún casos de violencia en el noviazgo, discriminación por motivos de género, acoso sexual por parte de profesores, y el desconocimiento por parte directivos, docentes y alumnos de la política y de las acciones que sobre el tema se han implementado en la facultad. Desde una perspectiva cualitativa, en la modalidad de estudio de caso, se empleó la metodología descriptiva e interpretativa para obtener los sentidos y significados de los estudiantes. Los hallazgos más significativos denotan que en las representaciones de los estudiantes de pedagogía se han introducido nuevas maneras de entender las relaciones entre los géneros. Sin embargo, las actitudes de los estudiantes aún muestran presencia de un núcleo de la representación en el que predominan inequidades y estereotipos de género aprendidos.

Las emociones en el currículum

Sobresale también en esta última década el interés de los investigadores por rescatar los aspectos más subjetivos de los actores. Es así como el dominio afectivo, sentimientos, emociones, motivaciones, aparece como un componente importante por indagar en la práctica de un currículum, tanto en estudiantes como en profesores. En particular, interesa investigar cómo una reforma educativa, una innovación educativa, o aspectos normativos y de evaluación de docentes y estudiantes afecta lo que piensan y sienten sus actores.

Del mismo modo, se presenta la preocupación por indagar cómo se construyen, reconstruyen o deconstruyen no sólo los saberes, sino también las identidades, siendo los espacios escolares los lugares por excelencia donde se formula no solamente el conocimiento sino también la

intersubjetividad implícita y la necesidad de investigar ésta para entender lo que sucede en la práctica curricular.

Al respecto, encontramos una investigación (Flores y León, 2020) en la que se busca resaltar la importancia de las emociones y sus implicaciones en los estilos de enseñanza de nivel superior del Centro de Capacitación y Excelencia (Cenace) de Puebla. En esta institución se han detectado situaciones en las que algunos docentes, al no tener un buen manejo de sus emociones en el aula, han tenido problemas con sus alumnos, afectando el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo que el objetivo de la investigación fue analizar las emociones del docente y sus implicaciones en los estilos de enseñanza. Constituye un estudio cualitativo en el que se compilaron cinco historias de vida de profesores que trabajan en el Cenace, mediante un guión de entrevista. En los resultados se argumenta que el discurso pedagógico determina que un buen docente debe sentir afecto por sus alumnos como parte de su vocación, en cuanto juega un papel importante en la relación que se establece y es necesaria para la transmisión de conocimientos; los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo, y su forma de enseñar, pueden influir en la vida de sus alumnos.

En otra investigación, que puede considerarse *sui géneris* en su tipo, se analiza la experiencia interna de un profesor universitario ante el caso de ideación suicida de un estudiante, con el propósito de compartir acciones inmediatas que puedan ser aplicables, así como la identificación de indicadores de riesgo (Mercado Ibarra, 2020). Se argumenta que el saber ser del propio maestro no ha recibido suficiente atención, es decir su autocontrol emocional, empatía, autoestima, habilidades sociales, el manejo constructivo de sus propios temores. Y si bien se muestra con gran disposición, no tiene la certeza de cómo actuar ante la declaración abierta de la decisión de quitarse la vida por parte de un estudiante y no sabe cómo evitar un desenlace fatal. Se concluye que el proceso educativo debe ir más allá del adoctrinamiento, a decolonizar la educación, la pedagogía, el currículum y la didáctica, considerando otra perspectiva de lo que se enseña y cómo, donde la relación interpersonal no sólo se centre en el aula y en torno a contenidos temáticos, teorías, modelos y constructos, sino también en el desarrollo de ser humano.

La atención de lo socioemocional en el currículum también se expone en una ponencia denominada "Necesidades de atención de la ansiedad

manifiesta en el currículum universitario" (Rivas y Roque, 2019), misma que se manifiesta como un rasgo o un estado de malestar cuyo origen es diverso e impacta las áreas del desarrollo del individuo. Se concluye como necesario atender la ansiedad manifiesta de los psicólogos en formación; ello apunta a una deficiencia curricular, pues se encontró ansiedad fisiológica; preocupaciones sociales y estrés, así como ansiedad ante los exámenes en hombres y mujeres, aunque en grados diferentes según el sexo.

De manera similar, en otra ponencia se analizan las competencias socioemocionales autopercibidas por los estudiantes de docencia (licenciatura en Educación Primaria), a los que se aplicaron entrevistas para explorar sus competencias socioemocionales (Nájera y García, 2019). Se concluyó que es importante impulsar desde su formación estas competencias, ya que las necesitarán cuando establezcan relaciones interpersonales y experiencias personales en donde se les exija la regulación, control y disposición para la negociación y el diálogo.

Finalmente, en un libro se recopilaron investigaciones que mostraron la influencia del dominio afectivo en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en México (Dolores et al., 2018). Incorpora 20 capítulos que reflejan el trabajo de investigación y práctica de diversos grupos de investigación de Matemática Educativa en México. Su contenido es variado y abarca diferentes aspectos: creencias, actitudes, emociones, autoconcepto, relaciones, motivaciones, etcétera, en distintos niveles educativos como primaria, secundaria, bachillerato, universidad, en relación tanto con profesores como con estudiantes. Es una contribución que permite situar el estado de la investigación actual al respecto. Además, refleja la importancia que los aspectos socioafectivos cobran en el proceso educativo, y el interés por investigarlos.

Conclusiones

A todas luces, el campo de estudio sobre los actores del currículum muestra un amplio desarrollo. Es diverso en orientaciones teóricas y metodológicas para su estudio, y muestra un franco interés por conocer las experiencias, vivencias, significados, opiniones y necesidades, principal-

mente de profesores y estudiantes, para acercarse a la comprensión de la realidad curricular de la que participan.

Ciertamente la tendencia en la producción científica con respecto al estado del conocimiento de la década pasada (2002-2011) se mantiene en cuanto a ser los estudiantes los mayormente estudiados, seguido por los profesores, las investigaciones de corte empírico las más reportadas, y la educación superior, el nivel educativo más ampliamente estudiado. Sin embargo, en la última década analizada aquí se aprecia una preocupación por conocer la calidad de la educación promovida y recibida, por distinguir entre el discurso curricular oficial y lo que sucede en la práctica del currículum y los resultados de ésta, siempre desde la propia perspectiva de sus actores.

Del mismo modo, las dimensiones analizadas en la década anterior, como las trayectorias escolares estudiantiles, procesos formativos e identitarios, los docentes ante las reformas e innovaciones educativas, trayectorias e identidades de los docentes, y los temas transversales del currículum, estuvieron presentes en la agenda de los investigadores en la última década. No obstante, surgieron temas como migración, inclusión, interculturalidad, multiculturalidad, formación en los derechos humanos, educación para la paz, formación ética, equidad de género, violencia, evaluación de la docencia, competencias docentes, particularmente las digitales. Sobre todo en los años 2020 y 2021, éstas pasaron a tener mucho auge dado el trabajo que se hizo con las TIC durante la pandemia de COVID-19 en México, lo mismo que las competencias didácticas del profesor. Esta situación tiene que ver con el ingreso de otros profesionistas no normalistas y formados en áreas profesionales distintas a la docencia, a partir de la aprobación de la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD); temas que se posicionaron como aspectos de particular interés para los investigadores.

Entre los temas más investigados y hallazgos más significativos reportados encontramos las trayectorias escolares de los estudiantes, en las que se indagan, por un lado, las experiencias con respecto a la inclusión o exclusión de estudiantes migrantes y trasnacionales. Ello da cuenta de una estructura social que ejerce discriminación institucional a este grupo social, con dinámicas de exclusión escolar que derivan en el abandono temporal o definitivo sin completar la educación básica. Por otro lado, se analizan los factores que inciden en las trayectorias escolares

de estudiantes de educación superior para su ingreso y permanencia en ésta, o las trayectorias de estudiantes exitosos con todo y sus circunstancias adversas. En estos estudios se destacan, además de los apoyos institucionales y curriculares para atender sus necesidades, las redes sociales que los propios estudiantes tejen, donde la familia, amigos y compañeros de estudio son de gran utilidad y apoyo emocional.

También las trayectorias de estudiantes de educación media superior continuaron siendo motivo de estudio, en los que la deserción y reprobación siguieron siendo preocupación por sus altos índices de incidencia; son estudios en los que se corrobora que la reprobación y limitaciones económicas son condicionantes de su vulnerabilidad, rezago educativo y progresiva situación marginal.

Las trayectorias escolares y su relación con la incorporación en el trabajo continúa indagándose con la misma lógica racional y funcional que en el pasado, con la intención de ponderar, desde la perspectiva de estudiantes o egresados, la relación que existe entre la formación profesional y los requisitos ocupacionales y condiciones del mercado laboral en el que se insertan, o bien, si las diferencias de género cambian las expectativas profesionales. Incluso se investiga la satisfacción de egresados del subsistema universitario intercultural con la formación recibida, que si bien es apreciada favorablemente por los egresados, los mismos advierten que las carreras convencionales cuentan con mayor tasa de empleo que las carreras con enfoque intercultural.

Otra dimensión ampliamente investigada son las valoraciones que los estudiantes hacen sobre la formación profesional recibida, que van desde la formación en currículos flexibles, por competencias, modulares, en universidades privadas, y sobre diferentes componentes del currículum. Si bien algunas investigaciones contemplan también a profesores, investigadores y gestores, son las percepciones, opiniones y experiencias de los estudiantes las más documentadas.

En general, la valoración que hacen los estudiantes que se formaron en currículos flexibles indica la necesidad de implementar estrategias institucionales que permitan la formación integral del estudiante, y tener presente que se requiere de un proceso y tiempo para asimilar los nuevos roles que para docentes y estudiantes exige esta modalidad, también se detecta la necesidad de colaboración entre facultades e institutos de las universidades y de fortalecer los programas de movilidad estudiantil.

En cuanto a los currículos por competencias, son los profesores, en general, los más escépticos, aunque su aprobación o rechazo está relacionado con el campo disciplinario de los profesores. Los docentes que lo rechazan aluden a su enfoque funcionalista o empresarial, o a su desconocimiento o dificultad para llevarlo a la práctica. Sin embargo, el caso de la formación profesional de los médicos basada en el modelo por competencias es mayormente aceptado y los profesores de medicina son los más capacitados para la enseñanza por competencias. Si bien el currículum modular es poco estudiado, éste también es una alternativa viable para la formación de los médicos y muy valorado por los estudiantes, valoración que contrasta con las percepciones que estudiantes de psicología tienen de su formación profesional basada en un currículum modular, ya que dudan de sus habilidades profesionales.

Con respecto a los componentes curriculares investigados que inciden también en los procesos formativos, se destacan la competencia investigativa de los estudiantes, la formación de su autonomía para construir y reconstruir conocimientos, sus hábitos de estudio y de lectura, sus habilidades comunicativas y cognoscitivas, y hasta sus expectativas, razones y decisiones para estudiar o dejar de hacerlo, o cambiar de carrera. También se evalúan los aspectos que inciden en el rezago o deserción escolar. La mayoría de estas investigaciones emplean la metodología cualitativa, en ocasiones mixta, y son estudios de casos con fundamentos en la epistemología fenomenológica e interpretativa, o el método biográfico, con utilización de cuestionarios, entrevistas personales o en profundidad o focales, y redes semánticas, para obtener de primera mano los aspectos más subjetivos de los estudiantes, sus vivencias, pensamientos, significados y, en muchas de ellas, sus representaciones sociales. Entre los resultados más significativos, preocupan las habilidades comunicativas insuficientes de los estudiantes universitarios, tanto en lectura como en escritura, la falta de hábitos de lectura, el escaso desarrollo del razonamiento inductivo y de argumentación, el que no logren una comprensión completa de textos académicos, el que no desarrollen la competencia investigativa y tampoco desarrollen habilidades de autonomía por las relaciones verticales o de dependencia que establecen con sus profesores en la construcción del conocimiento. Entre los factores del rezago y la deserción mayormente detectados en universitarios están el género, los antecedentes escolares, la motivación por el logro, la actitud hacia

el estudio y el rendimiento académico, e incluso la predisposición para desertar constituyen factores para la permanencia o deserción en estudiantes de bachillerato.

Respecto a las reformas curriculares, las investigaciones tuvieron en la mira a los profesores principalmente, por ser quienes enfrentaron los mayores desafíos al ponerlas en práctica, y fue la Reforma Integral de la Educativa Básica (RIEB) la que mayormente atrajo la atención de los investigadores por los retos que representó su implementación en el decenio que nos ocupa. Como se recordará, en el periodo 2002-2011, México estuvo marcado por las reformas educativas en la educación básica, en las que se adoptó por primera vez el modelo educativo basado en competencias. Primero se emprendió la reforma de educación preescolar en 2004, después la reforma de la educación secundaria en 2006, posteriormente la de primaria en 2009, y finalmente la educación básica se vuelve a adecuar en 2011, con la articulación educativa de preescolar, primaria y secundaria. Mención aparte merece la Reforma Integral del Bachillerato (RIEMS) entre 2008 y 2009.

Con una mirada más evaluativa desde los actores del currículum, sobre todo mediante metodologías cualitativas, las investigaciones reportadas sobre las reformas educativas indagan las opiniones de asesores técnicos, pedagogos, directivos, supervisores, etcétera, pero principalmente las representaciones construidas por los profesores, y las formas en que asumieron estas reformas. Los resultados revelan los mecanismos, acciones, procesos, compromisos, cambios, pero también las incertidumbres, resistencias, críticas y miedos que enfrentaron los docentes al llevar la reforma al salón de clases. Si bien las actitudes y concepciones de los docentes son diferenciadas, regularmente asociadas al tiempo de experiencia de los docentes, también se develaron dificultades, perspectivas y resistencias en los procesos de implementación, desarrollo y evaluación de las reformas educativas. Del mismo modo, se advierte la falta de tacto político y de seguimiento por parte del Estado para su desarrollo, de la necesidad de formación docente, de generar condiciones concretas que apoyen la puesta en práctica de la reforma, y la necesidad de un trabajo colegiado, de escucha y orientación a los docentes para su aplicación. En contraposición, se reportan investigaciones que hacen alusión a la calidad educativa, y a las formas en que los maestros se han acercado al trabajo para el logro de los estándares curriculares. Como se puede

apreciar, hay visiones que contrastan, pero es un hecho que hay una mirada más crítica hacia los resultados de la RIEB, y más aún en lo que atañe a su implementación.

La evaluación y el desarrollo de competencias docentes, digitales, de colaboración e interculturales de los profesores, así como la valoración de sus funciones sustantivas, fueron temas que también atrajeron la atención de los investigadores en esta última década. Se observa la preocupación por conocer, desde la perspectiva de los propios docentes, si cuentan con las competencias que actualmente se les requieren, y de qué manera desarrollan sus funciones docentes para responder a las demandas de la sociedad, así como la manera en que incorporan las innovaciones científicas y tecnológicas que, desde el siglo pasado, han transformado las instituciones educativas, principalmente las de educación superior.

En los estudios reportados al respecto encontramos el uso frecuente de metodologías más instrumentales con enfoques cuantitativos o metodologías mixtas con la utilización de la investigación-acción, y en las que destacan la aplicación de encuestas, cuestionarios, entrevistas estructuradas, evaluación de perfiles docentes, estrategias de actualización y capacitación docente.

Los resultados y conclusiones de las investigaciones en este rubro, si bien son variadas, en general apuntan a la necesidad de desarrollar proyectos de formación docente que fomenten la innovación, el cambio de concepciones y paradigmas en materia de enseñanza y aprendizaje, y la incorporación progresiva de los modelos pedagógicos contemporáneos. También se propone poner a disposición de los docentes la innovación pedagógica, fomentar el uso cotidiano de las TIC entre profesores y estudiantes, promover los enfoques cognitivos de enseñanza y generar condiciones contextuales para la integración curricular de las TIC que permitan a los docentes trascender el uso básico, pragmático o instrumental de éstas, y desarrollen competencias digitales. Asimismo, se propone analizar las representaciones, significados y experiencias que los profesores tienen con las TIC para entender su aceptación o rechazo.

Del mismo modo, se sugiere la construcción conceptual sobre la interculturalidad en los profesores, el reconocimiento de la diversidad para el desarrollo de las competencias inter y multiculturales que permitan la construcción de aprendizajes significativos y posibiliten a los profe-

sores trabajar con y desde la diversidad existente en el aula, esto ante el reto que tienen las IES de formar y educar en sociedades plurales y multiculturales.

La identidad del docente, en particular del docente universitario, también fue un tema importante por sus implicaciones en los procesos educativos, y por conocer de qué manera las transformaciones de la educación superior, sus políticas y reestructuraciones han repercutido en ésta, y por tanto en la práctica curricular y pedagógica. En la conformación de una identidad intervienen múltiples variables, entre las que destacan las trayectorias escolares de los profesores, la trayectoria laboral y sus experiencias profesionales, que en el contexto actual de globalización e innovación tecnológica y ante las demandas de una sociedad del conocimiento han tenido efecto en una reconfiguración de la profesión académica y en la identidad de sus profesionales.

De igual forma, el nuevo contexto no solo reconfiguró las condiciones laborales, los roles y las funciones sustantivas de los docentes, sino también la evaluación de su desempeño, por lo que también fue un tema en la agenda de los investigadores. Particularmente, las investigaciones reportadas develan que los programas de evaluación e incentivos al desempeño académico han tenido repercusiones más negativas que positivas, pues si bien representan un reconocimiento a la producción científica de los docentes y prestigio académico, también afectan la naturaleza del su trabajo, generan tensiones entre los académicos, estrés e incluso problemas de salud.

En cuanto a los temas transversales que en la última década cobraron importancia, destaca la inclusión como un tema que impregna el discurso educativo en todos los niveles educativos, y no sólo incluye al subsistema de educación indígena, sino a otros grupos vulnerables sensibles a la exclusión o discriminación por sus características de discapacidad, raza, migración, género o religión. Por ello, otros temas relacionados con la inclusión también fueron importantes para los investigadores, como la discapacidad o diversidad funcional, la formación en valores, la ética profesional, y los aspectos relacionados al género y la violencia. Los estudios analizan en general cómo se materializan las políticas encaminadas a la inclusión, la gestión institucional necesaria y las características de la práctica docente para atender la diversidad estudiantil, la discriminación,

la violencia, el rechazo, la promoción de valores, el comportamiento ético y el respeto a las diferencias.

Finalmente, los aspectos emocionales y relacionales fueron relevantes en la investigación de los actores del curículum para entender lo que sucede en los espacios escolares y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estudios reportados en este eje dan cuenta de la necesidad de que los profesores se formen o desarrollen competencias socioemocionales que les permitan establecer relaciones armónicas con los estudiantes, a generar ambientes empáticos de aprendizaje, y a identificar las necesidades de atención afectiva de sus estudiantes, principalmente cuando éstos se encuentran en riesgo o afecten su desarrollo.

Prospectivas para la investigación de los actores del currículum

En cuanto a las perspectivas del currículum respecto a los actores curriculares, prevemos como necesarias acciones por abordar los aspectos socioemocionales en docentes y estudiantes (en primera instancia), dados los problemas de salud y la pérdida de seres queridos que se han tenido con la pandemia de COVID-19, por lo que habría que considerar acciones encaminadas a ello, desde los departamentos de psicopedagogía, tutorías, y los apoyos que brindan diferentes instancias, para que lleguen acciones hasta los usuarios del currículum.

Así también, se vislumbra la necesidad de realizar más trabajo en torno a las competencias digitales docentes y sus procesos de formación, así como promover las estrategias didácticas en diversos entornos de aprendizaje, como son lo presencial, híbrido y virtual; esto debería rescatarse también desde las escuelas normales, universidades pedagógicas, escuelas y facultades formadoras de docentes; así como en las escuelas en activo con los docentes que están frente a grupo.

También consideramos importante desarrollar estrategias que refuercen la evaluación del aprendizaje y los procesos de regularización educativa, sobre todo en educación básica (primaria y secundaria), para que los estudiantes puedan retomar las actividades cotidianas en el proceso educativo. En efecto, en este nivel hubo una gran desatención en los procesos evaluativos. Al no haber una evaluación real, sustentada en el tra-

bajo del alumno, en términos de desempeño y cumplimiento, más bien se dio una evaluación de tipo administrativa donde no había reprobados, a pesar de las ausencias y falta de compromiso de alumnos e incluso de algunas instituciones educativas.

Entre 2020 y 2022, las acciones que implementó la SEP para la evaluación de los aprendizajes tuvieron una mirada más bien administrativa que pedagógica, lo cual tendrá desafortunadamente impactos negativos en los estudiantes de educación básica, que se irán haciendo evidentes en sus procesos escolares subsiguientes, y en los docentes, que tendrán que regularizar grupos de estudiantes para estar en sintonía con lo que se requiere cumplir en los diversos grados escolares y tratar de abatir el rezago educativo, que desde antes de la pandemia se documentaba y se agravó con la pandemia.

De igual manera, en educación media superior la pandemia y el trabajo a distancia dejó vacíos de conocimiento que se están haciendo presentes cuando los estudiantes llegan a educación superior, con ausencias de conocimiento y con deficiencias en hábitos de estudio y estrategias de trabajo escolar, pues en muchas escuelas se presentaron problemas para llevar un buen seguimiento del proceso de trabajo híbrido o virtual con grupos numerosos, además de los problemas de deserción y reprobación escolar que se agudizaron en estudiantes que tienen riesgo académico por acumulación de materias no acreditadas.

En el caso de la educación superior, durante la pandemia hubo carreras que tuvieron reducción de actividades prácticas, en especial los estudiantes que no tuvieron prácticas en hospitales, en la industria, ejercicios de laboratorio, etcétera (Andrade Cázares, Carpio Domínguez y Sánchez Luna, 2022), lo cual tendrá repercusiones en un futuro próximo. Habrá diferencias seguramente en la educación pública y privada, en cuanto las respuestas institucionales a las demandas de recursos y uso de tecnologías de la información y la comunicación fueron diferenciales.

Se vislumbran tiempos de crisis en la educación, por lo cual se tiene que trabajar intensamente en la formación y actualización del magisterio, a partir del trabajo con docentes, directivos, asesores técnico-pedagógicos, gestores educativos, investigadores educativos, etcétera.

De igual manera, el seguimiento que se haga del Marco curricular y Plan de estudios 2022 en educación básica en México, propuestos por el gobierno federal, darán material para los análisis respectivos en cuanto

a capacitación, seguimiento, implementación y evaluación de las prescripciones curriculares para la educación básica del país, que seguramente conllevarán tensiones entre el magisterio y las autoridades educativas.

También como parte de las acciones por emprender en los próximos años, pensamos que se debería enfatizar la necesidad de implementar programas de vida saludable en el currículum, en los que se brinde atención oportuna desde la educación básica a aspectos como la corporalidad, la cultura de cuidado de nuestro cuerpo y asesoría nutricional, ya que, en la actualidad, no se le da la importancia requerida.

Otra acción necesaria para los próximos años sería el trabajo en aspectos de responsabilidad social, sustentabilidad y educación ambiental, porque atestiguamos cambios tan abruptos en nuestro entorno, derivados del calentamiento global, que tienen que ver con la urgencia de promover una conciencia ecológica en nuestros niños y jóvenes.

Referencias

Aguirre, L. C., Caso, J. y Rodríguez, J. C. (2016). *Frente a la adversidad: historias de vida de estudiantes universitarios*. Universidad Autónoma de Baja California.

Alvarado-Lagunas, E., Luyando-Cuevas, J. R. y Picazzo-Palencia, E. (2015). Percepción de los estudiantes sobre la calidad de las universidades privadas en Monterrey. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(17), 58-76. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722015000300058&script=sci_arttext

Andrade Cázares, R. A., Carpio Domínguez, R. E. y Sánchez Luna, M. (2022). La educación mediada por las tecnologías durante la pandemia por COVID-19 desde la mirada de los estudiantes: aprendizajes y experiencias. *Universidad-Verdad,* (80), 112-131. https://ocs.uazuay.edu.ec/index.php/udaver/article/view/518/776

Aquino, S. P., García, V. e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (39). http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12

Araoz Robles, M. E., De la Vara Estrada, A. B. y García Cañedo, A. L. (2016). Habilidades discursivas en estudiantes universitarios. Un

estudio exploratorio con alumnos de Contabilidad y Administración de la Universidad de Sonora. *Estudios λambda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura, 1*(1), 84-99. https://doi.org/10.36799/el.v1i1.23

Arellano Vega, A. I. (2021). *Formación de competencias digitales docentes en profesores de educación superior* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Querétaro. http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2741

Armendáriz, H. M., Gaytán, C. C. y Ortiz, F. J. (2015). *Opiniones docentes de educación primaria sobre la evaluación de los aprendizajes en el marco de la RIEB* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Barroso-Tanoira, F. G. (2014). Motivos para la baja voluntaria definitiva de alumnos de licenciatura en instituciones de educación superior privadas. Un estudio en el sureste de México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5*(14), 19-40. https://www.redalyc.org/pdf/2991/299132095002.pdf

Bautista, E., Hernández, J. y Sánchez, O. A. (2020). Factores de permanencia en el primer año de ingreso de estudiantes universitarios. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.), *Educación superior en prospectiva* (pp. 71-82). Plaza y Valdés; Universidad Autónoma de Baja California; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. http://fch.mxl.uabc.mx/wpcontent/uploads/2019/09/Educaci%C3%B3nSuperiorI%C3%B1iguez.pdf

Camarillo Hinojoza, H. M., Vázquez Martínez, A. E., Ramírez Gómez, A. E. y Barboza Regalado, C. D. (2020). La pérdida de la membresía del Sistema Nacional de Investigadores: Hallazgos de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28*(178). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4997

Cárdenas Vera, E. Y. (2019). *Saber y práctica pedagógica de los maestros: representaciones desde una escuela normal bilingüe intercultural* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/marzo/0786665/Index.html

Carpinteyro, J. B. y Ricaño, E. (2013). *Representaciones sociales que los docentes otorgan al enfoque por competencias que propone la reforma integral de educación media superior en preparatorias oficiales del Es-*

tado de México [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Carrasco, L. (2016). Representaciones sociales sobre el currículum y lo que de este cambio deriva, versus representaciones sociales y currículum. En M. C. Miranda Álvarez y R. Edel-Navarro (coords.), *Perspectivas e identidades en el contexto de la políticas educativas* (t. 5) (pp. 71-79*).* Universidad Veracruzana.

Carrera, C., Madrigal, J. y Lara, Y. I. (2019). *El pensamiento crítico en el currículum* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Carrillo, M. T. J. y Benavides, B. (2022). Percepciones de docentes sobre flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista Educación, 46*(1). https://www.redalyc.org/journal/440/44068165010/44068165010.pdf

Cedeño Navarro, M. A. (2020). Experiencias educativas de jóvenes mixtecos de familias de jornaleros agrícolas migrantes: estudio fenomenológico del derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50*(1), 143-194. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/10

Cedillo, L. (2015). *¿Éxito o fracaso de la RIEB? Los docentes frente a la reforma curricular en primaria* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahuya. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1690.pdf

Centeno Caamal, R. (2018). *Jerarquización de valores y percepción de la atención recibida de padres y maestros en estudiantes de tercer grado de educación básica secundaria* [Tesis de maestría]. Universidad de Montemorelos. http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.11972/37/Tesis%20Rosendo%20Centeno%20Caamal.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chávez Chagoyan, V. R. (2018). *Educación artística: Un estudio a partir de las representaciones sociales de las educadoras* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/septiembre/0780694/Index.html

Conacyt. (2022). Sistema Nacional de Investigadores. https://conacyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/

Cordero, G., Figueroa, K. y Gastélum, G. (2019). *Compartir el aula, una experiencia entre normalistas y universitarios*. Plaza y Valdés.

Covarrubias-Papahiu, P. (2020). Representaciones docentes sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza de la psicología. *Propósitos y Representaciones, 8*(3). http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.407

Covarrubias-Papahiu, P. (2017). Situación actual de los programas de evaluación académica de la educación superior mexicana: sus efectos en el trabajo académico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10*(2), 187-209. https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.010

Covarrubias-Papahiu, P. (2016). Representaciones docentes de la Educación Basada en Competencias. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones, 4*(2), 73-132. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.120

Covarrubias-Papahiu, P. (2015). *La educación basada en competencias de las representaciones de profesores universitarios* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1636.pdf

Covarrubias-Papahiu, P. (2014). *Alternativas psicopedagógicas desde la perspectiva de profesores y estudiantes universitarios*. FES Iztacala-UNAM.

Covarrubias-Papahiu, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4*(10), 113-133. https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/93/367

Covarrubias-Papahiu, P. y Casarini, M. (2013). Los actores del currículum en México: un campo de conocimiento en constitución (2002-2011). En A. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México (2002-2011)* (pp. 197-262). COMIE; ANUIES.

Cruz-González, C. A. (2017). *Desarrollo de competencias interculturales en el docente universitario* [Tesis de maestría]. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/pozarica/mga/files/2012/11/Carlos-Alberto-Cruz-Gonzalez.pdf

De la Chaussée, M. E. y Chazarí, R. (2013). *El plagio en estudiantes universitarios* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Del Cid García, C., Estévez Nénninger, E., González Bello, E. y Vera Noriega, J. (2020). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escue-

las normales de México. *Perfiles Educativos, 43*(171). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671

Díaz Barriga Arceo, F., López-Ramírez, J. L. y López-Banda, E.A. (2020). Trayectorias personales de aprendizaje y currículum flexible: la perspectiva de los estudiantes universitarios de psicología. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11*(30), 3-21. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.585

Díaz Barriga Arceo, F., Pérez-Rendón, M. M. y Lara-Gutiérrez, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7*(18), 42-58. https://ries.universia.net/article/view/1788/ensenar-etica-profesional-basta-una-asignatura-estudiantes-psicologia-reportan-incidentes-criticos-aulas-escenarios-reales

Díaz Barriga Arceo, F. et al. (2013). Innovaciones curriculares. En A. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México (2002-2011)* (pp. 109-196). COMIE; ANUIES.

Díaz Barriga, Á. (coord.) (2017). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*. IISUE-UNAM.

Díaz Barriga, Á. (coord.) (2016). *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de profesores y directivos de primaria*. IISUE-UNAM.

Dolores, C., Martínez, G., García, M. S., Juárez, J. A. y Ramírez, J. C. (coords.) (2018). *Investigaciones en dominio afectivo en matemática educativa*. Eón.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-78. https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf

Estrada Ruiz, M. J. (2013). *La deserción en la educación media superior: Una mirada desde las historias de la vida* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1313.pdf

Farfán, A., Martínez, M. L., Montiel, I. y Bravo, M. (2019). Percepción del desarrollo de competencias profesionales del médico cirujano. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 21*(1), 83-99. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7213637

Flores, E. y León, E. M. (2020). Las relaciones de las emociones y los estilos de enseñanza en docentes del Cenace. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.), *Educación superior en prospectiva* (pp. 353-364). Plaza y Valdés; Universidad Autónoma de Baja California; Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Franco García, M. J. (2020). Desigualdad en el devenir de las escuelas indígenas. Inflexiones hacia otra educación. *Reflexão e Ação, 28*(1), 5-20. https://doi.org/10.17058/rea.v28i1.13667

Fulquez, S. C., García, L. F. y López, E. (2020). Evaluación autorreflexiva para el desarrollo docente e institucional: grupo de experiencia e inteligencia emocional. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.), *Educación superior en prospectiva* (pp. 281-293). Plaza y Valdés; Universidad Autónoma de Baja California; Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Garay Núñez, J. R. (2020). Representaciones sociales de la docencia universitaria y de las prácticas pedagógicas desde la mirada de estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.700

Gómez Jiménez, I., Ramírez Díaz, M. H. y Arriaga Santos, C. A. (2020). El perfil del docente de física como factor en el desarrollo de las competencias del estudiante en el bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 1*(21). https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/762

González-Melchor, J. C. (2017). La tutoría en la mirada de los profesores de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. En E. Ocampo, E. Hernández, y N. Rodríguez (coords.), *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México* (pp. 203-215). Universidad Veracruzana.

González-Villanueva, L. (2015). *Una mirada al ejercicio de la profesión. Los egresados de la licenciatura en educación de la* UAEM [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0782.pdf

Guerrero de la Llata, P. del C. y Amavizca Montaño, S. (2016). Representaciones e imaginarios de la formación lectora en los estudiantes de la

UES: un estudio de caso. *Estudios λambda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura, 1*(1), 48-62. https://doi.org/10.36799/el.v1i1.15

Hernández, J. M. y Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa, 6*(1), 33-51. https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/issue/archive

Hernández-Vázquez, J. M, Leyva-Piña, M. A. y Rodríguez-Laguna, J. (2020). La multidisciplina en los estudios universitarios. La perspectiva de los alumnos de la UAM-Iztapalapa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11*(32), 23-45. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.811

Hirsch-Adler, A. (2021). La contribución de la universidad para mejorar el trabajo académico de los profesores de posgrado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29*(9). https://doi.org/10.14507/epaa.29.5594

Hirsch-Adler, A. (2020a). Dilemas éticos expresados por académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Sinéctica*, (54). https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-009

Hirsch-Adler, A. (2020b). Profesores universitarios y responsabilidad social de la ciencia. *Ciencia y Educación, 4*(2), 103-114. https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp103-114

Hirsch-Adler, A. (2019a). Valores de la ética de la investigación en opinión de académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista de la Educación Superior, 48*(192), 49-66. https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.928

Hirsch-Adler, A. (2019b). Principios éticos que guían el desempeño de académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10*(29), 143-157. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.528

Hirsch-Adler, A. (2016). Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España. *Revista de la Educación Superior, 45*(179), 79-93. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.005

Jiménez Dávila, R. G.; Izquierdo Dorantes, M.L. y Hernández Trejo, M. A. (2020). Hábitos de lectura en alumnos de primer ingreso de psi-

cología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. *e-Ciencias de la Información, 10*(1). DOI: 10.15517/eci.v10i1.38682

Jiménez-García, S. y Palacios-Ramírez, L. (2017). La percepción de los investigadores sobre su papel en las licenciaturas, en el marco del MEIF. En *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México* (pp. 155-170). Universidad Veracruzana.

Limón Sánchez, H. (2020). La inclusión educativa en la educación superior: retos y estrategias. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.), *Educación superior en prospectiva* (pp. 97-110). Plaza y Valdés Editores; Universidad Autónoma de Baja California; Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Lloyd, M. y Fierro, V. H. (2021). Los egresados de la primera universidad indígena en México. *Perfiles Educativos, 43*(173), 21-42. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59873

Lormendez, N. y Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20*(2), 375-409. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41665

Lozano-Treviño, D. F. y Maldonado-Maldonado, L. (2019). Asociación entre confianza e influencia negativa con el rendimiento académico como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*(19). https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.552

Márquez-Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(17), 135-158. https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.002

Martínez Lobatos, L., Fierro López, L. E. y Román Gálvez, R. D. (2015). El currículum de la UABC y la perspectiva de la formación para el empleo y para la empleabilidad de los estudiantes [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1890.pdf

Martínez Lobatos, L. y Loera Martínez, B. J. (2020). Plan de estudios modular en la formación médica de la Universidad Xochicalco en Mexicali, Baja California, México. *Educación Médica, 21*(1), 11-16. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318301335

Martínez-Camacho, M. (2015). Los fundamentos pedagógicos que sustentan la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(15), 129-144.https://www.redalyc.org/pdf/2991/299133728007.pdf

Maza Navarro, E. (2019). *Las expectativas profesionales de las mujeres de ingeniería y tecnología de la BUAP* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala. https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2019/E119.pdf

Mendoza-Zuany, R. G. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (50). https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009

Mendoza-Zuany, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos, 39*(158). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58138

Mercado Ibarra, S. M. (2020). Hay día después de la noche: una experiencia de ideación suicida entre un maestro y un estudiante universitario. *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, (8), 1-16. https://www.unilim.fr/trahs/3063

Meza Mejía, M. del C., Galbán Lozano, S. E. y Ortega Barba, C. F. (2019). Experiencias y retos de las mujeres pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*(19). https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.491

Mingo, A. (2020). 'Juntas nos quitamos el miedo'. Estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11*(31), 3-23. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.703

Morales Barrera, M. y Soriano Peña, R. (2021). Significaciones y preocupaciones de los docentes en torno a la formación de ingenieros en el Tecnológico Nacional de México. *Perfiles Educativos, 43*(174). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59811

Moreno, M. F., Torres, E. O. y Ochoa, I. (2017). *Diálogos entre docentes de educación básica. De la reflexión a la innovación de las prácticas a partir de sus logros* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Nájera, F. y García, G. (2019). *Las competencias socioemocionales percibidas por los futuros docentes* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum) Tlaxcala, Tlaxcala.

Netzahualcoyotl-Netzahual, M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(15), 3-25. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215300019

OCDE. (2014). Panorama de la educación 2014. http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf

Ochoa, M. M., Romo, J. R., Ramírez, A. y Tarango, J. (2018). Entre los deberes escolares y los saberes digitales de la prepa. En O. C. Aguilar, R. Posada y N. B. Peña (coords.), *Educación y pedagogía en Latinoamérica* (pp. 102-1017). iQuatro.

Ornelas-Bernal, A. (2020). *La formación de universitarios: Hacia la construcción de sujetos autónomos* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2020/agosto/0802982/Index.html

Padilla, L.E., Figueroa, A.E. y Rodríguez-Figueroa, H.M. (2017). La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (48). https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/641

Padilla-Arias, A. (2012). El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(3), 71-98. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/109967

Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de personas con discapacidad en educación superior en México. *Sinéctica. Revista electrónica de Educación*, (46). https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614

Pérez Ríos, E. y Cárdenas Vera, E. Y. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50*(1), 225-250. https://www.proquest.com/docview/2362125241?sourcetype=Scholarly%20Journals

Ramos Guillén, R. (2021). *El Sistema Nacional de Investigadores: Representaciones sociales y conformación de identidades en académicos de*

humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México [Tesis de doctorado]. UNAM.

Rivas, D. A. y Roque, M. P. (2019). *Necesidades de atención de la ansiedad manifiesta en el currículum universitario* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala. https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/E075.pdf

Rodríguez Orozco, N. y Hernández Ferrer, E. (2017). La formación integral y sus estrategias a través de la mirada de los estudiantes. En *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México* (pp. 139-153). Universidad Veracruzana, .

Rodríguez-Rivera, X. X. y Covarrubias-Papahiu, P. (2021). Importancia de la trayectoria escolar como plataforma para la construcción de la identidad docente del profesor universitario. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 12*(1), 179-199. https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.8

Román González, B. (2017). *Bienvenido a la escuela*: Experiencias escolares de alumnos trasnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, (48). https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667

Román Segura, M. S. (2018). *Aprendizaje y sensibilización de los derechos humanos en alumnos de Bachillerato del Centro de Estudios Superiores del Norte de Veracruz* [Tesis de maestría]. Universidad Veracruzana.

Romero Fernández, A. (2020). Percepciones de los académicos de una sede regional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla sobre sus funciones docentes. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.), *Educación superior en prospectiva* (pp. 263-280). Plaza y Valdés; Universidad Autónoma de Baja California; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. http://fch.mxl.uabc.mx/wp-content/uploads/2019/09/Educaci%C3%B3nSuperiorI%C3%B1iguez.pdf

Rubio, P. y Torres, S. (2013). *Cambios curriculares, perspectivas docentes y experiencias pedagógicas en la educación básica* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Salado Rodríguez, L. I., Velázquez García, M. A. y Ochoa Landín, R. I. (2016). La apropiación de las TIC en los estudiantes universitarios: Una aproximación desde sus habitus y representaciones sociales.

Estudios λambda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura, 1(1), 215-234. https://doi.org/10.36799/el.v1i1.32

Salina, C. y Be, P. A. (2020). El desarrollo de competencias investigativas en educación superior. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A Soto (coords.), *Educación superior en prospectiva* (pp. 237-248). Plaza y Valdés; Universidad Autónoma de Baja California; Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Sánchez-Olavarría, C. (2019). Trayectorias escolares en el nivel medio superior: el caso de una institución pública. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10*(28), 66-81. https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/429

Servín Morales, L. I. (2015). *Los profesores de música de secundarias públicas en el D.F.: Un primer acercamiento a su trabajo docente y sus representaciones sociales* [Tesis de maestría]. UNAM. https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/?func=find-b&find_code=WSS&request=Representaciones+sociales&local_base=TES01

Soto Ortiz, J. L. y Torres Gastelú, C. A. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria, 14*(1), 51-68. https://polipapers.upv.es/index.php/REDU

Torres, A. D., Badillo, M., Valentín, N. O. y Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa, 14*(66), 129-145. http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf

Torres Rivera, A. D. y Florencio da Silva, R. (2020). Transformación de la práctica docente en el nivel de educación superior en la era digital. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.), *Educación superior en prospectiva* (pp. 308-324). Plaza y Valdés; Universidad Autónoma de Baja California; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. http://fch.mxl.uabc.mx/wp-content/uploads/2019/09/Educaci%C3%B3nSuperiorI%C3%B1iguez.pdf

Trejo Guzmán, N. P. y Mora Vázquez, A. (2018). Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Innovación Educativa, 18*(77), 91-116. http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n77/1665-2673-ie-18-77-91.pdf

Trujillo, B. F., Ramos, J. M. y Serrano, J. A. (2016). Experiencia escolar y el saber en el bachillerato; las voces de los sujetos. *Sinéctica.*

Revista Electrónica de Educación, (46), 1-18. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/613/639

Ugalde, C. y Sosa, M. (2020). Propuesta de análisis de directrices para la formación en ética profesional desde la gestión educativa. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.), *Educación superior en prospectiva* (pp. 337-352). Plaza y Valdés; Universidad Autónoma de Baja California; Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Vázquez García, R. y Lucero Muñoz, M. R. (2017). Nuevos retos para el profesor universitario. El caso del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la UATX. En *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las instituciones públicas de educación superior en México* (pp. 171-186). Universidad Veracruzana.

Vera Noriega, J. A., Ramos-Estrada, D. Y., Sotelo-Castillo, M. A., Echeverría-Castro, S., Serrano-Encinas, D. M. y Vales-García, J. J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3*(7), 41-56. http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a3.pdf

Villanueva Sánchez, L. (2020). *Equidad de género: Representaciones sociales de estudiantes de pedagogía* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2020/noviembre/0804975/Index.html

Villaverde, D., Unda, S., Escotto, E. y Flores R. (2019). Rasgos de personalidad predictores del *síndrome de quemarse por el trabajo* en profesores mexicanos. *Propósitos y Representaciones, 7*(3), 41-71. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.346

Zumárraga, J. B. (2020). *Integración de la educación virtual en el Modelo Educativo para la Formación Integral de la Universidad Autónoma de Yucatán* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Querétaro. http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2478?mode=full

5. LAS INVESTIGACIONES SOBRE INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR[1]

María Concepción Barrón Tirado,
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda,
María del Carmen Saldaña Rocha,
Rosa Aurora Padilla Magaña,
Dalia Beatriz García Torres
y Rosalina Arteaga Barrón

Introducción

Desde el estado de conocimiento de la década pasada, Díaz Barriga Arceo (2013) identificaba la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una innovación educativa cuyo alcance para el logro de resultados y cambios de fondo se tendría que realizar de manera holística y sistémica.

Para entender el sentido de innovación en la lógica de los modelos curriculares, hay que precisar que un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en el contexto de una institución dada es complejo y multideterminado, e implica no sólo la tarea de "implantación" del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa en su conjunto (Díaz Barriga Arceo, 2012, p. 27).

1 Agradecemos el valioso apoyo para la elaboración de este capítulo de Noemí Quintana Hernández, Caribe Anaid Hernández Cab y José Luis Tobón.

Para esta década, las evidencias de la investigación confirman que las TIC siguen el camino de la innovación, como podrá identificarse en los estudios referidos en este capítulo. Cabe señalar que este desarrollo innovador se intensifica a partir de la década de los setenta del siglo pasado, en virtud del surgimiento en 1969 de la internet (Sevilla, 2020), la irrupción de las TIC y el auge de la era digital, lo que pone de manifiesto el surgimiento de nuevas formas de entender el mundo y de relacionarnos con él. La innovación tecnológica y digital, especialmente la internet, se han posicionado como el factor de producción de sentido y de nuevos códigos lingüísticos, así como promotor de nuevas fuentes de poder, comunicación y consumo, modificando la relación de los sujetos con su entorno, con su tiempo y con sus necesidades (Anzaldúa y Ramírez, 2014).

En el plano de la educación se abrió paso a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, de tal suerte que encontramos experiencias innovadoras en todos los niveles educativos. Particularmente, en la educación superior, las TIC han posibilitado el auge de modalidades no presenciales (abierta, a distancia, en línea, virtual y las remota de emergencia) y han impactado los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular de modalidades presenciales. Sin embargo, el vínculo entre el currículum y TIC se complejiza, ya que no existe una propuesta estructural universal sobre cómo incorporar éstas en el currículum de la educación superior, toda vez que su incorporación se observa en mayor medida a partir de las prácticas docentes. Asimismo, advertimos muestras del inicio de disrupciones teóricas, pero que aún no llegan a reflejarse de manera acabada como producto de un análisis profundo, por lo que hay más preguntas, inquietudes y dudas que certezas y respuestas claras.

En este sentido, es posible decir que la investigación sobre el currículum y las TIC en educación superior se encuentra en construcción, particularmente, porque la frontera con otras áreas de investigación curricular y de conocimiento —como la formación de docentes, la didáctica y el propio campo de las TIC— no siempre es clara, aunado al desarrollo acelerado de las propias tecnologías. Existen entrecruzamientos y puentes epistémicos compartidos que invitan a un análisis innovador y creativo sobre la relación del currículum y las TIC, lo que representa un campo fértil para la investigación educativa.

La irrupción de las TIC a la esfera del currículum, mediante las prácticas de los actores para su operación, remite a los planteamientos de

varios estudiosos del campo, quienes han señalado la importancia y relevancia de otorgar un papel protagónico a docentes y estudiantes en la puesta en marcha de una propuesta curricular. Alicia de Alba (1994) señala que

> En el campo del currículum podemos hablar de sujetos sociales del currículum en la medida en que nos referimos a grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular (p. 92).

De acuerdo con la autora, los sujetos sociales del currículum son: a) los de la determinación curricular, b) los del proceso de estructuración formal del currículum, y c) los del desarrollo curricular (De Alba, 1994).

Los primeros se caracterizan por pertenecer a diversas comunidades educativas, grupos de poder, empresarios, padres de familia, entre otros; los segundos forman parte de los grupos colegiados y de toma de decisiones en las instituciones educativas, y los terceros, referidos a docentes y estudiantes, a través de la práctica traducen, interpretan y concretan la estructura curricular específica, al tiempo que otorgan diversos significados y sentidos e impactan y transforman, a partir de sus propios proyectos sociales, la estructura y la determinación curricular planteada inicialmente (De Alba, 1994).

Otros autores, como Johnson (2015), Barrón y Díaz Barriga Arceo (2016), Covarrubias-Papahiu (2016), Díaz Barriga Arceo, Soto y Díaz (2015), abordan el currículum como experiencia educativa vivida, de ahí que diversos estudios sobre actores currículum de este campo se centren en explorar representaciones, prácticas, sentidos y significados. Por su parte, es pertinente recuperar el trabajo de Morelli (2017) quien, desde la mirada de la complejidad, da cuenta de lo local y lo global, y considera un nuevo movimiento curricular que reconoce tanto la cultura trasnacional, como la subjetividad y las particularidades de las identidades locales. En este marco, el currículum representa un "artefacto de las políticas y prácticas educativas" (2017, p. 69). Además, para Morelli (2021), basada en la perspectiva de traducción y deconstrucción de Jacques Derrida, cada escuela hace una traducción, tanto de las políticas educativas como de las políticas curriculares, generando una micropolítica curricular insti-

tucional que le otorga una identidad, le permite diferenciarse de otras escuelas y generar una autonomía que no deja de reconocer al sistema educativo al que pertenece:

> La escuela se presenta como el espacio intermedio entre las propuestas curriculares (...) y la particularidad de cada triángulo didáctico (que comprometen la relación entre el/la docente, el/la estudiante y el contenido) que se pone en juego en cada clase. Ante la paradoja de que la universalidad no se conserva sin ser traducida, la micropolítica no resiste propuestas universales y se deja someter a alguna traducción (Morelli, 2021, p. 19).

Aunado a la revisión de los aportes de los estudiosos del campo, la estrategia de búsqueda para dar cuenta de la producción académica más relevante de la última década en torno al currículum y su relación con las TIC, no fue tarea sencilla: implicó un proceso de consulta exhaustivo a través de bases de datos que concentran revistas científicas especializadas en educación, en donde los criterios de búsqueda fueron identificar aquellos registros publicados en México y en español, durante el periodo 2012-2021. Además, realizamos búsquedas en torno a la productividad académica en las páginas electrónicas oficiales de instituciones que, durante el primer semestre de 2022, cumplían con los siguientes criterios: 1) formaban parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2) desarrollaban programas de posgrado que se encontraban registrados en lo que fue el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y 3) tenían programas de maestría y doctorado con línea de formación en el campo del currículum.[2] De las 197 IES inscritas en la ANUIES, identificamos 63 programas de posgrado que pertenecen a 33 IES públicas estatales, así como algunas instituciones privadas que cumplían con los criterios ya mencionados. En relación con las ponencias, únicamente consideramos aquellas presentadas en el Congreso Internacional de Educación: Currículum, organizado por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), ya que es un evento especializado en el área de currículum.

2 Cabe señalar que, hacia el final del proceso de búsqueda de información para la elaboración de este capítulo, el Conahcyt inició la transición de lo que fue el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) al Sistema Nacional de Posgrados.

La estrategia general seguida fue buscar libros, capítulos de libro, tesis, artículos y ponencias a partir de dos niveles de análisis y dos criterios. Con relación a los niveles de análisis, el primero se refiere a la selección de los registros por su título y el segundo, a la selección a partir de una revisión somera de su contenido. Sobre los criterios, el primero fue buscar aquellos trabajos que abordaran el currículum como tema principal de análisis y, a partir de los resultados, identificar aquellos que incorporan las TIC como tema de análisis secundario; sin embargo, siguiendo este criterio, los resultados fueron muy reducidos. Ante ello, implementamos una segunda estrategia que implicó realizar el proceso inverso: buscamos trabajos en torno a las TIC a partir de palabras clave,[3] para identificar aquellos trabajos que mostraran un vínculo con el currículum.

Para la elaboración del presente capítulo, del total de la producción académica revisada, categorizamos 141 textos académicos en los que se pudo identificar un vínculo entre currículum y TIC: 96 artículos, 32 tesis, seis capítulos de libros, dos libros y cinco ponencias. Cada trabajo se clasificó con base en tres momentos: 1) por ejes estructurantes, 2) por categorías y 3) por modalidad. Los ejes estructurantes son: a) el currículum y las TIC desde lo práctico-procesual y b) el currículum y las TIC desde lo estructural-formal. En el primer eje estructurante articulamos los hallazgos en los que se ubican aquellos trabajos que abordan el currículum como concurrencia de prácticas (Gimeno,1989), el que se vive (Furlán, 2012), el que es traducido por las y los docentes (Casimiro, 2008), que puede representar un proceso artesanal de modificación curricular (Angulo, 2007), que puede pensarse como una acción (*currere*) y una conversación compleja (Pinar, 2014), y que refleja lo didáctico como expresión de lo curricular (Díaz Barriga, 1994, 1995, 1997 y 1998). En el segundo eje incorporamos aquellos trabajos que se refieren al currículum prescrito, oficial, formal e institucional (Gimeno, 1989; Casarini, 2013; Posner, 1998; Zabalza, 1989, 2003).

Con el propósito de articular un análisis crítico de los hallazgos que nos permitiera ordenar y sentar algunas bases teóricas sobre la relación dinámica entre el currículum y las TIC, se definieron cuatro categorías,

3 TIC, MOOC, virtual, *e-learning*, *b-learning*, educación a distancia, modalidad a distancia, educación en línea, digital, modelos híbridos, modelos mixtos, gamificación, diseño instruccional, redes sociales, objetos de aprendizaje.

mismas que no son jerárquicas ni excluyentes, sino complementarias dado que, en un mismo documento, el abordaje puede incluir más de un tema. Por otra parte, cabe destacar que, tanto para la definición como para la asignación de una categoría, fue fundamental no perder de vista que el eje central de nuestro análisis es el currículum y su vínculo con las TIC, por lo que, de manera general, fueron descartados todos aquellos registros que abordan de manera general el uso educativo de las TIC y no reflejan su vínculo con el currículum. Las categorías fueron depuradas para concretar cuatro:

1. Lo didáctico como expresión del vínculo entre currículum y TIC.
2. Sujetos, currículum y TIC.
3. El currículum y las TIC desde las políticas educativas y las reformas escolares.
4. Evaluación, currículum y TIC.

Respecto a la clasificación por modalidad, los registros se organizaron de la siguiente manera: a) currículum y TIC desde lo presencial, b) currículum desde lo no presencial y c) desde lo mixto. Con relación a la primera, se clasifican aquellos trabajos que, a partir de un entorno presencial, incorporan las TIC como apoyo. Para el caso de modalidades no presenciales fue importante tener en cuenta que, ante la virtualización de la educación superior y la explosión de la oferta, se han ampliado las posibilidades de articular y gestionar modelos educativos alternativos a los tradicionales modelos presenciales, por lo que el criterio de no presencialidad engloba una serie de denominaciones últimas (Rojas y Navarrete, 2019): educación abierta, en línea, a distancia, virtual, y recientemente, remota de emergencia. En el caso de currículum y TIC desde lo mixto o híbrido (*b-learning*), identificamos aquellos trabajos en los que se reportan experiencias que recuperan actividades presenciales, en combinación con actividades en espacios virtuales.

Cabe destacar que la mayor parte de la producción académica revisada se ubica en la categoría de análisis "Lo didáctico como expresión del vínculo currículum y TIC" (50.35%): 45 artículos, 16 tesis, 6 capítulos de libro, 3 ponencias y 1 libro. La categoría "Sujetos, currículum y TIC", por su parte, concentra 29.07% de los textos: 33 artículos y 8 tesis. Finalmente, las categorías "El currículum y las TIC desde las políticas educativas"

y "Evaluación, currículum y TIC" concentran 12.76% y 7.80% de textos, respectivamente. A partir de estas categorías se analizan los hallazgos identificados en cada uno de los dos ejes estructurantes.

Cuadro 1
Producción académica revisada

Categoría	Artículos	Capítulos de libro	Libros	Ponencias	Tesis	Total	%
Lo didáctico como expresión del vínculo currículum y TIC	45	6	1	3	16	71	50.35
Sujetos, currículum y TIC	33	0	0	0	8	41	29.08
Currículum y TIC desde las políticas educativas	8	0	1	2	7	18	12.77
Evaluación, currículum y TIC	10	0	0	0	1	11	7.80
Total	96	6	2	5	32	141	100.00

Finalmente, definimos una serie de preguntas de investigación que permitieron guiar el proceso de análisis e interpretación. Las preguntas pretenden contribuir a la comprensión sobre cómo y en qué medida se han incorporado las TIC en el currículum, y dar cuenta de cómo se ha venido trabajando su vínculo:

1. En general, ¿hacia dónde se orienta la incorporación de las TIC en la educación superior y, en lo particular, hacia dónde se orienta en lo curricular?
2. ¿Cuáles han sido las expresiones prácticas de lo curricular y cuál ha sido el rol de la TIC y qué características tienen?
3. ¿Cómo los agentes educativos, docentes y estudiantes, están incorporando las TIC a los currículos en educación superior, en qué espacios y qué estrategias han desarrollado para hacerlo?

Cabe destacar que, durante el proceso de búsqueda y análisis, trabajamos de manera inductiva-deductiva-inductiva: la teoría nos permitió categorizar los textos, al tiempo que éstos arrojaron información valiosa sobre qué categorías eran las más adecuadas para fines del estado del conocimiento. Ambos ejercicios, de manera simultánea, nos permitieron responder las preguntas planteadas cuyos resultados se presentan a continuación.

Currículum y tic: un campo en construcción

Analizar este vínculo, en educación superior, implica indagar sobre un nexo teórico aún incipiente. Al respecto, identificamos que las TIC se han incorporado al currículum predominantemente para responder a procesos de enseñanza, desde lo didáctico y los sujetos, como una innovación, y en general, como una vía para la mejora de la educación.

> la incorporación de las TIC directamente en las aulas universitarias, se ha dado principalmente por tendencias comerciales, por políticas institucionales de sugerencia y, en algunos casos, por la iniciativa de grupos de docentes o de algún profesor entusiasta que ha decidido incorporar herramientas tecnológicas, como objeto de estudio, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, o como un nuevo conjunto de materiales didácticos para complementar su clase. A pesar de todos los discursos federales e institucionales en que se valora su integración ésta no ha sido reflexionada de manera colegiada y podríamos decir que ha tendido a ser azarosa, poco reflexiva, y muy probablemente en algunos casos, hasta desatinada (Ramírez, Casillas y Contreras, 2014, p. 125).

Es importante tener en cuenta que no todas las TIC han sido creadas con fines educativos *per se* e, incluso, muchos dispositivos tecnológicos están creados con el objetivo de desempeñar tareas y aprendizajes más autónomos. Podríamos decir que las TIC, de origen, promueven procesos de autonomía y se han incorporado a la educación predominantemente para la mejora de procesos de enseñanza, así como para la eficiencia de recursos y tiempos en la gestión curricular administrativa de las instituciones educativas, lo que genera una posible tensión en torno a cuál sería la mejor manera de incorporar las TIC al currículum: si desde lo formal o desde lo vivido, si para mejorar procesos de enseñanza o para mejorar procesos de aprendizaje.

Al respecto, es fundamental diferenciar entre la integración *curricular* de las TIC y la integración de las TIC. Cuando se habla de integración *curricular* de las TIC se hace referencia a la relevancia de integrar las TIC en el *desarrollo curricular;* es decir, poner el currículum en el centro de este proceso. El propósito es la acción pedagógica y el aprendizaje, para lo cual las TIC son un vehículo que posibilita lo anterior. Las TIC se utilizan

con fines curriculares, para apoyar una disciplina o un contenido curricular; son herramientas para estimular el desarrollo de aprendizajes. Por el contrario, cuando hablamos de integración de las tecnologías al currículum, el centro del proceso es la tecnología. Aprender a utilizar las TIC se presenta como el foco de atención sin un objetivo curricular de por medio. Se trata de un enfoque tecno-céntrico de integración de las TIC; es decir, de una mirada centrada en la tecnología y no en aprender una disciplina determinada distinta de la propia competencia digital.

Al identificar la producción académica de los últimos 10 años que refleje un análisis teórico en torno al currículum y las TIC, la diferenciación mencionada permite colocar, como eje articulador de nuestro trabajo, el currículum y, desde lo curricular, mirar y analizar las tecnologías. Asimismo, fue posible reconocer que, si bien las TIC se integran en el plano curricular de múltiples maneras, en distintos niveles y modalidades, el currículum siempre se presenta como el elemento que da coherencia y orden a lo que acontece en el ámbito escolar e incluso extraescolar. Por otra parte, toda vez que el vínculo entre el currículum y las TIC es un campo en construcción, no identificamos una sistematización clara, profunda o acabada que articule ambos conceptos, por lo que todos los elementos que posibilitan su comprensión y análisis son *abiertos* y *flexibles,* dispuestos a rehacerse cuantas veces sea necesario, a fin de avanzar en la comprensión del vínculo mencionado. En este sentido, las categorías que a continuación se presentan no se plantean como definiciones dadas, sino como puentes hermenéuticos en los que se articulan tanto los ejes estructurantes como las modalidades, al tiempo que nos permiten comprender e interpretar los hallazgos obtenidos.

Lo didáctico como expresión del vínculo entre currículum y TIC. El currículum y su teoría convergen con la didáctica en el aula (presencial o virtual); un espacio de concreción cotidiana de una propuesta curricular formal y de encuentro y desarrollo con la dimensión de procesos y prácticas. Didáctica y currículum se articulan a partir de un plan de estudios en el que se concentra la selección y organización de un determinado contenido, cuya finalidad es la de ser enseñado por las y los docentes, quienes a su vez lo interpretan, lo traducen, construyen y reconstruyen, al tiempo que integran metodologías de enseñanza que prueban, reproducen, crean y recrean (Barrón y García, 2021). A partir de lo anterior, se considera la didáctica como una disciplina determinada por el contexto,

según el cual se reinventa sin limitarse a su dimensión técnica, sino que responde a proyectos sociales y coyunturales históricos, mismos que establecen diversas formas de presión para que las instituciones educativas se ajusten a un momento histórico en particular (Díaz Barriga, 1995).

En este sentido, es posible distinguir que la incorporación de las TIC al currículum ha obedecido, y continúa obedeciendo, a momentos históricos coyunturales. Por ello, en esta categoría se concentraron las investigaciones que recuperan como marco de análisis la incorporación de las TIC en educación y nos plantean su uso como estrategia didáctica para la mejora de procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero también como un desarrollo práctico complejo que incluye actividades de planeación, experimentación, evaluación, crítica, defensa y reconstrucción. Se incluyen, pues, trabajos sobre dispositivos tecnológicos y digitales en torno a los cuales se configuran prácticas didácticas apoyadas o sostenidas en TIC que tratan de dar respuesta a un determinado currículum.

Sujetos, currículum y TIC. Docentes, estudiantes y autoridades educativas de distintos niveles son considerados agentes que concretan el currículum en cuanto sujetos activos, intelectuales, que enfrentan un contexto en el que experimentan y recrean situaciones. Todo periodo de transición hacia un cambio significativo en la estructura y funcionamiento de los grupos humanos comporta un gasto cognitivo y emocional para los actores (Díaz Barriga Arceo, 2012). Por ende, las personas se van a convencer y apropiar de las innovaciones educativas si, y sólo si, comienzan a ver sus beneficios reales en su práctica cotidiana. La mirada en torno al cambio educativo se amplía y potencia en la medida en que los docentes se apropian del proyecto y establecen un compromiso con los estudiantes y con la institución educativa (Díaz Barriga Arceo y Barrón, 2017; Barrón y Díaz Barriga Arceo, 2018).

En esta categoría, por lo tanto, concentramos aquellos estudios que se enfocan en indagar sobre la forma en que docentes, estudiantes y demás figuras académicas incorporan las TIC para concretar un currículum; es decir, estudios relacionados con identificación de actitudes, conocimientos, competencias, *habitus* relacionados con las TIC, la cultura o alfabetización digital, en los distintos actores (docentes, estudiantes, autoridades) para concretar un currículum.

El currículum y las TIC desde las políticas educativas y las reformas escolares. En el estado de conocimiento sobre el campo del currículum en

México, García Garduño y Hernández (2013) señalaban que el estudio de las políticas curriculares ha estado subsumido dentro de lo que se ha denominado políticas o reformas educativas, y su estudio está asociado con la corriente crítica y postmoderna del currículum. Asimismo, el análisis crítico del currículum "consiste en iluminar las formas en que las políticas y prácticas educativas se encuentran imbricadas con las relaciones de explotación y dominación —y con las luchas contra tales relaciones— en el seno de la sociedad" (Apple, 2011, p. 7). En este sentido, pensar en el análisis de políticas curriculares y su vínculo con las TIC, en el caso de la educación superior, nos obligó a concentrar aquellos textos que abordan las políticas institucionales como marco de un proyecto curricular en el que se incorporan las TIC.

Aunado a lo anterior, es importante considerar que, durante las últimas décadas, las políticas de los organismos internacionales han impactado de manera determinante el campo educativo de nuestro país. Como consecuencia, en la década que nos ocupa, estas políticas se han reflejado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Cámara de Diputados. LXV Legislatura, 2013) y en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Cámara de Diputados. LXV Legislatura, 2019), así como en sus respectivos programas sectoriales de educación. De la misma manera, los currículos de los diferentes niveles educativos han incorporado las orientaciones y enfoques emanados de tales lineamientos, en donde el uso y aplicación de las TIC representan un elemento determinante para su consideración y desarrollo.

Derivado de lo anterior, en esta categoría ubicamos las publicaciones vinculadas con la dinámica que se ha generado en las esferas internacional y nacional para fundamentar los cambios curriculares que han incorporado las TIC en sus procesos educativos. Las publicaciones se relacionan con la incorporación de las políticas educativas de las TIC al proceso educativo, la capacitación digital de docentes, la gestión del currículum y la oferta educativa no presencial o mixta.

Evaluación, currículum y TIC. La categoría Evaluación, Currículum y TIC hace referencia a trabajos que, si bien aluden al vínculo entre currículum y TIC, lo abordan desde la mirada del campo evaluativo, aportando información relevante para retroalimentar los procesos educativos. Se hace la precisión de que para realizar el análisis de los trabajos que se relacionan con los procesos de calidad de la evaluación, desarrollados

a través de la incorporación de las TIC al currículum, tomamos como referencia el modelo para evaluar la calidad universitaria de Arturo de la Orden Hoz (1995), quien distingue que, en el ámbito educativo, intervienen diferentes elementos que lo integran: contexto, metas y objetivos, insumos, procesos y productos. A partir de la interacción, vinculación y congruencia que se desarrolla entre estos elementos se logran los siguientes criterios de calidad: funcionalidad o pertinencia, eficacia y eficiencia (De la Orden, 1995).

La funcionalidad o pertinencia se logra cuando existe una congruencia entre cada uno de los siguientes elementos con el contexto: metas y objetivos, insumos, procesos y productos. Por su parte, la eficacia se logra mediante la congruencia entre los productos y las metas y objetivos. Por último, la eficiencia es el resultado de la congruencia y vinculación entre, por un lado, los insumos con los productos y, por otro, de los procesos con los productos (De la Orden, 1995). Estos criterios de calidad aportaron una base para realizar el análisis de los hallazgos identificados en la década de estudio sobre las publicaciones vinculadas con la evaluación, currículum y TIC.

Eje 1. El currículum y las TIC desde lo práctico-procesual

Pensar el currículum como proceso implica tener en cuenta que lo prescrito no se conserva de manera fija o estable, sino que se encuentra en movimiento. A partir de los hallazgos encontrados, es posible observar los distintos procesos de apropiación curricular que efectúan los docentes como una forma de re-significar la teoría, lo que desde Schwab se identifica como teoría deliberativa (Westbury, 2002), al considerar que el currículum se construye de abajo hacia arriba, al tiempo que vincula lo curricular con lo didáctico a través de la enseñanza.

Schwab (1974) planteaba que la renovación del campo del currículum sólo sería posible si se tomaba distancia de los objetivos teóricos y se buscaban otros modos de acción. La modalidad práctica no sigue un método deductivo ni inductivo, porque no se buscan generalizaciones ni aplicaciones de la teoría a casos concretos, sino de un proceso deliberativo.

Para ser efectiva, la deliberación exige considerar una gama de alternativas lo más amplia posible. Cada alternativa ha de observarse desde muchos puntos de vista distintos. En todos los puntos del currículum, se rastrearán las consecuencias y sus ramificaciones. Una variedad representativa de todos los individuos que deban convivir con las consecuencias de la acción seleccionada tendrá que sondear la conveniencia de cada alternativa, ensayarla (Schwab,1969, p. 10).

Lo didáctico como expresión del vínculo entre currículum y TIC

La incorporación didáctica de las TIC al currículum varía según la modalidad de la que se hable. En el caso de los entornos presenciales obedece, en su mayoría, a lógicas en donde las TIC son una herramienta o artefacto cognitivo que apoya una estrategia didáctica para la enseñanza de una determinada materia o tema (Díaz Barriga Arceo, Romero y Heredia, 2012; Inzunza, 2016; Ruiz, 2019; Díaz Barriga, 2013; Cuevas, Rodríguez y González, 2014), y su uso tiende a ser limitado y poco interactivo (Lloréns, Espinoza y Castro, 2013). Asimismo, se destaca que las y los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a una ventana mundial de información, por lo que es necesario efectuar un análisis amplio de los retos que esto implica para la planeación didáctica (Díaz Barriga, 2013), tratando de evitar aquellas actividades que, si bien apoyan tareas, no implican la filtración, el discernimiento y el cotejo de información (Rojas, 2018). "Incorporar un recurso o una herramienta sin esta reflexión previa indica irresponsabilidad o ignorancia por parte de los educadores" (Ruiz-Corbella, Diestro y García-Blanco, 2016, p. 122).

En el caso de entornos mixtos, los trabajos reflejan que la planeación didáctica implica definir una estrategia para aquellas actividades por desarrollar de manera presencial y otra estrategia para las actividades virtuales que, al entretejerse, generan un proceso didáctico mixto. De acuerdo con Aguirre y Ruiz (2012) es común pensar que las prácticas docentes presenciales se pueden replicar en la educación a distancia y virtual; sin embargo, la actividad docente, el diseño de contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los métodos de evaluación, deben ser coherentes, con un determinado modelo y entorno educativo. Al

respecto, Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero y Martínez (2014) sostienen que las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en entornos mixtos pueden superponerse y vincularse entre modalidades "desde lógicas de 'aditividad', 'combinación' o bien de una auténtica 'interrelación' en la que se potencien mutuamente las posibilidades de cada formato" (2014, p. 351).

Por su parte, Díaz Barriga (2013) argumenta que el aula es, en sí misma, un espacio híbrido en cuanto en ella coexisten prácticas clásicas y elementos electrónicos (computadora fija o móvil, proyector, en algunos casos acceso a internet) y que, a partir de los planteamientos de la nueva didáctica, es posible proponer el desarrollo de "integraciones de elementos que provienen del trabajo por casos, del aprendizaje basado en problemas, como formas híbridas de construir relaciones entre situaciones-recursos-situaciones" (2013, p. 16). Sin duda, los trabajos que exploran entornos mixtos o híbridos dan cuenta de que la combinación de modalidades permite aprovechar las ventajas que ofrece cada una para la mejora de resultados educativos (Balcázar, 2012) y la modificación paulatina de prácticas, pues la generación de interacciones didácticas mixtas permite que las y los docentes pongan en juego distintos paradigmas educativos, según los objetivos o competencias por lograr, haciendo de las TIC un instrumento mediador y provocando en las y los estudiantes procesos de aprendizaje más activos (García, 2014).

En el caso de los entornos virtuales, las lógicas didácticas se sustentan en las TIC como un medio en donde sucede todo el proceso educativo; los roles y las responsabilidades de los participantes se modifican (Lloréns et al., 2013), y la interactividad, la interacción, la comunicación dinámica, el debate y la motivación toman gran importancia, tal como lo destacan los trabajos de Reyes y Quiñones, 2020; Véliz y Gutiérrez, 2021; Salas-Rueda, Castañeda, Ramírez, Garcés y Prieto, 2021; Soto-Ortíz, Torres-Gastelú y Zamudio, 2018. De manera particular, Carranza, Islas y Maciel (2018) advierten sobre la importancia de lo dinámico e interactivo de las TIC –particularmente, de las redes sociales– para que éstas puedan contribuir a procesos de aprendizaje significativo. Por su parte, Zatarain (2018) rescata la importancia del estado afectivo o emocional de las y los estudiantes, así como de las técnicas de motivación para mejorar sus procesos de aprendizaje mediante herramientas de aprendizaje digitales. En este sentido, Aguirre y Ruiz (2012) señalan que los conceptos

de motivación, interacción y comunicación son propios de escenarios presenciales, pero se reconceptualizan en los entornos virtuales.

Por otra parte, se recupera la importancia de evitar que los modelos de educación no presencial repliquen los errores de la educación regular derivados de una "traducción" que no cambia la estructura didáctica (Balcázar, 2012). Si bien las TIC facilitan procesos de aprendizaje, no es la tecnología *per se* la que genera cambios significativos, "sino el uso didáctico combinado con la práctica con y sobre los medios" (Montes de Oca, 2012, p. 127). Ante la imposibilidad de estar a la punta tecnológica de manera permanente, debe promoverse la realización de secuencias didácticas sustentadas en la creación de ambientes en los que las y los estudiantes construyan un proyecto personal de aprendizaje (Meirieu, 2002 en Diaz Barriga, 2013) como eje didáctico y en donde se abandonen los conceptos de enseñanza en todas sus vertientes.

En este sentido, autores como Aguirre y Ruiz (2012), Lloréns et al. (2013) y Balcázar (2012) destacan que, para el caso de los entornos a distancia y virtuales, el y la docente deben propiciar ambientes de aprendizaje distintos y creativos en el que funjan como un acompañante, un guía, un agente dinamizador y un facilitador que orienta y fomenta la autonomía y la autodirección; el y la docente tienen la tarea de emplear las TIC para enriquecer sus estrategias, saber "qué, cómo y cuándo usarlas, y tener clara la justificación de su uso (...) no debe olvidarse que pueden llegar a ser recursos para propiciar aprendizajes, siempre que el docente los emplee con pertinencia" (Aguirre y Ruiz, 2012, p. 123).

Derivado de la introducción y uso de la Web 2.0, los roles docentes-estudiantes entran en tensión respecto a su concepción tradicional, pues es posible consultar información en cualquier momento, por lo que el conocimiento ya no se encuentra sólo en los espacios escolares o académicos, sino también en espacios extra-áulicos (Aguirre y Ruiz, 2012). Lo anterior podría entenderse como una forma de mermar la importancia y el papel de la figura docente. Por el contrario, representa retos cada vez más complejos, ya que las TIC permiten ampliar la posibilidad de diseñar y desarrollar estrategias didácticas orientadas a la creación de experiencias de aprendizaje que promuevan e incentiven procesos de autonomía, de autogestión, de autorregulación (Balcázar, 2012), de trabajo independiente (Aguirre y Ruiz, 2012), de auto-estudio, de compromiso con el propio aprendizaje (Montes de Oca, 2012), que permitan a las y

los estudiantes "apropiarse del conocimiento más allá del conocimiento enciclopédico" (Hernández, 2022, s.p.), desarrollar habilidades de investigación y pensamiento científico en el marco de la sociedad del conocimiento y de la información (Kutugata, 2016; Jasso, Tamez y Torres, 2019), así como el desarrollo de empatía y trabajo en grupo (Flores y Reynel, 2017).

Lo anterior no es tarea menor, pues demanda que las y los docentes posean un nivel alto de competencia en torno a su materia y desarrollen un alto grado de alfabetización tecnológica con fines educativos (Lloréns et al., 2013), o lo que Montes de Oca (2012) denomina una alfabetización múltiple para nuevos ambientes de aprendizaje. A ello, se suma la necesidad de contar con una alfabetización ciberdidáctica (Gilbón, 2012) a través de la cual, las y los docentes sean capaces de identificar una tipología de estrategias didácticas en línea, así como de diseñarlas y desarrollarlas en distintos entornos de educación virtual con el objetivo de *enseñar a aprender*, *aprender a aprender* y *aprender a hacer*, propiciando que las y los estudiantes tengan control de su propia educación y conozcan su propio proceso y ritmo de aprendizaje; es decir, lograr que desarrollen un alto grado de autonomía (Balcázar, 2012).

La incorporación didáctica de las TIC también depende de otras variables. Algunos autores sostienen que es necesario un análisis de la organización del conocimiento o materia, de la didáctica específica que se requiere y de una reflexión profunda sobre cómo la incorporación didáctica de las TIC potencia los aprendizajes de temas específicos como la estadística y la probabilidad (Inzunza, 2016), cálculo diferencial (Cuevas et al., 2014), anatomía (García, Avendaño y Martínez, 2014), psicología (Salas-Rueda et al., 2021), la promoción de actividades de escritura académica (Hernández et al, 2014), psiquiatría (Campillo, Morales, Trejo, Ramírez, Castañeda, Gallegos, Gálvez y Rosas, 2013), música (Olivas, 2013).

Caso especial resulta ser la incorporación de las TIC al currículum de los idiomas pues, de acuerdo con Ramírez, Casillas y Contreras (2014), las y los docentes de idiomas están familiarizados con la incorporación didáctica de las TIC, son "proclives a la innovación didáctica y hay entre ellos muy escasas actitudes negativas o de resistencia hacia el uso de TIC como herramientas o material didáctico" (2014, p. 125). Aunado a lo anterior, Zermeño (2020) sostiene que a pesar de que, generalmente,

primero se adquieren las tecnologías y después se busca la manera de integrarlas al currículum de idiomas, éstas pueden adaptarse a distintas teorías del aprendizaje, por lo que la apropiación de las y los docentes puede presentarse de manera paulatina. Asimismo, advierte que, si bien la incorporación de las TIC tiene grandes ventajas, es posible que éstas sean "subutilizadas como simples herramientas de apoyo a prácticas de enseñanza limitadas" (Zermeño, 2020, p. 13).

Por otra parte, al hablar sobre innovación, los textos no presentan una definición concreta, sino que exponen diversas características que, en su conjunto, representan algún elemento como innovador; en general, suele ser más fácil identificar aquello que no es innovador, siendo complejo definir lo que sí lo es. Ciertamente, desde el discurso político-institucional, pareciera que la sola presencia de las TIC en el proceso educativo es innovadora, entre otras razones, por el crecimiento exponencial de la educación en modalidades no presenciales. Sin embargo, en la práctica, la innovación representa aquello que es alternativo a lo dominante y marca una diferencia significativa en los procesos educativos. En este sentido, "No sólo se trata de innovar con la tecnología en los procesos de aprendizaje, sino también en el cambio de creencias y prácticas pedagógicas. (...) Igualmente, el estudiante debe cambiar la forma de acceder al conocimiento y sus técnicas de estudio" (González y Chaires, 2011, p. 86 en Díaz, Luna y Salinas 2019, p. 7).

En el caso de las estrategias didácticas innovadoras apoyadas en TIC se presentan varias propuestas alternativas para apoyar el aprendizaje en distintas modalidades, tales como: la gamificación de la enseñanza (Reyes y Quiñones, 2020), mundos virtuales (Ángel, Valdés y Guzmán, 2017), uso de *software* especializado (Archundia y Cerón, 2018; Moreno y Ramírez, 2017) y el aprendizaje colaborativo (Santos y Tirado, 2019; Soto-Ortíz et al., 2018). Las alternativas rescatan la importancia de la comunicación y la retroalimentación entre pares, por lo que se requiere diseñar una planeación didáctica que permita espacios sociales colaborativos enfocados hacia un trabajo conjunto en pro de cumplir metas y objetivos comunes (Soto-Ortiz y Torres-Gastelú, 2015). En este sentido, resulta relevante el uso didáctico de los foros de discusión como una estrategia para el aprendizaje a través de la colaboración; su utilidad y resultados están relacionados, de nuevo, con la modalidad educativa de la que se trate.

En el caso de la modalidad virtual, por ejemplo, los trabajos de Reyes y Quiñones (2020), Soto et al. (2018), Kutugata (2016) consideran que los foros permiten evaluar los aprendizajes a través de las participaciones y comentarios, mismos que fortalecen las habilidades de tipo argumentativo. Para el caso de las modalidades mixtas, los foros fomentan actividades de aprendizaje colaborativo (Hernández, 2022) y de escritura académica (Hernández et al., 2014), contribuyendo a incrementar la calidad y frecuencia de participación de las y los estudiantes, al tiempo que posibilitan potenciar sus habilidades autodidactas, propiciando la aplicación de lo aprendido y una retroalimentación bidireccional estudiante-tutor (Campillo et al., 2013). En la modalidad presencial, los foros contribuyen a incrementar el nivel de participación de las y los estudiantes, fomentan la creatividad docente (Salas-Rueda et al., 2021), así como el pensamiento crítico y el conocimiento entre pares, resultando ser una "(...) herramienta que integra de manera efectiva al grupo fuera del aula y permite a los estudiantes postear mensajes para debatir, interactuar y recibir retroalimentación de otros estudiantes y del facilitador (tutor o profesor del curso); así se logra un entendimiento más profundo del tema o concepto analizado" (Kutugata, 2016, p. 1).

Por otra parte, resulta relevante el interés por indagar en torno al uso de redes sociales (en distintas modalidades) como un medio a través del cual se pueden implementar estrategias didácticas de aprendizaje (como los foros). De acuerdo con Chávez y Gutiérrez (2015), WhatsApp, Facebook y YouTube son las redes de mayor uso con fines educativos y contribuyen a facilitar el aprendizaje de las ciencias exactas en la educación superior presencial. En el caso de entornos mixtos, específicamente Facebook resulta ser una buena herramienta para enriquecer los procesos educativos, al permitir que las y los estudiantes se acerquen a modalidades educativas no convencionales, pues suelen estar cómodos con la interfaz y sus características permiten la asociación y colaboración (Ponce et al., 2012). Otras herramientas que destacan como medios didácticos son los blogs y las wikis (Pérez, 2016), a través de las cuales se fomenta la colaboración como vía de construcción de conocimiento.

El diseño instruccional emerge como un elemento complementario y de apoyo a la didáctica e incluso al diseño curricular, pues permite definir o redefinir aspectos relevantes de un determinado programa para aprovechar con mayor racionalidad y organización las TIC (Lloréns et al.,

2013). Según la modalidad, hay requerimientos estratégicos recuperados del diseño instruccional que se presentan como una herramienta más, que el y la docente pueden aprender a usar (Campillo et al., 2013), con el fin de establecer estructuras de participación e interacción (docentes-estudiantes-contenido-pares) (García, 2014), así como de diseñar materiales multimedia, también conocidos como objetos de aprendizaje (OA), cuya realización comprende actividades de aprendizaje, contenidos y recursos tecnológicos, y su implementación puede pensarse para diversas estrategias didácticas. De acuerdo con Garza (2012), los OA representan la tendencia de intervención didáctica más importante en el ámbito internacional del aprendizaje basado en tecnología que, si bien emerge del diseño instruccional, deben estar pedagógicamente diseñados en torno a la organización didáctica de un determinado contenido, a los principios del aprendizaje basado en la construcción de conocimiento y a "la selección de herramientas y recursos tecnológicos como elementos fundamentales para el desarrollo de aprendizajes significativos, relevantes, autónomos y cooperativos" (2012, p. 308).

Finalmente, con relación a la evaluación de los aprendizajes se destaca la necesaria recuperación de los planteamientos de la didáctica nueva que sugiere trabajar la evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje, lo que representa reivindicar las distintas formas de evaluar de manera formativa (Díaz Barriga, 2013). Lo anterior ha sido visible cuando se establecen mecanismos de evaluación que recuperan la retroalimentación como una valoración vital en los procesos formativos, principalmente en espacios virtuales y a distancia, pues ésta le permite a las y los estudiantes conocer su propio ritmo y estilo de aprendizaje, facilitando "la aplicación de estrategias meta-cognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento" (González y Chaires, 2011, p. 86, en Díaz et al., 2019, p. 7).

Sujetos, currículum y TIC

Como se ha señalado, la incorporación de las TIC en la educación superior ha sido una de las tendencias mundiales de las políticas educativas. En este apartado exponemos aquellas investigaciones en las que los sujetos del currículum y las TIC son el objeto de estudio, como por ejemplo la investigación efectuada por Aguirre (2018), de la Universidad

Veracruzana, cuyo objetivo fue conocer las percepciones de los docentes con relación a las TIC y su papel mediador en el proceso educativo. La investigación concluye que se requiere una visión integradora de las políticas educativas institucionales, así como la organización y disposición de las autoridades educativas, los recursos materiales y tecnológicos y la participación de los actores involucrados en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de apoyar la formación de los estudiantes para su posterior desempeño laboral.

Otras investigaciones tuvieron como finalidad identificar factores que influyen para la incorporación de las TIC desde la perspectiva de los docentes, quienes desde sus prácticas recrean una propuesta curricular (Zempoalteca et al., 2018). Con base en los resultados encontrados, se pudo identificar que la figura del docente juega un papel preponderante asociado a variables como actitud, percepción e interés hacia las TIC. En cambio, variables como género y edad resultan irrelevantes cuando el docente tiene una mayor actitud y valoración hacia las TIC.

Por su parte, en el artículo de Garay (2021), el autor reconoce que las prácticas educativas surgen de la cotidianidad de la vida académica, siendo parte del currículum oculto. Estas prácticas, a pesar de no estar representadas en un documento oficial, forman parte de una construcción colectiva que sigue procesos adaptados, construidos y reconstruidos por quienes las usan. Garay (2021) concluye que es necesario que las universidades implementen políticas públicas basadas en modelos educativos presenciales, así como en modelos innovadores con un currículum flexible o semiflexible, centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

George y Salado (2019) enfatizan que ha habido grandes mutaciones en la sociedad gracias a las TIC y, con ello, modificaciones en el perfil de los estudiantes, trayendo consigo el desarrollo de competencias investigativas y la transformación de la información en conocimiento, gracias a un manejo diferente de las TIC. En esta misma línea, los autores George y Ramírez (2019) señalan que es importante que el estudiante se apropie de saberes relacionados con el uso eficiente de las tecnologías.

Las competencias tecnológicas también son abordadas por Sánchez, González y Monroy (2019), quienes concluyen que los docentes más jóvenes se adaptan con mayor facilidad a los entornos virtuales. Por su parte, George (2021) analiza las competencias de los sujetos que sufrieron

la migración de la modalidad presencial a la no presencial, así como el proceso de adaptación de los estudiantes a las estrategias de enseñanza que se basaban en la interacción comunicativa, viendo la modalidad no presencial como una alternativa que puede prevalecer en el futuro y en donde, gracias a los entornos educativos fortalecidos por tecnologías, se logren desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación de Castillejos (2019) tuvo como objetivo revisar los procesos de gestión y autorregulación de los estudiantes y la creación de contenidos digitales. Por su parte, los trabajos de Garay (2020) y González (2020) refieren cómo los estudiantes se vuelven, de una u otra manera, autodidactas y se capacitan en la resolución de problemas y gestión de la información, y desarrollan un empoderamiento con las herramientas electrónicas.

La incorporación de herramientas gamificadoras, como estrategias didácticas para la enseñanza de diversas disciplinas, es objeto de publicaciones como las de Guzmán, Escudero y Canchola (2020) y Dorado y Chamosa (2019). En esta última, el objetivo fue que los usuarios/jugadores desarrollaran conductas alineadas con los objetivos, así como con aprendizajes significativos. Por su parte, González, Cortés y Lugo (2019) destacan la relevancia de la experiencia de los docentes para su desarrollo en la educación actual, misma que requiere de tiempo y creatividad.

Sobre el uso de plataformas en los procesos de enseñanza, Veytia y Leyva (2016) presentan una experiencia donde las TIC constituyen un apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Seminario de Apreciación Literaria I, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Los autores estacan la importancia de fortalecer el trabajo colaborativo y diversificar el tipo de actividades, así como la propuesta de renovar la docencia con base en el empleo de las TIC, desde una perspectiva didáctica, constructivista y ecológica.

Por su parte, Ruiz (2016) aborda la docencia, sus saberes digitales, las nociones del ser profesor, ser coordinador académico y las implicaciones socioafectivas. Los hallazgos de la investigación realizada puntualizan que las prácticas de los docentes en educación a distancia les han permitido desarrollar habilidades tales como la autonomía, la autogestión y administración del tiempo; así como el aprendizaje del diseño de contenido digital para el acompañamiento en línea.

En la investigación de Morales y Ramírez (2014) se presentan los hallazgos sobre la afinidad tecnológica que los docentes poseen —lo que, en términos de Bourdieu, se conoce como *habitus* tecnológico—, caracterizada por creencias positivas acerca del uso de las TIC en las funciones académicas de investigación, docencia, gestión y vinculación.

La cultura del siglo XXI es multimodal: se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla), mediante diversas tecnologías (libros, televisión, ordenadores, móviles, internet, DVD) y emplea distintos formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, audiovisual, hipertextos, etcétera). Por tanto, se requieren nuevas alfabetizaciones —ya sea audiovisual, informacional o multialfabetización— debido a los múltiples medios y lenguajes de la cultura actual y, con ello, la promoción de otras formas de apropiación y producción de conocimiento, en los procesos de formación de los estudiantes, a través de una cultura digital y contextualizada en función de cada disciplina y profesión. En torno a ello, identificamos artículos y ponencias referidos a los saberes digitales y a la alfabetización digital como componentes de una cultura digital que integra las TIC a la vida cotidiana.

En el artículo de Ramírez, Casillas y Ortega (2020) se presentan los resultados de una investigación sobre la orientación y nivel de saberes digitales de los docentes del área académica de humanidades, quienes definieron de forma colegiada el perfil del egresado mediante ocho saberes digitales que son comunes al área académica.

En esta misma línea se ubica el artículo de González (2018), quien plantea que las universidades, desde su diseño curricular y puesta en práctica, deben contribuir de forma creativa a la conformación de un perfil profesional con características tecnológicas, derivado del desarrollo de habilidades digitales que, hoy en día, son necesarias y aplicables en todas las profesiones y disciplinas.

La investigación de García (2019) parte del supuesto de que dentro de la FES Acatlán, la incorporación de las TIC ocurre de manera informal, dentro del proceso educativo formal, por iniciativa de los docentes y estudiantes, generando modalidades emergentes para la puesta en marcha del plan de estudios. Por otro lado, Aquino, Izquierdo, García y Valdés (2016) reportan que el desarrollo de las competencias interpersonales es mayor al de las digitales.

El uso de las TIC, en la operación del currículum, ha sido objeto de interés para investigadores como Hernández, Arellano, Córdova y Cuahonte (2016), quienes exponen la manera en que el uso de tecnologías ha modificado conductas, actitudes y valores frente a la familia y la escuela. Por su parte, Meza, Torres y Lara (2016) sistematizan las estrategias de aprendizaje que implementa el alumno de la modalidad *e-learning*, mientas que Quintero (2014) enfoca la relación entre la eficacia de las herramientas de soporte de aprendizaje y el diseño instruccional en los estudiantes de la UNACH virtual.

Acerca de las percepciones y valoraciones que tienen los estudiantes sobre las TIC, Casillas, Ramírez y Ortega (2016) exploran la cultura digital. Los resultados de su trabajo apuntan a la existencia de una gran diversidad de percepciones y valores que debe tenerse en cuenta para el diseño de cursos.

Sobre ambientes virtuales de aprendizaje, Díaz Barriga-Arceo (2012) señala que, en la formación virtual, o *e-learning,* todas las actividades y acciones educativas acontecidas en el aula ocurren mediadas por la tecnología. Por ende, las "aulas virtuales" han de ser vistas como sistemas interactivos que generan "ambientes virtuales de aprendizaje". En esta línea, García (2018) identifica la forma de comunicación e interacción entre estudiantes y asesores. Asimismo, Zermeño y Lozano (2016) analizan las competencias y habilidades personales e interpersonales que desarrollan los estudiantes de posgrado en los ambientes virtuales; en tanto que Orduña y Osorio (2019) identifican la atención que recibe el desarrollo socioafectivo, del eje interpersonal, en un programa de educación a distancia y la necesidad de actualizar los planes y programas de estudio, con esta finalidad.

La presencia de aplicaciones como la de Facebook para poner en marcha el trabajo docente, ha sido una preocupación recurrente en diversos trabajos. Autores, como Arteaga (2018) analizan las interacciones que se gestan entre tutores y estudiantes de algunas carreras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Asimismo, López, Flores, Espinoza de los Monteros y Rojo (2017) identifican las posibilidades de la red social en el ámbito de la docencia. Por su parte, Tapia, Navarro y De la Serna (2017) investigan el uso de las TIC en actividades académicas de los docentes, así como las ventajas y desafíos que identifican los actores del currículum en su práctica de tutoría.

La incorporación de los sujetos en la cultura digital se realiza de manera dinámica y contextualizada, dado que las circunstancias y condiciones varían en el tiempo y en el espacio, así como avanza el desarrollo tecnológico y la intencionalidad con que se aplica. La apropiación de una cultura digital puede analizarse desde una mirada sociológica e implica la construcción de un capital tecnológico y de un *habitus* digital, o bien, desde una mirada sociocultural basada en Vygotsky. Acerca de la incorporación y uso de las TIC en la educación, la tecnología puede considerarse instrumento psicológico o como herramienta de pensamiento. En ambas perspectivas se percibe un cambio de paradigma en los procesos de la educación mediada por tecnologías, así como en la construcción de subjetividades y de nuevas identidades culturales.

A partir de dichos referentes teóricos se ubican tesis de doctorado en educación como la de Villanueva (2017) en la que, desde la perspectiva de Vigostky, se hace énfasis en el uso de los dispositivos tecnológicos para operar el currículum. También se encuentra el trabajo de Mota (2013) en el que se identifica, a partir de una propuesta etnometodológica fundamentada en la teoría de Pierre Bourdieu, el *habitus* internético escolar con base en las condiciones objetivas tecnológicas que se presentan a lo largo del tiempo, así como en una lógica práctica-simbólica que subyace en la realización de las tareas escolares con mediación de internet.

En cuanto a la escritura académica en la red, Reyes-Angona, Fernández-Cárdenas y Martínez-Martínez (2013) presentan el resultado de una intervención educativa, en una universidad privada, en la que estudiantes y docentes desarrollaron blogs participando colaborativamente en procesos de búsqueda de información, lectura y escritura orientados a la elaboración de un ensayo crítico.

El interés investigativo también se ha orientado hacia formas mixtas de educación: de acuerdo con García (2018), cuando en la educación presencial se van recortando los tiempos "cara a cara", sustituyéndolos por la relación en espacios virtuales, surge la educación/enseñanza/aprendizaje semipresencial, mixta o combinada, el *blended-learning*. En esta línea encontramos el estudio de Carranza (2017), que tuvo como objetivo conocer y analizar las percepciones que estudiantes de la licenciatura en Derecho, de una universidad mexicana, tienen respecto al aprendizaje significativo, así como estudiar las percepciones que el docente universitario tiene con relación a las estrategias de enseñanza mediadas por

tecnología en una modalidad mixta. El mismo objetivo se encuentra en el trabajo elaborado por Mortis, Del Hierro, García y Manig (2015).

Los resultados de la investigación realizada por Amaya y Cuéllar (2016) llevan a los autores a recomendar contenidos, recursos y actividades de aprendizaje para cada uno de los estilos de aprendizaje identificados. Por su parte, Romo y Tarango (2015) analizan comunidades estudiantiles de nivel superior e identifican algunas características para generar probables estrategias educativas que fortalezcan los procesos en comunidades estudiantiles universitarias.

En una línea más general sobre la aplicación de las TIC en el ámbito educativo, el trabajo de Islas (2017) ofrece como resultado una recopilación documental sobre las formas en que estas herramientas se han implicado en el ámbito educativo modificándolo, alterándolo o quizá transformándolo. En el trabajo de Cruz y Miranda (2017) se caracterizan las formas en que los estudiantes universitarios están utilizando las tecnologías con la finalidad de identificar los elementos y hábitos de estudio que debe tomar en cuenta la institución académica para aprovechar las bondades de los medios electrónicos que están presente en el entorno de los universitarios.

El currículum y las TIC desde las políticas educativas y las reformas escolares

Es innegable que los organismos internacionales, como la UNESCO, han formulado diversas políticas educativas y recomendaciones para que los países incorporen las TIC en sus modelos educativos y en sus planes y programas de estudio. Debido a la importancia de este tema, identificamos trabajos que se fundamentan en las políticas educativas para incorporar las TIC y aplicarlas al proceso educativo a través del currículum. Las investigaciones de George (2015); George (2019); Muñoz (2020); García (2021) y Cortés (2013) analizan estas políticas y su aplicación en casos concretos.

Las investigaciones de George (2015 y 2019) se refieren a la integración de las TIC al currículum; el autor aporta una reflexión sobre las políticas emitidas por la UNESCO y su vinculación con el modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en donde resalta la

importancia de considerar las características de las IES y las de sus docentes. Por su parte, Muñoz (2020) también analiza las políticas educativas orientadas a la tecnología digital en el Estado de México. El trabajo de Cortés (2013), en cambio, se basa en la política tecnológica de nuestro país para describir el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional. También, García (2021) analiza la integración de las TIC al modelo pedagógico de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Querétaro, que fue motivo de estudio.

Con lo anterior, se puede entender que las políticas educativas orientadas a fomentar la incorporación de las TIC al currículum han permeado de manera general al ámbito educativo. Estos hallazgos representan una muestra de la atención que las instituciones educativas están otorgando a las políticas educativas a través de las cuales se incorporan las herramientas digitales.

La generación de las políticas educativas internacionales y nacionales deriva en la necesidad de formar competencias digitales en los actores educativos para instrumentar los planes de estudio, fortalecer la didáctica de los docentes, la participación de los estudiantes y la inclusión digital que trae consigo el avance científico y tecnológico, entre otros aspectos. En este sentido, la OCDE considera que "Las necesidades de los docentes relativas a las competencias en materia de TIC para la enseñanza siguen siendo importantes, lo que incrementa la necesidad de revisar cómo se forma a los docentes para que enseñen con nuevas tecnologías" (2020): 68). Lo anterior da luz sobre la importancia de la formación de los docentes en el desarrollo de competencias y herramientas tecnológicas, y su relación con el éxito de políticas educativas a nivel nacional e internacional.

Congruentes con estas reflexiones, encontramos diversas publicaciones que dan cuenta de los procesos de formación y capacitación que se han instrumentado para desarrollar competencias en esta área. Zabalza (2003) y Perrenoud (2015) coinciden en señalar que el manejo y uso de las nuevas tecnologías constituyen una herramienta muy importante que debe poseer el profesor. Por su parte, el trabajo de Amaya, Zúñiga, Salazar y Ávila (2018) describe los avances de un grupo de docentes que se capacitó y certificó en estas competencias.

El estudio de Ramírez, Casillas y Aguirre (2018) da cuenta de la habilitación tecnológica de docentes de educación básica y superior que se

implementó para desarrollar competencias digitales. De la misma manera, el artículo de López, González y López (2018) analiza el avance logrado en el Programa Institucional de Formación Docente de la Universidad de Sonora sobre el uso de las TIC. Por otro lado, Torres, Ruiz y Meza (2017) identificaron muy poca capacitación en TIC en los docentes de los programas de doctorado que se encuentran en el nivel consolidado por parte del Conacyt.

A través de estos trabajos se puede advertir que "los docentes son el factor más influyente en la escuela sobre el rendimiento escolar y el aprendizaje, especialmente para el alumnado desfavorecido" (UNESCO, 2015, p. 13), motivo por el cual es de gran importancia la capacitación de los docentes en TIC para lograr los objetivos definidos en los planes y programas de estudio.

Si bien las TIC ofrecen muchas ventajas para la instrumentación curricular, así como para los docentes, estudiantes y su aprendizaje, no siempre los procesos administrativos y de gestión se ajustan a la dinámica emanada de la tecnología digital. Por ello, el trabajo desarrollado por Topete, Bustos y Bustillo (2012) propone un modelo de gestión del conocimiento para los institutos tecnológicos en donde la incorporación de las TIC tiene una presencia importante. En la misma línea, Moreno (2020) realiza un análisis sobre la gestión de las TIC y la alfabetización digital desde el ámbito político en la FES Zaragoza.

Es decir, la incorporación de las TIC en el currículum requiere trabajar, de manera complementaria y adicional, con la actualización docente y los procesos de gestión curricular para que sean congruentes entre sí.

Evaluación, currículum y TIC

Por las características del tema, que tiene una orientación más aplicada, sólo encontramos una publicación que hace referencia al Eje estructurante procesual-práctico, considerándolo como un aporte importante, pues enfatiza las situaciones o circunstancias que acompañan los procesos educativos en línea para asegurar el logro de sus objetivos y la calidad deseada. En este contexto, Luna, Ponce, Cordero y Cisneros (2018) aportan un marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en

línea en el nivel superior contando, para ello, con la participación de directivos y administrativos de universidades nacionales e internacionales.

Este trabajo es un referente para reflexionar sobre el hecho de que la incorporación de las TIC en los currículos requiere un conjunto de condiciones académicas, administrativas y de infraestructura, entre otras, que deben ser analizadas y evaluadas de manera constante para ser actualizadas de acuerdo con los requerimientos de la instrumentación de la TIC.

Eje 2. El currículum y las TIC desde lo estructural-formal

Diversos autores nos ofrecen nociones que dan cuenta de lo estructural formal, por ejemplo, Gimeno (1989) nos habla de la prescripción de contenidos mínimos para brindar oportunidades educativas a una gran cantidad de personas, ello se relaciona con la cultura mínima a la que toda persona tiene derecho, pero también con una vía de ordenanza y control de la enseñanza, de la calidad y de la práctica de los docentes.

Por otra parte, lo estructrual-formal también se relaciona con la planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante los cuales el currículum adquiere una legitimidad racional, así como una congruencia formal que se sostiene en una estructura académico formal, administrativa, legal y económica (Casarini, 2013). Así pues, el currículum oficial resulta ser aquel que se describe en documentos oficiales (Posner, 1998; Zabalza, 1989); es un conjunto de documentos o disposiciones generados tanto por gobiernos, instituciones educativas e, incluso, por el docente a través de la propia planeación realizada (Zabalza, 2003).

Lo estructural formal también se liga con la política educativa e institucional, ello es evidente al hablar de proyectos educativos y curriculares, ya que se vinculan con el proyecto del Estado, de aquellos ideales a perseguir por una nación, según el gobierno en turno.

Lo didáctico como expresión del vínculo currículum y TIC

Sin duda, la naturaleza de la categoría "Lo didáctico como expresión del vínculo currículum y TIC" alude con fuerza a las prácticas didácticas que se operan en la cotidianeidad educativa y que se reportan a través de estudios, en su mayoría, de corte empírico. En el caso del eje estructural-formal, si bien los trabajos que identificamos son menores en cantidad, su contenido resulta relevante.

Como hemos mencionado, el diseño instruccional emerge como un elemento complementario y de apoyo a la didáctica e incluso al diseño y desarrollo curricular, por lo que al abordar la parte estructural formal de la presente categoría observamos una tendencia constante a proponer modelos no sólo de diseño instruccional (Huerta et al., 2018; Rivera et al., 2016), sino de otros tipos de diseño que parten de un determinado currículum como fuente base para el diseño de objetos de aprendizaje (OA) (Garza, 2012; Mendoza, 2012; Peña, Jiménez y López, 2019), también conocidos como objetos digitales de aprendizaje (ODA) (Garduño, 2018), el diseño de materiales educativos digitales (Luna y Porras, 2014) y el diseño de recursos didácticos digitales (RDD) (Hernández, Jiménez y Rodríguez, 2020).

De manera general, los modelos propuestos tienen el objetivo de promover una mejor incorporación de las TIC a un determinado currículum y lograr que las y los docentes las incorporen en su práctica didáctica. De manera puntual, buscan empoderar a las y los docentes en la gestión innovadora de sus propuestas formativas a fin de integrar la virtualidad con la presencialidad (Garduño, 2018). Asimismo, las propuestas aspiran a propiciar un cambio en el rol y función de la figura docente, al concebirse ahora como una guía, tutor(a), orientador(a) que, al mismo tiempo, funja como diseñador(a) de situaciones de enseñanza, instruccional, de objetos de aprendizaje y de materiales educativos digitales, etcétera, y creador(a) de contenidos en el marco de las posibilidades que brinda la Web 2.0 (multimedios, simulación e interacción) (Zavala, 2012; Luna y Porras, 2014; Martínez, 2014). Hernández et al. (2020), por ejemplo, encuentran que el uso de RDD posibilita el cambio de roles: el docente ya no se enfoca en la clase discursiva tradicional, sino que funge más como una guía y un facilitador, mientras que el estudiante no es sólo receptor

de información, sino un sujeto capaz de movilizar sus saberes y construir su propio aprendizaje.

Para comprender el proceso de incorporación de las TIC a la educación, Casillas y Ramírez (2021) presentan un amplio trabajo fundamentado en la sociología de Pierre Bourdieu. Los autores nos hablan de la existencia de un capital tecnológico que funciona como capital cultural que las y los estudiantes ponen en juego para avanzar en su trayectoria, y de un hábitus digital que "comprende el conjunto de capacidades y prácticas que los individuos desarrollan en el marco de la cultura digital" (2021, p. 34). El capital tecnológico y el hábitus digital varían según la profesión de la que se trate: "Lo que requiere saber un biólogo (...) es distinto a lo que requiere un médico o un ingeniero civil y en todos los casos es mucho más especializado que lo que se considerada suficiente sobre TIC" (2021, p. 41).

De acuerdo con Casillas y Ramírez (2021), es común que las IES desconozcan lo que docentes y estudiantes saben sobre TIC y, por lo regular, su incorporación se deja al libre albedrío de docentes, quienes deciden qué tecnologías implementar y cómo incorporarlas a su asignatura, algo que se ha constatado mediante el análisis de los trabajos que dentro de esta categoría fueron ubicados como parte del eje práctico procesual. En este mismo sentido, Guzmán (2014) señala que es difícil contar con información sobre el nivel de transferencia que hacen las y los docentes de sus conocimientos pedagógicos al diseño de sus cursos impartidos con apoyo de tecnologías digitales, por lo que es necesario conocer las teorías que subyacen en el diseño instruccional de los cursos y las prácticas docentes en los ambientes virtuales, con el fin de generar información relevante que sirva para la toma de decisiones de una determinada institución.

De manera particular, Casillas y Ramírez (2021) proponen que la incorporación de las TIC al currículum universitario parta de una reflexión y discusión colegiada sobre lo que las y los estudiantes de una disciplina deben saber al concluir un plan de estudios. El planteamiento de los autores considera una disciplina como contexto específico para el uso de las TIC, a partir del cual se debe construir o modificar el perfil de egreso, incorporando aquello que en torno a la tecnología debe saber un profesional según su disciplina, ello "facilitará las condiciones para la actualización curricular, la propuesta de planes de capacitación para los docentes,

y la orientación de la inversión y dosificación del gasto en materia de infraestructura tecnológica" (2021, p. 97).

El ejercicio de reflexión y discusión colegiada propuesto por Casillas y Ramírez (2021) se pudo observar en el trabajo de Justo et al. (2021), quienes reportan el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) para el reforzamiento de conocimientos que forman parte de un currículum. En este caso, el EVA implementado resultó ser un mecanismo institucional de apoyo complementario que promovió una reflexión colegiada para incorporar las TIC al currículum formal y subsanar tanto el rezago educativo como la deserción escolar, generando una propuesta que articula lo presencial con lo virtual. Sin embargo, Justo et al. (2021) no reportan si este ejercicio produjo algún cambio en el perfil de egreso.

En este tenor, los resultados del trabajo de Villarroel, Fuentes y Oyarzún (2020) resaltan la importancia de los EVA para fortalecer el aprendizaje de los futuros profesionales de la salud, bajo la lógica del grado de especialización tan particular que requieren en el tema de anatomía, por lo que también advierten sobre la importancia de "continuar implementando estrategias similares (...) para llegar a un acuerdo de cuáles son las TIC que presentan mayor utilidad en la enseñanza de la anatomía" (2020, p. 82). En seguimiento a lo anterior, Castillo, Zorrilla y Acosta (2019) refuerzan la idea de que, al adaptar planes de estudio a entornos virtuales, deben implementarse estrategias específicas a las necesidades de las materias o áreas de conocimiento.

El libro *Las TIC en la educación superior pública estatal en México: el caso de las licenciaturas en Historia* (Carrillo y Rivera, 2020) es una obra que destaca por estar en consonancia con la propuesta de Casillas y Ramírez (2021). Se trata de un texto que incorpora un análisis sobre las políticas nacionales e internacionales que han dado marco a la incorporación de las TIC en la educación superior en lo general, y en la formación de historiadores (as) en lo particular. Asimismo, presenta estudios que, por una parte, dan cuenta de la capacitación docente implementada en torno a las TIC con el objetivo de modificar prácticas y que, por otro lado, indagan en torno a lo que saben sobre TIC y lo que hacen con TIC tanto docentes como estudiantes. Es interesante destacar que la obra es fruto de un esfuerzo colectivo impulsado por integrantes de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (Renalihca), y

reúne investigaciones sobre la incorporación de las TIC en la licenciatura de historia de nueve universidades públicas estatales.

Por otra parte, en esta misma categoría de análisis, también fue posible identificar que el uso de entornos virtuales se implementa como estrategia de fortalecimiento y mejora de aprendizajes de determinadas materias que se imparten de manera presencial, y con ello se pretende reducir niveles de reprobación o deserción, al tiempo que permiten transitar hacia un cambio de creencias y prácticas pedagógicas, aprovechando la facilidad de acceso y gran versatilidad (Justo et al., 2021; Villarroel et al, 2020; Díaz et al., 2019).

Asimismo, se plantea la necesidad de trasladar enseñanzas presenciales a contextos virtuales, acotando que dicho paso "lejos de ser una solución rápida e inmediata, debiera de suponer una cuidadosa planeación y un cambio radical en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y no ser una simple digitalización de los programas educativos." (Aguilar, 2017, p. 36). Lo anterior implica retos importantes como fomentar el autoaprendizaje, así como el uso y aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza. Se trata, en resumen, de generar modelos *e-learning* que brinden estrategias pedagógicas, basadas en las TIC, que orienten una transformación de fondo del diseño curricular presencial al diseño curricular en línea (Candia, 2016).

De manera general, se plantea que dicha transición requiere definir contenidos y actividades en función de los objetivos o competencias por lograr, ello implica tener claridad de la estructura y las asignaturas del currículum, mismo que debe ser flexible en circunstancias de tiempo, ritmo y estilo, si se desea adaptarlo a un entorno virtual (Aguilar, 2017). Dicha idea coincide con el planteamiento de Casillas y Ramírez (2021) sobre considerar la disciplina como contexto específico para el uso de las TIC. Sin embargo, de acuerdo con Hernández, Vázquez y Villa (2019), existe un conflicto entre el diseño curricular de la educación mediada por TIC y el currículum real que incide en el abandono del estudiantado y los índices bajos de egresados de aquellas modalidades no presenciales.

Finalmente, Hernández et al. (2019) destacan la existencia de dos escenarios: uno flexible, en donde las y los docentes pueden definir las relaciones e interacciones entre docente-estudiante-contenido, y el segundo, en el que un plan de estudios ya está implementado por medio de una determinada plataforma y las y los docentes no participan en el

diseño, y sólo se les solicita operarlo. El primer escenario representa una incongruencia en cuanto la docencia que se realiza en entornos virtuales (sea modalidad a distancia, en línea o totalmente virtual) requiere innovaciones en la práctica, lo que deriva en conflictos entre lo real y lo deseado cuando las y los docentes sólo implementan un determinado currículum.

Sujetos, currículum y TIC

Para esta categoría, y en términos generales, también encontramos menos investigaciones. Sin embargo, identificamos artículos en los que se reconocen las ventajas y desventajas de incorporar la modalidad en línea para los estudiantes, con la orientación de los docentes, cuestionando las prácticas memorísticas y repetitivas, por lo que se requiere dar un salto cualitativo para que la integración de las TIC implique cambios en los currículos y transforme las prácticas de los docentes. En esta línea encontramos el artículo de Camarillo y Barboza (2020a), en el que se presentan los hallazgos de un estudio de corte cualitativo acerca de las ventajas del proceso de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, al cursar asignaturas en línea y semipresenciales durante su formación académica. Los autores consideran ventajoso, en esta modalidad educativa, el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, la redacción, la capacidad de análisis y síntesis, la obtención de habilidades bibliotecnológicas, así como el fortalecimiento de las habilidades digitales con el uso de aplicaciones.

En esta misma lógica se puede identificar el artículo de Camarillo y Barboza (2020b), en el que se describen los resultados de una investigación cuyo objetivo fue conocer y analizar las voces, perspectivas y experiencias de las y los estudiantes de la licenciatura en Derecho de la UACJ respecto al aprendizaje obtenido en las asignaturas con modalidad en línea y semipresenciales que cursaron. El texto señala la importancia de interactuar con las redes sociales y con las plataformas digitales para relacionarse, comunicarse o por entretenimiento. Los autores reconocen que la falta de apertura para los procesos de aprendizaje del derecho, de manera disruptiva o expandida, produce un analfabetismo llamado *iusdigital* en sentido profesional. Otra investigación en la que se busca

articular la cultura digital con la planeación didáctica es la efectuada por Colmenares (2016), que tuvo como objetivo analizar el carácter educativo de los ensamblajes entre la cultura digital de los docentes y el diseño y la gestión de cursos. La investigación parte de la premisa de que las y los docentes son actores (basada en la teoría del actor-red de Latour), cuya agencia se entreteje en ensamblajes complejos y tiene varias direcciones, hallando que las y los docentes tienen fuerte necesidad de explorar alternativas educativas y reflexionar sobre sus prácticas de manera habitual.

El currículum y las TIC desde las políticas educativas y las reformas escolares

Esta categoría da cuenta de la experiencia generada al instrumentar la política de ampliación de la cobertura educativa a través de modalidades no presenciales o mixtas. En el ámbito internacional, organismos como UNESCO, OCDE y OEI han delineado políticas educativas que proponen la integración curricular de las TIC a partir de un principio de democratización del conocimiento, mejora de la calidad y búsqueda de la equidad, sugiriendo la evaluación de su impacto (Barrón, 2017). Como respuesta a esta política, en el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 se incorpora la Estrategia 1.6.1 que pretende "Ampliar las modalidades no escolarizadas y mixtas para favorecer el acceso equitativo a la educación media superior y superior" (SEP, 2020, p. 42). De esta manera, se identifica tanto en las políticas educativas internacionales y nacionales, como institucionales, un interés para que la oferta educativa y curricular alcance una mayor cobertura, sin que la ubicación geográfica de los estudiantes sea un obstáculo. En este sentido, la educación no presencial, en cualquiera de sus modalidades (abierta, en línea, a distancia, entre otras), ofrece una alternativa importante para brindar esta oportunidad a todos los interesados en continuar estudiando.

Enmarcado en este contexto, se encontró el trabajo de Rojas y Navarrete (2019), quienes realizaron un diagnóstico a partir de una revisión estadística sobre los programas no presenciales, los cuales dan cuenta de esta alternativa de estudio bajo esta modalidad. Por su parte, Pérez (2013) lleva a cabo un análisis de la modalidad de educación a distancia

del Sistema de Educación Superior Tecnológica de México, identificando sus realidades y retos.

Por otro lado, a pesar de que hay programas que ya se encuentran en la modalidad no presencial, requieren una actualización constante en la incorporación de las TIC. Este es el caso de la investigación reportada por Anaya y Torres (2017) quienes, a partir de un análisis curricular, sugieren una reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Veracruzana que se ofrece en el sistema abierto para fortalecerlo mediante el apoyo de las TIC, entre otros aspectos. En este mismo tenor se encuentra el trabajo de Ramírez, Moreno y Casillas (2020), quienes describen el proceso de transformación curricular, basado en la teoría de los saberes digitales, para actualizar la asignatura de Computación Básica y sustituirla por la de Literacidad Digital. Dicha transición se concretó gracias al consenso de la academia y el interés de las autoridades de la Universidad Veracruzana por estructurar la reforma curricular bajo un nuevo paradigma de trabajo, así como de la noción de saber computación en un contexto universitario posmoderno.

Es importante reconocer que también se ofrecen programas en una modalidad mixta, en donde sólo algunas asignaturas o cursos del currículum son no presenciales, con la finalidad de aprovechar las ventajas que presentan ambas alternativas. Derivado de esta opción, el trabajo de Amaya y Ruiz (2016), basado en la flexibilidad curricular, describe la metodología que se implementó para la incorporación de las 13 asignaturas del núcleo de formación básica para ser ofrecidas en línea en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Otro tema de gran relevancia y que representa todo un reto se refiere a la realización del servicio social de los estudiantes en las modalidades no presenciales. La investigación de Amaya, Ramos y Castillo (2017) describe las características metodológicas y técnicas efectuadas en la Universidad Autónoma de Tamaulipas para lograr los objetivos propuestos con los estudiantes que realizan su servicio social en los programas de esta modalidad.

De la misma manera, es muy frecuente identificar, en los programas no presenciales, problemas vinculados a los indicadores de trayectoria escolar. La investigación de Zenteno (2019) describe algunas estrategias instrumentadas para atender la retención de los estudiantes en dos universidades en línea. Al respecto, el Programa Sectorial de Educación

2019-2024 incorpora la "Estrategia prioritaria 2.4 [a partir de la cual sugiere] Consolidar esquemas de acompañamiento y convivencia escolar orientados a disminuir el abandono escolar y mejorar la eficiencia terminal, favoreciendo la transición entre los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional" (SEP, 2020, p. 46), lo que demuestra la preocupación de las autoridades educativas por atender esta problemática.

A pesar de que la modalidad no presencial ofrece muchas ventajas, su aceptación ha requerido de muchos años de trabajo y esfuerzo, así como asegurar que reúna un nivel de calidad competitivo en comparación con la educación presencial tradicional. En este sentido, en el trabajo de Valadez (2020), el autor estudia tres casos de acreditación efectuados en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica (CACSLA) y *The Generation of Resources for Accreditation in Nations of the America* (GRANA). Esta experiencia que incorpora acreditaciones tanto nacionales como internacionales es una clara muestra de que la educación no presencial puede garantizar niveles de calidad competitivos en la esfera internacional.

Como se puede observar a través de estas publicaciones, son muchos los esfuerzos que se están realizando en nuestro país para instrumentar las políticas de incorporación de las TIC al campo curricular y fortalecer su desarrollo; además, en el contexto de la pandemia que nos ha tocado vivir, la incorporación de las TIC se convierte en una herramienta obligada para acceder al proceso educativo en todos los niveles y ámbitos educativos, sin que estas acciones demeriten la calidad de la educación.

Evaluación, currículum y TIC

Las publicaciones que se ubican dentro de esta categoría hacen alusión a temas sobre modelos educativos, evaluación de criterios de calidad, evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la modalidad virtual y evaluación de la comunicación oral y escrita. Por ejemplo, los trabajos de Peñalosa y Castañeda (2012), Cavazos y Torres (2016) y Acosta et al.

(2018) toman de base la aplicación, descripción, explicación y análisis de diferentes modelos educativos vinculados al aprendizaje en línea desde el campo de la evaluación.

Particularmente, el objetivo que persiguen Peñalosa y Castañeda (2012) es poner a prueba un modelo conformado por una serie de predictores del aprendizaje efectivo, en un grupo de estudiantes de licenciatura en Psicología, a fin de definir si es posible plantear un modelo efectivo que permita explicar el desempeño de los estudiantes en una situación de aprendizaje en línea. Por su parte, Cavazos y Torres (2016) desarrollan un diagnóstico del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. La investigación describe y explica un modelo educativo-comunicativo para la aplicación de recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta misma línea, Acosta et al. (2018) analizan los factores que tienen incidencia en la actitud, aceptación e intención de las evaluaciones en línea en la asignatura de matemáticas.

A través de estos trabajos se reconoce que no sólo se deben identificar los diferentes modelos que utilizan los recursos digitales para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que estos modelos deben partir de la base de un diagnóstico para su aplicación, análisis, reflexión y posterior evaluación integral. Se puede apreciar que el diagnóstico, como un tipo de evaluación y primera etapa del proceso de planeación, es clave al tomar decisiones sobre los procedimientos, estrategias y modelos más adecuados para ser implementados en cualquier experiencia curricular, ya que el diagnóstico aporta un panorama y visión general de las fortalezas y debilidades del contexto en el que se aplicará dicha experiencia, como ya lo planteaban García (1992), Llarena (1994) y Pérez (1994).

Por otro lado, identificamos publicaciones que se vinculan con la evaluación de los criterios de calidad utilizados frecuentemente en el campo educativo, como una condicionante para lograr los estándares académicos deseados en el desarrollo del currículum.

La investigación de Amato y Novales (2014) hace referencia al criterio de efectividad de la enseñanza y el aprendizaje utilizando herramientas digitales. A través de este estudio, los autores analizaron la efectividad de la modalidad semipresencial en la carrera de medicina, tomando como variantes la disponibilidad de tiempo de los estudiantes, el acceso a

internet y a una computadora propia en casa, y los aspectos que prefieren o rechazan los estudiantes sobre esta modalidad.

Por otro lado, Flores, López y Rodríguez (2016) efectúan una evaluación de componentes de los cursos en línea, desde la perspectiva del estudiante, con el objetivo de demostrar que los elementos que componen los cursos no tienen la misma importancia; el estudio se desarrolla a partir de seis dimensiones: pedagógica, tecnológica, diseño de la interfaz, evaluación, gestión y orientación en línea. Por su parte, Kim (2013) realiza una evaluación del diseño didáctico de cursos en línea que tiene el objetivo de identificar y describir los indicadores de calidad de los aspectos didácticos mediante los cuales se evalúa la calidad del diseño de los cursos en línea que se ofertan en las universidades.

A través de estas investigaciones se aprecia que, si bien es importante instrumentar nuevas acciones y estrategias digitales para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, también lo es el hecho de evaluar estas alternativas mediante distintos criterios de calidad como su funcionalidad o pertinencia, eficacia y eficiencia que, en términos de la propuesta de De la Orden (1995), son los tres criterios en los que se agrupa un proceso de evaluación de la calidad en el ámbito educativo.

Además, en esta categoría encontramos trabajos que hacen referencia a la evaluación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes en la modalidad virtual. Por ejemplo, el artículo de Diez, Herrera y Flores (2017) describe el funcionamiento del taller "El éxito en la comunicación oral y escrita en lengua materna" de la Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, el cual fue adaptado a la modalidad virtual. Por su parte, el artículo de Chávez et al. (2019) describe la experiencia de evaluar a los residentes de la especialidad de Cirugía General por medio de dos métodos diferentes: tradicional y *software* especializado en anatomía, obteniendo mejores resultados a través del *software* especializado.

Estos artículos, en términos del Modelo para evaluar la calidad universitaria de De la Orden (1995), hacen referencia al criterio de la eficiencia curricular. Las investigaciones de Diez, Herrera y Flores (2017) y Chávez et al. (2019) comparan el proceso seguido en la enseñanza contra el producto obtenido a través del aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, el trabajo de Luna et al. (2018), si bien se refiere a la evaluación de la eficiencia de las condiciones institucionales, también hace alusión a la pertinencia de éstas al destacar su vinculación con el contexto.

Por otro lado, se encuentran los trabajos que hacen referencia a temas sobre comunicación oral y escrita. Tal es el caso de Cavazos y Torres (2016) quienes orientan su investigación a la descripción y explicación de un modelo educativo-comunicativo de la aplicación de recursos digitales en la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la investigación de Benítez, Barajas y Hernández (2014) determina el efecto de la aplicación de una Estrategia Instruccional Integradora para la Comprensión de la Lectura (EIICL) en un entorno virtual.

En estas investigaciones se aprecia la importancia de evaluar la competencia comunicativa que se desarrolla como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de los cursos en línea, la cual hace referencia al criterio de eficiencia de los procesos curriculares propuestos por De la Orden (1995). Mediante el análisis de esta categoría se reconoce que el proceso de evaluación y evaluación de la calidad debe estar presente en los procesos que incorporan las TIC al currículum.

Reflexiones finales

La elaboración de un estado de conocimiento sobre currículum y TIC en la educación superior constituyó un gran reto académico. Como se ha señalado, el vínculo estudiado se observa en mayor medida a partir de las prácticas docentes y se complejiza al no existir una propuesta universal sobre la incorporación de las TIC en el currículum de la educación superior. Asimismo, advertimos que hay muestras del inicio de disrupciones teóricas, pero que aún no llegan a reflejarse de manera acabada como producto de un análisis teórico profundo, por lo que hay más preguntas, inquietudes y dudas que certezas y respuestas claras. Lo anterior, nos implicó emprender un análisis minucioso de los textos para identificar aquellos referidos a lo curricular y diferenciarlos de aquellos orientados sólo al uso y manejo de tecnologías.

Al respecto, es posible decir que la investigación sobre currículum y TIC en educación superior se encuentra en construcción; particularmente, porque la frontera con otras áreas de investigación curricular y otras esferas de conocimiento —como la formación de docentes, la didáctica y el propio campo de las TIC— no siempre es clara, aunado al desarrollo acelerado de las propias tecnologías.

Existen entrecruzamientos y puentes epistémicos compartidos que invitan a un análisis innovador y creativo sobre la relación del currículum y las TIC, lo que representa un campo fértil para la investigación educativa. Además, el cambio tecnológico y el giro cultural que han permeado los procesos educativos en la última década representan un desafío para la institución escolar y para el campo del currículum, en la búsqueda de dar respuestas a las transformaciones vertiginosas derivadas del desarrollo y uso de las TIC.

De hecho, los cambios que suelen generarse en el currículum provocan tensiones y conflictos, tanto si se lo considera como texto normativo y de regulación de la actividad formativa de la institución (lo estructural formal) o como prácticas de los actores en el marco del conjunto de procesos o acciones institucionales que se construyen cotidianamente en las instituciones escolares (lo procesual práctico). Sin duda, la incorporación de las TIC trae consigo un cambio en la gramática escolar, en aquellas reglas que en su conjunto "definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación" (Tyack y Cuban, 1995). Dicha gramática escolar se modifica en función de los cambios económicos, sociales, culturales, políticos y tecnológicos, articulándose de manera específica con el proyecto educativo de cada país.

En este sentido, a lo largo de la investigación realizada se identificaron nuevos espacios institucionales de aprendizaje, así como áreas tradicionales que están transformándose con la incorporación de las tecnologías. Sin embargo, cabe señalar que las tecnologías por sí mismas no tienen una función pedagógica y mucho menos innovadora; ello dependerá del proyecto didáctico en el que se inserten. De igual manera, la concepción del docente y del estudiante no se modifica *ipso facto:* transitar de una visión enciclopédica de la enseñanza y del aprendizaje a una no memorística implica diversos retos para las y los docentes.

La realidad actual del contexto educativo nos conduce a cambios necesarios en todos los aspectos referidos a una innovación educativa: el currículum, los planes y programas de estudio, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por consiguiente, en docentes y estudiantes. El gran reto lo constituye el cambio de paradigmas, al transitar de una enseñanza presencial basada en modelos de transmisión de conocimientos a una

enseñanza que propicie aprendizajes significativos utilizando como recurso las tecnologías de la información.

Análogamente, se advierte que el campo de las TIC ha sido abordado desde diversas perspectivas, ya sea desde una mirada instrumental cuyos usos y alcances se limitan al manejo de ellas, independientemente de los fines educativos, desde una concepción relacional en la que la elección del uso se vincula con otras prácticas sociales, o bien desde una visión postecnocrática que analiza las relaciones complejas y no neutrales de su uso y aplicación en los procesos educativos (Burbules y Callister, 2001). De esta manera, su incorporación al campo del currículum ha estado mediada desde diversas epistemologías y acercamientos empíricos, ya sea como un eje transversal, como disciplina específica, como estrategia didáctica, o bien como una cultura digital que posibilita la construcción de un *habitus* tecnológico con la potencialidad de ser incorporado por todos los actores. Todo ello no queda exento de dificultades, controversias y tensiones en distintos niveles teóricos, metodológicos e instrumentales.

Como sucede con otros estudios teórico-epistemológicos, es posible construir diferentes perspectivas para estudiar las relaciones entre currículum y TIC, resaltando distintos aspectos que configuren, a su vez, un análisis con matices particulares. De manera puntual, se ha identificado que la producción en torno a lo curricular y las TIC está relacionada con la operación, desarrollo y la puesta en práctica de lo curricular; es decir, se producen algunos trabajos que vinculan el currículum con las TIC a partir de la didáctica, de la práctica docente cotidiana, así como otros que incorporan las TIC en cuanto cultura digital, y desde el ámbito de la gestión académica-administrativa y de la política.

Al analizar la relación entre currículum y TIC encontramos una constante presencia de temas como cultura digital, apropiaciones de TIC por parte de estudiantes o de docentes, *habitus,* uso de tecnologías digitales en el aula, desarrollo de competencias tecnológicas y digitales, por mencionar algunas. En este análisis también destaca la identificación del uso de las TIC para entornos presenciales, mixtos y virtuales, así como su empleo emergente derivado de la pandemia causada por la COVID-19. En todos estos casos, es diverso el uso didáctico que se le da a las TIC para dar respuesta al currículum.

Considerando lo anterior, en este trabajo se ha hecho lo posible por visibilizar el vínculo entre el currículum y las TIC, así como apuntalar las tendencias y los discursos de la década desde dos ejes estructurantes y estructuradores: el currículum y las TIC desde lo práctico-procesual, y el currículum y las TIC desde lo estructural-formal, teniendo como punto de partida tres preguntas orientadoras: 1) ¿En general, hacia dónde se orienta la incorporación de las TIC en la educación superior y, en lo particular, hacia dónde se orienta en lo curricular?, 2) ¿Cuáles han sido las expresiones prácticas de lo curricular y cuál ha sido el rol de la TIC, y qué características tienen?, y 3) ¿Cómo los agentes educativos, docentes y estudiantes, están incorporando las TIC a los currículos en educación superior, en qué espacios y qué estrategias han desarrollado para hacerlo?

Partimos del principio de que el currículum se concreta en la enseñanza y la enseñanza se realiza en un contexto curricular (Barbosa Moreira, 1999; Bolívar Botia, 2008), al tiempo que se concibe la didáctica como una expresión de lo curricular (Díaz Barriga, 1984), subsumiendo que una propuesta curricular se constituye en una propuesta de formación y se concreta a través de las prácticas educativas. "La tensión entre currículum como planificación institucional y didáctica como planificación situada es el eje en el que se conforma esta puja curricular" (Díaz Barriga, 2015, p. 31).

Identificamos que estas perspectivas cobraron gran relevancia al incorporar las TIC al campo del currículum, ya sea por su integración como un recurso didáctico, como un medio de comunicación o como una forma de estructurar un curso; en todo ello, el docente es el principal agente responsable de la planificación de la enseñanza en las distintas modalidades: presenciales y no presenciales (abierta, a distancia, en línea, virtual y remota de emergencia).

Otro rasgo distintivo de la década ha sido la interrelación entre la planeación didáctica y el diseño instruccional. Si bien se reconoce que proceden de tradiciones disciplinarias distintas, una desde la pedagogía y la otra desde la psicología, su incorporación a los procesos educativos y curriculares es complementaria, dado el interés por propiciar una enseñanza crítica y reflexiva, en la que convergen conceptualizaciones enriquecidas y apoyadas en estudios lingüísticos, culturales y cognitivos (Litwin, 2005).

Lo anterior abre nuevas vetas de investigación en torno al uso de las tecnologías como herramienta y como entorno, a la luz de los debates teóricos y prácticos referidos a la tarea de enseñanza. Esto implica dejar de lado análisis dicotómicos —por ejemplo, pensar en elegir entre la tecnofobia o la tecnofilia— y comenzar a reconocer la existencia de visiones más amplias que concilian "tanto las visiones artefactuales como las miradas amplias propias de los períodos iniciales del campo, con el objeto de volver a una conceptualización enriquecida" (Litwin, 2005, p. 6). Si partimos de una acepción vigotskiana, las tecnologías digitales son consideradas artefactos culturales, "prótesis" de la mente y no sólo sustitutos de la acción educativa y mucho menos del agente educativo. Su uso tiene gran potencial en la medida que se propicie el diseño de nuevos entornos de aprendizaje, flexibles y personalizados (Díaz Barriga Arceo, 2022), que se caractericen por proveer de una identidad, sentido de pertenencia y autoconciencia a los diversos agentes educativos (Martos y Martos, 2014).

Asimismo, en los documentos revisados se pudo identificar que existe una discrepancia en términos curriculares y didácticos: la amplia oferta de programas de educación no presencial no se ha visto, necesariamente, acompañada por métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje diseñados e implementados para esta modalidad (Reyes y Quiñones, 2020; Véliz y Gutiérrez, 2021); es decir, el auge en la oferta de programas de educación no presencial no ha contado, en su mayoría, con el diseño e implementación de una pedagogía, desde y para la educación no presencial, que favorezca los procesos de enseñanza basados en el aprendizaje activo, en la interactividad, la retroalimentación continua y en la identificación de las necesidades de las y los estudiantes.

Al respecto, las y los autores destacan, por un lado, que las instituciones han priorizado la adquisición de tecnologías, pero sin contar paralelamente con una estrategia clara sobre cómo adoptarlas en el contexto del aula presencial y, por el otro, que es necesario contar con más estudios sobre el impacto significativo que pudiesen tener las TIC en los aprendizajes, la calidad educativa, la cobertura y la pertinencia de la educación (Lloréns, Espinoza y Castro, 2013). También advierten que es posible reconocer que las tecnologías en sí mismas no cambian ni introducen nuevos principios pedagógicos (Balcázar, 2012) y que el análisis de las bases teóricas que conforman las estrategias de enseñanza y aprendizaje queda

rezagado, generando lagunas pedagógicas y metodológicas sustanciales y fundamentales para que la educación mediada por TIC funcione (Garza, 2012).

La incorporación de las TIC al currículum se plantea como la posibilidad de apoyar al currículum presencial (Huerta *et al*, 2018; Justo et al., 2021), de transitar de una modalidad presencial a una virtual (Aguilar, 2017), de apoyarse de modelos de diseño instruccional para el diseño de experiencias educativas en entornos mixtos y/o totalmente virtuales, y de proponer modelos alternos fundamentados en el constructivismo como contrapropuesta a los sistemas presenciales tradicionales. En esta misma línea, se propone la incorporación de las TIC al currículum universitario como resultado de un acuerdo colegiado que le dé sentido y direccionalidad, tratando de evitar que éstas se incorporen de forma azarosa o poco reflexiva (Ramírez, Casillas y Contreras, 2014; Casillas y Ramírez, 2021).

De igual manera, se reconoce que las TIC pueden tener efectos trascendentales en el currículum, pues tienen el potencial de mejorar los aprendizajes y la comprensión de conceptos, así como de desarrollar capacidades intelectuales, "El desafío [...] es descubrir la forma o las formas de diseñar y operar esos ambientes de aprendizaje enriquecidos por las TIC, descubrir la forma o formas de integrar las tecnologías al currículum" (Montes de Oca, 2012, p. 129). Para ello, se hace necesario tener en cuenta que la incorporación de las TIC al currículum implica una alfabetización múltiple con respecto a la cultura digital (alfabetización digital) (Montes de Oca, 2012), así como una redefinición de las competencias, habilidades o saberes digitales necesarios según la profesión de la que se hable (Ramírez, Casillas y Contreras, 2014; Casillas y Ramírez, 2021), y finalmente, una alfabetización ciberdidáctica que permitirá a las y los docentes diseñar entornos de aprendizaje digital (Gilbón, 2012) contextualizados a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.

En síntesis, la revisión y el análisis de las investigaciones realizadas en la última década permiten plantear la necesidad de transitar hacia una pedagogía digital cuyo carácter innovador radique en la creación de comunidades de aprendizaje interactivas, donde lo esencial sea la interactividad y la comunicación entre el docente y el estudiante, así como entre las y los estudiantes, y no tanto la interacción de la persona con la herramienta tecnológica (Cabero, 2006, en Véliz y Gutiérrez, 2021).

Al mismo tiempo, la incorporación de las tecnologías en el currículum implica, no sólo la incorporación de un nuevo medio o artefacto en la educación, sino de nuevos saberes digitales (Casillas y Ramírez, 2021), cognitivos y nuevas formas de relación. La incorporación de las TIC en la educación implica maneras inéditas de relacionarnos con el otro, de relacionarnos con el conocimiento y con la enseñanza y el aprendizaje.

Al no identificar una propuesta estructural sobre cómo incorporar las TIC en el currículum, nos encontramos en un escenario en donde las y los estudiantes y docentes están apropiándose de las TIC de manera no formal, por medio de un ejercicio vivencial, cultural y de creatividad. Particularmente, el contexto de la pandemia trajo a cuenta la necesidad de incorporar las TIC al ámbito educativo. Sin embargo, el principal problema para la enseñanza y el aprendizaje ha sido reconocer que el currículum prescrito no promueve las habilidades y saberes necesarios para estas nuevas formas de relación que requiere la incorporación de las TIC en la educación. De ahí la necesidad de recuperar no sólo los saberes digitales necesarios para la incorporación de las TIC en educación, sino también de los saberes didácticos y estrategias de enseñanza que los docentes han tenido que desarrollar a partir de implementar las tecnologías para una enseñanza remota. Dichos saberes no han estado previamente establecidos en el currículum, pero se han ido construyendo, día con día, gracias a las nuevas formas de trabajar y de relacionarse con los estudiantes, en una educación mediada por tecnologías.

A partir de lo anterior, nuestra investigación no partió de bases epistemológicas y metodológicas preconcebidas, sino del análisis de las prácticas reportadas en distintos documentos, principalmente artículos académicos, ya que son documentos donde se reportan con rigor avances de investigación. Al respecto, reconocemos que existen grandes retos en el ejercicio de vincular un currículum vivido que incorpora tecnologías con el currículum formal. ¿Cómo "regular" lo que sucede en el aula sin que el ejercicio de enseñanza-aprendizaje pierda ese espacio de libertad, creatividad y autonomía? ¿Cómo categorizar lo que surge en el currículum vivido sin caer en criterios rígidos y homogéneos? Lo anterior no niega la importancia de recuperar las estrategias que desarrollan docentes y estudiantes para la adquisición de saberes digitales. Simplemente se cuestiona la forma en la que se deben integrar estas estrategias en el currículum formal. No se trata de categorizar a fin de tener un

control institucional sobre la incorporación de las TIC en el currículum, sino de generar las condiciones curriculares flexibles y participativas que posibiliten la apropiación y un uso reflexivo y crítico de ellas.

Por todo lo anterior, la investigación del vínculo entre lo curricular y las TIC ha surgido con el propósito de atender una realidad cargada de múltiples contextos, al tiempo que se plantea como un ejercicio aún necesario. El cambio se está dando a partir de las prácticas docentes, por lo que resulta fundamental indagar en dichas prácticas para comprender cómo se está construyendo el conocimiento en torno a lo curricular y su vínculo con las TIC, y re-pensar la naturaleza del currículum, de su puesta en práctica y el rol de las TIC, que se abre como posibilidad para la construcción de nuevos saberes que respondan a la realidad educativa actual y futura.

Los hallazgos y las conclusiones de este capítulo son un ejercicio inacabado que abre más preguntas y vetas de investigación sobre el campo del currículum y las TIC, considerando, además, que la pandemia por COVID-19 supuso un nuevo reto en la educación global. ¿Cómo educar y, sobre todo, cómo promover aprendizajes significativos desde una realidad incierta y con una importante tendencia al uso de las TIC?

La integración de las TIC en el currículum es un proceso gradual que depende de diversas variables relacionadas fundamentalmente con cuatro factores principales: 1) los recursos tecnológicos de los que se dispongan en el centro escolar, *hardware* y conectividad; 2) el estilo pedagógico y la competencia tecnológica de docentes; 3) la disponibilidad y correcta utilización de los contenidos digitales apropiados: *software*, web 2.0, etc.; y 4) el apoyo administrativo, pedagógico y técnico que ofrece la institución educativa.

Adicionalmente, observamos que, durante la década estudiada, el número de publicaciones respecto a la categoría currículum y TIC desde las políticas educativas son escasas, así como aquéllas referidas a la gestión y evaluación del currículum y las TIC. Si bien los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la OEI han dado pautas para que se establezcan políticas educativas respecto a este rubro, en México se requiere analizar cuidadosamente el desarrollo de políticas que respalden la incorporación y el uso de las TIC en la educación superior.

Cabe señalar que en la categoría de evaluación, currículum y TIC, las publicaciones hacen referencia a las circunstancias o situaciones

que acompañan los procesos de su instrumentación en el currículum, modelos educativos, evaluación de criterios de calidad, evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la modalidad virtual y evaluación de la comunicación oral y escrita. A partir del análisis de estos trabajos se identifica una preocupación, por parte de las y los investigadores y las instituciones educativas, por realizar procesos de evaluación congruentes con la dinámica de instrumentación de las TIC en los currículos educativos. Se hace evidente, con ello, que los retos actuales en los próximos años tendrán que ver con el objetivo de garantizar procesos de calidad educativa competitivos en los ámbitos nacional e internacional, y el logro del aprendizaje de los estudiantes.

Como se ha mencionado, a partir de este trabajo de investigación surgen más preguntas que respuestas concretas, dado que estamos hablando de distintas tradiciones que, en sí mismas, se orientan a la necesidad de responder a las exigencias y demandas de una sociedad hiperconectada, caracterizada por un desarrollo tecnológico sin precedentes y que permea la vida cotidiana de los ciudadanos. Esto permite contar con ciudades inteligentes, redes sociales, gobierno electrónico, innovación en inteligencia artificial, banca en línea y moneda digital. Por otro lado, los docentes enfrentamos el reto de construir una didáctica que incida en los procesos de formación de los diferentes actores. El pensamiento contemporáneo sobre educación tiene que ir más allá de lo ya conocido y alimentarse de un pensamiento utópico que se exprese "Por la capacidad no sólo de pensar el futuro en el presente, sino también de organizar el presente de manera que permita actuar sobre ese futuro" (Furter, 1973, p. 7).

Evidentemente no se trata de pedagogizar las tecnologías ni de tecnologizar la pedagogía, sino de construir marcos epistemológicos, metodológicos y de intervención, acordes con los tiempos que corren, con la finalidad de rebasar el sentido común, descalificador o bien apologético, sin que medie una visión crítica y propositiva que posibilite la articulación de dos campos, influidos por tensiones políticas, económicas, sociales e ideológicas, en el contexto de un posicionamiento de la interseccionalidad, desde múltiples dimensiones, interrelaciones y superposiciones, irreductibles unos de otros, por lo que no pueden ser abordados de manera rígida o estática.

Referencias

Angulo, R. (2007). *La estructura conceptual científico didáctica*. Plaza y Valdez.

Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Educación Superior y Nuevos Sujetos Sociales, 2*(76), 171-189.

Apple, M. (2011). Las tareas del académico y activista crítico de la educación: la contribución de José Gimeno Sacristán. *Revista Educación*, (356), 1-12. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re356/re356-10.html

Barbosa Moreira, A. F. (1999). Didáctica y currículum: cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa,* (20), 24-30.

Barrón, C. (2017). *Miradas docentes*. UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Barrón, C. y Díaz Barriga Arceo, F. (2018). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1*(13), 5-18. https://doi.org/10.35305/rece.v1i13.322

Barrón, C. y Díaz Barriga Arceo, F. (2016). Curriculum management and the role of curriculum actors. *Transnational Curriculum Inquiry, 13*(2), 13-33. https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/188285

Barrón, C. y García Torres, D. (2021). Lo didáctico como expresión de lo curricular. Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergentes. *Educación, 30*(59), 26-45. https://doi.org/10.18800/educacion.202102.002

Bolívar Botia, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.

Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica [2006].

Cámara de Diputados. LXV Legislatura. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm

Cámara de Diputados. LXV Legislatura. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm

Casarini, M. (2013). *Teoría y diseño curricular*. Trillas; ITESM.

Casimiro Lopes, A. (2008). Articulaciones en las políticas de currículum. *Perfiles Educativos, 30*(120), 63-78. https://www.redalyc.org/pdf/132/13211159004.pdf

Covarrubias-Papahiú, P. (2016). Representaciones docentes de la educación basada en competencias. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones, 4*(2), 73-132. https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/120

De Alba, A. (1994). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

De la Orden, A. (1995). *Hacia un modelo para evaluar la calidad universitaria* [Ponencia]. Seminario sobre Evaluación de la Calidad Universitaria. Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos, Universidad Anáhuac, Ciudad de México.

Díaz Barriga, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.

Díaz Barriga, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos, 20*(80), 1-23. https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós Educador.

Díaz Barriga, A. (1995). *Didáctica: aportes para una polémica*. Instituto de Estudios y Acción Social; Aique.

Díaz Barriga, A. (1994). Contexto del surgimiento de la problemática curricular. En A. Díaz Barriga, *El currículum escolar. Surgimiento y perspectivas* (pp. 13-27). Aique.

Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Nuevomar.

Díaz Barriga Arceo, F. (2022). Bases pedagógicas para el desarrollo instruccional del uso de la tecnología educativa. En L. M. Rodríguez Salazar (ed.), *Aportes a la tecnología educativa* (pp. 25-52). Gedisa.

Díaz Barriga Arceo, F. (2013). Innovaciones curriculares. En A. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 109-128). ANUIES; COMIE.

Díaz Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3*(7), 23-40. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002&lng=es&tlng=es

Díaz Barriga Arceo, F. y Barrón, C. (2017). *El papel de los actores y los procesos de gestión en la concreción de un proyecto curricular* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0151.pdf

Díaz Barriga Arceo, F., Soto, F. y Díaz, A. (2015). Los estudiantes universitarios como actores del currículum: Reflexión de su trayecto a través de relatos digitales personales. *Curriculum sem Fronteiras, 15*(3), 626-644. http://www.curriculumsemfronteiras.org/vol15iss3articles/arceo-rodriguez-david.pd

Furlán, A. (2012). El currículum pensado y el currículum vivido. En M. Landesmann (coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas del currículum pensado y el currículum vivido* (pp. 15-21). FES Iztacala-UNAM.

Furter, P. (1973). *Educação e reflexão*. Petrópolis.

García, J. M. (1992). *Evaluación educativa: diagnóstico, medida y evaluación en la intervención educativa*.

García Garduño, J. M. y Hernández, N. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 55-57). ANUIES; COMIE.

Gimeno-Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Morata.

Hamilton, D. (1981). Orígenes de los términos educativos *clase* y *currículum*. *Revista de Educación,* (295), 187-205.

Johnson-Mardones, D. (2015). Understanding curriculum as phenomenon, field, and design: a multidimensional conceptualization. *International Dialogues on Education: Past and Present, IDE On-line Journal, 2*, (2). https://www.ide-journal.org/article/2015-volume-2-number-2-understanding-curriculum-as-phenomenon-field-and-design-a-multidimensional-conceptualization/

Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En E. Litwin (coord.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet* (pp. 13-34). Amorrortu.

Llarena De Thierry, R. (1994). La evaluación de la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior,* (89). http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res089/txt3.htm

Martos, E. y Martos, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación, 26*(1), 119-135. https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2014261119135

Morelli, S. (2021). El porvenir de las políticas curriculares. En Morelli, S. (coord.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 11-23). Homo Sapiens.

Morelli, S. (2017). El currículum universitario y la relación con el saber. Nociones desde la posmodernidad. *Investigación Cualitativa, 2*(2), 62-82. https://www.researchgate.net/publication/349442823_El_Curriculum_Universitario_y_la_Relacion_con_el_Saber_Nociones_desde_la_Posmodernidad

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina*. https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar_al_m%C3%A1ximo_la_tecnolog%C3%ADa_para_el_aprendizaje_y_la_formaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf

Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Oikos Tau.

Perrenoud, P. (2015). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó; Colofón.

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum.* Narcea.

Posner, G. J. (1998). *Análisis de currículum.* McGraw Hill.

Rivas, A. (2019). *¿Qué hay que aprender hoy? De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas.* Santillana.

Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. El Ateneo.

Schwab, J. (1969). The practical: a language for curriculum, *School Review, 78*(1), 1-23.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). Programa Sectorial de Educación 2019-2024. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf

Sevilla, R. (2020). *Resumen sobre internet.* Biblioteca UdeGVirtual-Universidad de Guadalajara. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3088/1/Resumen%20del%20Contenido%20de%20la%20Unidad.pdf

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering towards Utopia. A century of public school reform*. Harvard University Press.

UNESCO. (2015). Guía para el desarrollo de políticas docentes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_spa

Westbury, I. (comp.) (2002). *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora.* Pomares.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Narcea.

Zabalza, M, (1989). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Narcea.

Referencias del corpus analizado

Acosta Gonzaga, E., Ramírez Arellano, A., Álvarez Cedillo, J. A., Rivera González, I. y Rivera González, G. (2018). Modelo de la aceptación de evaluaciones en línea de matemáticas: percepciones de los estudiantes de licenciaturas en ciencias sociales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(16), 165-193. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.337

Aguilar Tobin, M. C. (2017). Los entornos virtuales de aprendizaje y su pertinencia en las escuelas de diseño. *Zincografía, 1*(2), 35-45. https://doi.org/10.32870/zcr.v0i2.35

Aguirre Aguilar, G. y Ruiz Méndez, M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa, 12*(59), 121-141.

Aguirre Gamboa, P. del C. (2018). Las TIC en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área comunicación organizacional: licenciatura en Ciencias de la Comunicación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(16), 764-788. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.368

Amato, D. y Novales Castro, X. de J. (2014). Utilidad para el aprendizaje de una modalidad educativa semi-presencial en la carrera de Medicina. *Investigación en Educación Médica, 3*(11), 147-154.

Amaya A., Ramos C., Castillo, L. (2017). El servicio social en los programas educativos en línea. *Apertura, 9*(1), 97-109. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.994

Amaya, A. y Cuéllar, A. (2016). Estilos de aprendizaje de los alumnos de posgrado a distancia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Apertura, 8*(2), 8-21.

Amaya A. y Ruíz N. (2016). Asignaturas del núcleo de formación básica en línea de nivel licenciatura. *Apertura, Revista de Innovación Educativa, 8*(1), 1-19.

Anaya M. P. y Torres S. Á. (2017). Percepciones y necesidades sobre las TIC en el campo del periodismo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15), 1-27.

Amaya A., Zúñiga E., Salazar, M. y Ávila A. (2018). Empoderar a los profesores en su quehacer académico a través de las certificaciones internacionales en competencias digitales. *Apertura, 10*(1), 104-115. DOI: http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1.1174

Ángel Rueda, C., Valdés Godínes, J. C. y Guzmán Flores, T. (2017). Límites, desafíos y oportunidades para enseñar en los mundos virtuales. *Innovación Educativa, 17*(75), 149-168.

Aquino Zúñiga, S. P., Izquierdo Sandoval, J., García Martínez, V. y Valdés Cuervo, Á. A. (2016). Percepción de estudiantes con discapacidad visual sobre sus competencias digitales en una universidad pública del sureste de México. *Apertura, 8*(1), 1-11.

Archundia Sierra, E. y Cerón Garnica, C. (2018). Objetos de Aprendizaje digital para personas con discapacidad visual en estructuras de datos: grafos (OAGRAF). *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(16), 289-310. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.342

Arteaga López, C. (2018). *La utilización de facebook para el ejercicio de tutoría en la Universidad Autónoma de Aguascalientes* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Balcázar Garcilazo, R. J. (2012). *Modelo didáctico para habilidades de autorregulación en entornos virtuales* [Tesis doctorado]. UNAM.

Benítez Lima, M. G., Barajas Villarruel, J. I. y Hernández Uresti, I. N. (2014). Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(3), 71-87.

Camarillo Hinojoza, H. M. y Barboza Regalado, C. D. (2020a). Ventajas del aprendizaje del derecho en los cursos en línea y semipresenciales

de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Apertura, 12*(2), 108-131. https://doi.org/10.32870/ap.v12n2.1888

Camarillo Hinojoza, H. M. y Barboza Regalado, C. D. (2020b). El aprendizaje disruptivo y expandido del derecho. Profesión tradicional y cultura digital. *Sinéctica*, (54), 1-16. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-005

Campillo Serrano, C. D., Morales Gordillo, N., Trejo Márquez, H. D., Ramírez Martínez, J. L., Castañeda Medina, I. K., Gallegos Cázares, R., Gálvez Flores, A. M. y Rosas Magallanes, C. (2013). La educación en línea: una metodología flexible para formación de residentes de Psiquiatría. *Investigación en Educación Médica, 2*(6), 87-93.

Candia García, F. (2016). Diseño de un modelo curricular *e-learning*, utilizando una metodología activa participativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7*(13), 147-182.

Carranza, A. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15), 898-922. https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.326

Carranza Alcántar, M.R., Islas Torres, C. y Maciel Gómez, M. l. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura, 10*(2), 50-63. https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1391

Carrillo Rojas, A. y Rivera Gómez, E. (coords.) (2020). *Las TIC en la educación superior pública estatal en México: el caso de las licenciaturas en historia*. UAS.

Casillas Alvarado, M. A., Ramírez Martinell, A. y Ortega Guerrero, J. C. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa, 16*(70), 151-175.

Casillas, M. A. y Ramírez Martinell, A. (2021). Una metodología para la incorporación de las TIC al currículum universitario. En M. A. Casillas y A. Ramírez Martinell, *Saberes digitales en la educación: una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación* (pp. 97-113). Brujas.

Castillejos López, B. (2019). Gestión de información y creación de contenido digital en el prosumidor millennial. *Apertura, 11*(1), 24-39. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1375

Castillo Díaz, M., Zorrilla Abascal, M. L. y Acosta Uscanga, J. (2019). Implementación de la tutoría en la licenciatura en Psicología, modalidad virtual. *Apertura, 2*(11), 54-71. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1659

Cavazos Salazar, R. L. y Torres Flores, S. G. (2016). Diagnóstico del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7*(13), 273-292.

Chávez Márquez, I. L. y Gutiérrez Diez, M. C. (2015). Redes sociales como facilitadoras del aprendizaje de ciencias exactas en la educación superior. *Apertura, 7*(2), 49-61.

Chávez Saavedra, G., Hidalgo Valadez, C., Maldonado Salas, J. J., Rodríguez Arvizu, D. M. y Gersenowies Sánchez, R. A. (2019). La identificación de la anatomía quirúrgica mediante TIC: comparación entre dos formas de evaluación. *Investigación en Educación Médica, 8*(30), 41-49. https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1760

Colmenares Fajardo, M. A. (2016). *Los rasgos de cultura digital del docente en el diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje* [Tesis de doctorado]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Cortes H. E. (2013). *La tecnología educativa en la UPN: una experiencia personal 2005-2008* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Cruz Estrada, I. y Miranda Zavala, A. M. (2017). TIC en estudiantes universitarios de Turismo de la Universidad Autónoma de Baja California, México. *El Periplo Sustentable*, (33), 528-563.

Cuevas, C. A., Rodríguez, A. y González, O. (2014). Introducción al concepto de derivada de una función real con apoyo de las tecnologías digitales. *El Cálculo y su Enseñanza, 5*(5), 157-164. http://funes.uniandes.edu.co/14906/

Díaz Perera, J. J., Luna Flores, M. C. y Salinas Padilla, H. A. (2019). Curso de nivelación algebraica para incrementar el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en un ambiente virtual de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *9*(18), 456-489. https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.432

Díaz Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4*(10), 3-21.

Díaz Barriga Arceo, F., Romero, M. E. y Heredia, S. A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14*(2), 103-117.

Diez Irizar, G. A., Herrera, B. y Flores Hernández, J. A. (2017). El éxito de la comunicación oral y escrita en español: un curso en línea. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *8*(15), 338-362. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498154006012

Dorado Martínez, C. y Chamosa Sandoval, M. E. (2019). Gamificación como estrategia pedagógica para los estudiantes de Medicina nativos digitales. *Investigación en Educación Médica, 8*(32), 61-68.

Flores Hernández F. y Reynel Zamora Y. (2017). *Enseñanza entre pares mediada por TIC, en la carrera de medicina* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Flores, K., López, M. y Rodríguez, M. A. (2016). Evaluación de componente de los cursos en línea desde la perspectiva del estudiante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(1), 23-38.

Garay Núñez, J. R. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8*(2), 1-15.

Garay Núñez, J. R. (2020). Aplicaciones de dispositivos móviles como estrategia de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería. Una mirada desde la fenomenología crítica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*(20), 1-18.

García Aldeco, A. (2021). *Integración de las TIC al modelo pedagógico de la Facultad de Enfermería bajo un modelo pedagógico fundamentado* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Querétaro.

García Ávila, S. (2019). *Las alfabetizaciones informacional y digital de los agentes educativos de la licenciatura en comunicación de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán* [Tesis de doctorado]. UNAM.

García Ávila, S. (2014). *Las interacciones didácticas en un ambiente de aprendizaje mixto* [Tesis de maestría]. UNAM.

García Luna, L. Y. (2018). *Socialización virtual en procesos formativos de estudiantes de licenciatura en una universidad virtual* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

García Tay, J. A. G., Avendaño Pradel, R. y Martínez Anda, J. J. (2014). El uso de la tecnología en la enseñanza de la anatomía en México y su comparación con la enseñanza internacional. *Revista de la Facultad de Medicina, 57*(3*)*, 31-39.

Garduño Teliz, E. (2018). *IDEA: modelo de gestión tecnopedagógica de objetos digitales de aprendizaje* [Tesis de doctorado]. UNAM.

Garza González, B. (2012). Modelo didáctico para el diseño de objetos de aprendizaje. En E. Ruiz-Velasco Sánchez (coord.), *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa* (pp. 287-322). UNAM; Conacyt; Díaz de Santos.

George Reyes, C. E. (2021). Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el Covid-19. *Apertura, 13*(1), 36-51. https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1942

George Reyes, C. E. (2019). *Uso de las TIC en educación superior: incorporación en el modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum). Tlaxcala, Tlaxcala.

George Reyes, C. E. (2015). *Innovación educativa e integración de las TIC al currículum* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum). Tlaxcala, Tlaxcala.

George Reyes, C. E. y Ramírez Martinell, A. (2019). Competencias investigativas y saberes digitales de estudiantes de posgrado en la modalidad virtual. *Certiuni Journal*, (5), 65-78.

George Reyes, C. E. y Salado Rodríguez, L. I. (2019). Competencias investigativas con el uso de las TIC en estudiantes de doctorado. *Apertura, 11*(1), 40-55. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1387

Gilbón Acevedo, D. M. (2012). Alfabetización ciberdidáctica para los formadores/diseñadores de cursos en línea. En E. Ruiz-Velasco Sánchez (coord.), *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa* (pp. 183-215). UNAM; Conacyt; Díaz de Santos.

González Bello, E. O. (2018). Habilidades digitales en jóvenes que ingresan a la universidad: realidades para innovar en la formación universitaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(16), 670-687. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.363

González Jaimes, E. I. (2020). Guía de enseñanza para el aprendizaje exitoso en educación a distancia universitaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21), 1-15.

González Moreno, S. E., Cortés Montalvo, J. A. y Lugo Rodríguez, N. (2019). Percepciones de docentes universitarios en el uso de plataformas tecnológicas gamificadas. Experiencias en un taller de formación. *Innovación Educativa, 19*(80), 33-55.

Guzmán de la Cruz N. L. (2014). *Análisis de los cursos en ambientes virtuales de aprendizaje: el caso del Sistema de @aulas-UABC* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.

Guzmán Rivera, M. Á., Escudero Nahón, A. y Canchola Magdaleno, S. L. (2020). *Gamificación* de la enseñanza para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: cartografía conceptual. *Sinéctica*, (54), 1-20. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-002

Hernández Gutiérrez, M. (2022). *Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales.* SUAYED-UNAM; FFyL-UNAM.

Hernández Hernández, J. M., Vázquez Díaz, J. y Villa George, L. G. (2019). *Educación mediada por tecnologías: docentes y diseño curricular* [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación.*

Hernández Jaime, J., Jiménez Galán, Y. I. y Rodríguez Flores, E. (2020). Más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales: construcción de un recurso didáctico digital. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*(20*),* 1-27. https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.622

Hernández Rojas, G., Sánchez González, P., Rodríguez Varela, E. I., Caballero Becerril, R. S. y Martínez Martínez, M. (2014). Un entorno *b-learning* para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19*(61), 349-375.

Hernández Romero, G., Arellano Quintanar, M. S. E., Cordova Palomeque, N. del C. y Cuahonte Badillo, L. C. (2016). Identidades juveniles a partir del uso de las tecnologías en los alumnos de la licenciatura en Mercadotecnia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7*(18), 144-153.

Huerta Ramírez, S., Castro Serna, D., Paniagua Pérez, A. y Melchor López, A. (2018). Impacto de un modelo pedagógico constructivista apoyado con TIC para desarrollar competencias en Medicina. *Investi-*

gación en Educación Médica, 7(28*)*, 35-44. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349760768005&tab=4

Inzunza Cazares, S. (2016). Análisis de datos bivariados en un ambiente basado en *applets* y *software* dinámico. *Educación Matemática, 28*(3), 61-90. https://doi.org/10.24844/em2803.03

Islas Torres, C. (2017). La implicación de las TIC en la educación: alcances, limitaciones y prospectiva. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15), 861-876. https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.324

Jasso Peña, F. J., Tamez Solís, J. P. y Torres Reyes, J. A. (2019). Metahabilidades en información y evolución conceptual en la educación virtual. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(*18), 23-42. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.165

Justo López, A. C., Castro García, L., Aguilar Salinas, W. E. y De las Fuentes Lara, M. (2021). Estrategias educativas digitales como apoyo a cursos de ciencias básicas de ingeniería. *Apertura, 13*(1), 52-67. https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1983

Kim Cisneros, P. (2013). *La evaluación del diseño didáctico de cursos en línea* [Tesis de maestría]. UNAM.

Kutugata Estrada, A. (2016). Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en educación superior. *Apertura, 8*(2), 84-99.

Lloréns Báez, L., Espinosa Díaz, Y. y Castro Murillo, M. L. (2013). Criterios de un modelo de diseño instruccional y competencia docente para la educación superior escolarizada a distancia apoyada en TICC. *Sinéctica*, (41), 2-21.

López de la Madrid, M. C., Flores Guerrero, K., Espinoza de los Monteros Cárdenas, A. y Rojo Morales, D. (2017). Posibilidades de Facebook en la docencia universitaria desde un caso de estudio. *Apertura, 9*(2), 132-147. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68853736008

López Espinosa, J. R., González Bello, E. O. y López González, R. (2018). Formación y uso de TIC en educación superior: opiniones del profesorado. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 33-59. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2557

Luna Gijón, G. y Porras Hernández, L. H. (2014). Validación de un modelo instruccional centrado en el diseño de materiales digitales de aprendizaje. *Investigación en Educación Médica, 3*(11), 123-130.

Luna Serrano, E., Ponce Ceballos, S., Cordero Arroyo, G. y Cisneros-Cohernour, E. (2018). Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(2), 1-14. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.2072

Martínez Sánchez, M. E. (2014). *Formación docente para el diseño didáctico de situaciones de enseñanza con tecnologías de información y comunicación a través de herramientas web 2.0. Una experiencia en la UNAM* [Tesis de maestría]. UNAM.

Mendoza Paredes, D. (2012). *Modelo para el diseño y planeación de objetos de aprendizaje* [Tesis de maestría]. UNAM.

Meza López, L. D., Torres Velandia, S. Á. y Lara Ruiz, J. de J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad *e-learning*. *Revista de Educación a Distancia,* (48), 1-21.

Montes de Oca García, R. (2012). Alfabetización múltiple para nuevos ambientes de aprendizaje. En E. Ruiz-Velasco Sánchez (coord.), *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa* (pp. 107-146). UNAM; Conacyt; Díaz de Santos.

Morales Rodríguez, A. y Ramírez Martinell, A. (2014). Afinidad tecnológica del profesor universitario. *Revista Ensayos Pedagógicos, 9*(2), 107-123. https://doi.org/10.15359/rep.9-2.5

Moreno Armella, L. y Ramírez, R. E. (2017). La geometría al encuentro del aprendizaje. *Educación Matemática, 29*(1), 9-36. https://doi.org/10.24844/em2901.01

Moreno V. (2020). *Procesos políticos en la incorporación de las tecnologías de información y comunicación de alfabetización digital. El caso de la FES Zaragoza* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Mortis Lozoya, S. V., del Hierro Parra, E., García López, R. I. y Manig Valenzuela, A. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa, 15*(68), 73-97.

Mota Cornejo, M. (2013). *El habitus internético escolar de estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* [Tesis de doctorado]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Muñoz, M. (2020). *Políticas educativas, normatividad, currículum y enseñanza en la integración de las tecnologías digitales en la ingeniería de tecnologías de la información y la comunicación de la Universidad*

Tecnológica de Zinacantepec [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Olivas López, J. A. (2013). *Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza musical universitaria y factores que influyen en su uso* [Tesis de maestría]. Universidad de Sonora.

Orduña Castañeda, K. y Osorio Madrid J. R. (2019). *Los actores del currículum desde la mirada de estudiantes de una modalidad a distancia, un reporte parcial de investigación sobre el desarrollo socioafectivo* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum). Tlaxcala, Tlaxcala.

Peñalosa Castro, E. y Castañeda Figueras, S. (2012). Identificación de predictores para el aprendizaje efectivo en línea: Un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(52), 247-285.

Pérez, H. (2013). *La educación a distancia en el sistema de educación superior tecnológica en México. El caso de los tecnológicos. Realidades y retos* [Tesis de maestría]. UNAM.

Pérez Romero, M.C. (2016). *Wikis y blogs para la inteligencia colectiva. Estrategias didácticas para su integración en el aula* [Tesis de maestría]. UNAM.

Ponce Rojo, A., Hernández Vega, L., Hernández Contreras, J. y Fernández Rodríguez, J. S. (2012). Análisis de contenido de las interacciones en línea en cursos de pregrado usando Facebook en una modalidad de *blended learning*. *Sinéctica*, (39), 1-19.

Quintero Moreno, L. (2014). *Opinión de los estudiantes acerca del diseño instruccional de las actividades en un ambiente virtual de aprendizaje* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.

Ramírez Martinell, A., Casillas Albarado, M. A. y Contreras Asturias, C. C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas. *Revista Debate Universitario, 3*(5), 123-138.

Ramírez Martinell, A., Casillas Alvarado, M. y Ortega Guerrero, J. (2020). Los saberes digitales de los profesores de Humanidades de la UV. *Qvadrata*, 2(1), 44-65.

Ramírez Martinell, A., Casillas M. A. y Aguirre, I. R. (2018). Habilitación tecnológica de profesores universitarios y docentes de educación básica. *Apertura*, 10(2), 124-139. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1368

Ramírez Martinell, A., Moreno Anota, Z. y Casillas Alvarado, M.A. (2020). Actualización curricular de computación básica a literacidad digital. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente, 5*(5), 4-20.

Reyes-Angona, S., Fernández-Cárdenas, J. M. y Martínez-Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(57), 507-535.

Reyes Cabrera, W. y Quiñones Pech, S. H. (2020). Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario. *Apertura, 12*(2), 6-19.

Rivera Aguilar, L., Rivera Aguilar, J., Ruiz, R. y Olvera Martínez, M. Á. (2016). Desarrollo de cursos de educación a distancia: una experiencia entre la UASLP y el INEGI. *Apertura, 8*(1), 1-17.

Rojas Maldonado, E. (2018). *La evaluación del aprendizaje matemático desde una enseñanza virtual* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Evaluación), Tlaxcala, Tlaxcala.

Rojas I. y Navarrete Z. (2019). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: composición, tendencias y desafíos*. UNAM; Eschola.

Romo González, J. R. y Tarango Ortiz, J. (2015). Factores sociodemográficos, educativos y tecnológicos en estadios iniciales de cibercultura en comunidades universitarias. *Apertura, 7*(2), 101-116.

Ruiz-Corbella, M., Diestro Fernández, A. y García-Blanco, M. (2016). Participación en foros virtuales en cursos masivos (UNED). *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(3), 121-134.

Ruiz Ledesma, E. (2019). Estudio sobre las dificultades que tienen estudiantes de nivel superior en la resolución de problemas de cálculo, y empleo de un escenario de aprendizaje tecnopedagógico como apoyo en el trabajo del aula. *Nova Scientia, 11*(23). https://doi.org/10.21640/ns.v11i23.1840

Ruiz Méndez, M. del R. (2016). Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia. *Perfiles Educativos, 38*(154), 76-96.

Salas-Rueda, R., Castañeda Martínez, R., Ramírez Ortega, J., Garcés Madrigal, A. y Prieto Larios, E. (2021). Muro colaborativo: ¿Aplicación *web* necesaria para mejorar las condiciones de enseñanza-aprendiza-

je en la Facultad de Psicología? *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8*(2), 1-20.

Sánchez Miranda, J. J., González Polo, A. y Monroy Rodríguez, A. (2019). La formación de docentes normalistas: De la tradición pedagógica a los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*(19), 1-28. https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.539

Santos G. y Tirado, F. (2019). Transformando la educación: Análisis de diseños para la construcción de conocimiento por colaboración. *Revista de la Educación Superior, 48*(189), 21-53.

Soto-Ortiz, J. L. y Torres-Gastelú, C. A. (2015). Apreciaciones sobre el diseño colaborativo de redes de datos mediante TIC. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (51), 1-15. https://doi.org/10.21556/edutec.2015.51.273

Soto-Ortiz, J. L., Torres-Gastelú, C. A. y Zamudio Hermidia, J. C. (2018). Valoraciones acerca de la colaboración en línea en estudiantes de posgrado en servicios de salud. *Apertura, 10*(2), 64-79.

Tapia, C., Navarro, Y. y De la Serna, A. S. (2017). El uso de las TIC en las prácticas académicas de los profesores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(3), 115-125. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1270

Topete C., Bustos E., Bustillo E. S. (2012). Gestión del conocimiento para promover la productividad académica de los Institutos Tecnológicos en la sociedad del conocimiento. *Sinética Revista Electrónica de Educación*, (38), 1-15.

Torres S. Á., Ruíz D. y Meza L. D. (2017). Infraestructura y equipamiento tecnológico en los doctorados consolidados de Conacyt: una mirada desde las políticas y los académicos. *Universia*, *8*(21), 3-23.

Valadez C. (2020). *Acreditación de programas de licenciatura en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara* [Tesis de maestría]. Cinvestav.

Véliz Salazar, M. y Gutiérrez Marfileño, V. E. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura, 13*(1), 150-165.

Veytia Bucheli, M. G. y Leyva Ortiz, J. A. (2016). La enseñanza de la literatura en la licenciatura en Educación con Moodle. *Apertura, 9*(1), 64-79. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.915

Villanueva Espinosa, G. (2017). *La apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación a través de los dispositivos móviles. Un estudio de caso con profesores de educación superior* [Tesis de doctorado]. Universidad Iberoamericana.

Villarroel Quinchalef, G. P., Fuentes Salvo, M. Á. y Oyarzún Muñoz, V. H. (2020). Implementación de curso *online* de Anatomía y la percepción de los estudiantes de Kinesiología. *Investigación en Educación Médica, 9*(35), 75-85.

Zatarain Cabada, R. (2018). Reconocimiento afectivo y gamificación aplicados al aprendizaje de la lógica algorítmica y programación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(3), 115-125.

Zavala Martínez, T. E. (2012). *El uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada: El caso de la licenciatura en Ciencias de la Educación, Campus Ensenada* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.

Zempoalteca, B., González, J., Barragán, J. y Guzmán, T. (2018). Factores que influyen en la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en universidades públicas: una aproximación desde la autopercepción docente. *Revista de la Educación Superior, 47*(186), 51-74.

Zenteno C. (2019). *Instrumentación de mecanismos para la retención estudiantil en la Universidad del Valle de México en línea y polivirtual* [Tesis de maestría]. Cinvestav.

Zermeño Padilla, A. M. y Lozano Rodríguez, A. (2016). Desarrollo de competencias interpersonales en ambientes virtuales. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 176-199.

Zermeño Pérez, E. (2020). *Incorporación de apps para favorecer la producción del idioma inglés dentro del aula de nivel superior* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

6. LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA[1]

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez,
Pedro José Canto Herrera y Laura Cedillo Arias

Introducción

En el transitar del periodo 2012-2022 identificamos una creciente y constante actividad de investigación en educación básica, nivel que sin duda ha sido un espacio marginado en temas de investigación curricular durante la década pasada. Si bien es cierto que se ratifican autores que han explorado el campo curricular en educación básica, poco a poco aparecen nombres nuevos en el campo, por lo que se espera que en la próxima década aparezcan nuevas plumas que consoliden su línea de investigación y orienten el aumento de la producción científica en este nivel. El presente capítulo tiene como propósito mostrar la investigación curricular que se realizó en educación básica durante la década, en la que destacan diversos temas y se identifica una creciente participación de la comunidad de docentes normalistas que se incorporan como investigadores en el campo del currículum.

Es así como el avance en las investigaciones de la década es resultado, por una parte, de grupos de investigación, nacionales e internacionales, que unifican esfuerzos para avanzar en el campo del currículum de la educación básica en diversos países, punto de inflexión para analizar, de manera comparada o bien individual, los rasgos de las reformas curriculares, ya sea en América Latina o en países de otros continentes. Por otra

1 Agradecemos la colaboración de Valeria del Rosario Estrella Bote de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y de Iriana Castillo Vergara del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

parte, también es resultado de la conformación de cuerpos académicos en las universidades, quienes están haciendo investigación en educación básica como consecuencia de la política de mejoramiento y actualización docente, algunos de estos vinculando esfuerzos con académicos de escuelas normales. Aunque no podemos dejar de lado que el corpus de investigaciones también es resultado del trabajo individual de autores que abordan desde sus líneas de investigación la educación básica, o bien de docentes o formadores de docentes de los diversos niveles educativos que comparten sus experiencias en el aula desde sus tesis de grado.

Durante el periodo de búsqueda de los productos de investigación, encontramos una cantidad importante de libros de autor, capítulos de libro, artículos y tesis de posgrado que después de varios filtros de depuración en cuanto al rigor académico, contabilizamos 126 producciones de las cuales seleccionamos 109 documentos. Así, constituimos un corpus de análisis e interpretación robusto que permite a los lectores identificar lo que se investigó y las posibles tendencias y rumbos de investigación sobre el currículum en la educación básica.

En este tenor, identificamos al menos cuatro grandes grupos de estudios que, por sí mismos, constituyen un universo de temas, metodologías, especificidades, enfoques y perspectivas analíticas e interpretativas. El primero se relaciona con las investigaciones sobre las reformas en educación básica en el periodo de indagación; la segunda agrupación se refiere a los estudios puntuales sobre reformas curriculares de corte internacional, ya sea como experiencias nacionales o como estudios comparados; el tercer conjunto de investigaciones aborda los estudios sobre procesos de apropiación docente frente al currículum y, finalmente, el cuarto apartado se relaciona con los temas emergentes y transversales que impactan el currículum en la educación básica.

En el caso de las reformas curriculares, prevalecen los temas acerca de su impacto, ya sea desde la percepción de los actores o sobre su estructura política-educativa, así como de los conceptos que orientan el trabajo didáctico pedagógico en las aulas, resaltando la transición de competencias a aprendizajes clave. En el segundo caso, reformas curriculares internacionales, se analizan éstas como trabajos entre los marcos curriculares de distintos países o los rasgos de las experiencias curriculares en América Latina. Respecto al tema de apropiaciones curriculares, destacan investigaciones referentes al uso de enfoques de enseñanza

como el trabajo por proyectos, la enseñanza mediada por la tecnología, la tutoría y la educación socioemocional, los clubes como precursores de una incipiente autonomía del trabajo docente, así como la estrategia nacional "Aprende en casa", establecida para el trabajo a distancia durante la pandemia. Finalmente, en los temas transversales y emergentes se abordan estudios relacionados con planteamientos conceptuales del campo curricular de educación básica, justicia curricular y social, currículum regionalizado (conocimientos y saberes locales), así como estudios con posibilidades de transformar, mejorar y apostar a la conciencia de los estudiantes (enseñanza de las ciencias, medio ambiente, educación para la paz e inclusión).

Reformas curriculares en educación básica: tensiones, continuidades y rupturas

En las últimas décadas el desarrollo curricular en la educación básica ha respondido a la influencia de los organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial, los que han enarbolado la bandera de la calidad y la eficacia como orientaciones sobre las que se han construido diversas reformas curriculares. Los equipos técnico-políticos que han orientado en esta década responden con claridad a los proyectos sexenales. Reconocemos, como establece Coraggio (1992), que no basta que un organismo internacional haga una propuesta o presione sobre ella, dado que son los políticos y técnicos nacionales los que le dan sentido y significado. Eso aconteció en la década con reformas basadas, ya sea en el enfoque por competencias o, posteriormente, por aprendizajes clave.

Algunos rasgos que caracterizan las presiones de carácter inmediato que se han dado en estas reformas son: el corto tiempo para impulsar los cambios curriculares, en ocasiones promovidos al concluir un periodo sexenal; la dificultad de establecer fronteras entre las reformas educativas y las reformas curriculares, y el disfraz de cambio que se promueve en cada una de ellas, es decir, la aparente generación de un nuevo modelo ante la similitud y preservación de una concepción centrada en aspectos derivados de una pedagogía eficientista: logros de aprendizaje y medición

de resultados generando contradicciones entre los procesos de formación que se impulsan y los rasgos que se evalúan.

En este contexto, en el transcurso del periodo estudiado se han realizado tres propuestas curriculares: la reforma integral de la educación básica, que permitió integrar formalmente los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria, centrada en el enfoque de competencias que concluye con el acuerdo 592 (SEP, 2011). En éste, expedido al final del sexenio, se establecen los estándares de desempeño curricular a partir de cinco competencias comunes: aprendizaje permanente, manejo de información, gestión de situaciones, para la convivencia, y vida en sociedad. El enfoque pedagógico se sustentó en el constructivismo, y se ponderó el trabajo por proyectos como eje del desarrollo del pensamiento lógico y crítico de los estudiantes.

Un segundo momento de reforma ocurrió a partir del establecimiento de los entonces partidos políticos con mayor fuerza en el país denominado Pacto por México que, en el caso curricular, se reflejó en el proyecto curricular denominado "Modelo educativo para la enseñanza obligatoria" de 2017, implantado en el país en los últimos meses del sexenio, en 2018. Este modelo da continuidad y avanza en la integración del currículum, vinculando la educación básica con la media superior, y buscó disminuir los contenidos, reagruparlos de otra forma con el fin de abrir espacios curriculares para la atención de aspectos socioemocionales, así como atender una recomendación de que el currículum nacional tuviera un pequeño espacio de autonomía curricular para que cada plantel educativo escogiera, de entre una gama de opciones, las que trabajaría cada docente con sus estudiantes. Se sustituyó el término competencias por el de aprendizajes clave.

Este modelo educativo fue más allá de sus antecesores, pues no sólo se centró en el diseño de planes y programas de estudio desde preescolar hasta bachillerato, sino que también se concentró en elementos periféricos como la escuela, la gestión escolar y la gobernanza, la formación docente, las tecnologías y la regionalización de los contenidos que buscaron atender en su momento situaciones de tipo sociodemográfico y cultural, así como en elementos de innovación curricular (SEP, 2017) planeándose, por lo menos en el papel, una ruta de aplicación de largo alcance que se vio truncada por el nuevo proyecto sexenal.

En este contexto, en 2019 se articula una nueva reforma bajo el nombre Nueva Escuela Mexicana. La suspensión de actividades presenciales en el sistema escolar por la pandemia por COVID-19 impulsó la aparición de la estrategia nacional "Aprende en casa" pausándose el avance del nuevo proyecto curricular, el cual se ha presentado de manera muy reciente como un documento denominado Marco curricular y plan de estudios de la Educación Básica Mexicana, que no se aborda en este apartado. Por ello, en el primer subtema se abordan las investigaciones relacionadas con la Reforma Integral de la Educación Básica, y en el segundo subtema las que atañen al Modelo Educativo de la educación Obligatoria.

La reforma integral de la educación básica: las competencias como eje del currículum

La implantación del enfoque por competencias en la reforma integral de la educación básica en México ha sido campo de debate de autores como Díaz Barriga (2005, 2011), por su origen claramente laboral-conductual según un mecanismo globalizante, pero además por su debilidad conceptual resultada de su polisemia y diversidad de enfoques de aplicación. Miranda (2013) señala que el modelo por competencias no necesariamente ha impactado favorablemente en la cultura pedagógica ni en las prácticas docentes en las escuelas, ya que han sido resultado de decisiones centralizadas que hacen énfasis en los resultados superficiales mediante evaluaciones de lo que se sabe hacer, así como el intento de aplicación a la vida cotidiana. Por ello de manera reflexiva sugiere "tomar distancia de este enfoque" (2013, p. 4) y, al igual que otros autores, rescata la importancia de otros enfoques teórico-metodológicos de la planeación curricular y didáctica que permitan criterios menos limitados y más acordes con la realidad de la educación básica.

Esto se explica porque los procesos de reforma en la educación básica han respondido predominantemente a influencias del contexto internacional que no rescatan las singularidades de cada contexto; su implantación ha adolecido de procesos de formación que permitan a los docentes sentirse partícipes del cambio, siendo éste un elemento clave en el trabajo docente. Estudios como los de Elizondo y Villanueva (2016) y Ruiz Cuéllar (2012) destacan la necesidad de la actualización docente en

aras de nuevos conocimientos relacionados con la visión de la reforma, puesto que el desarrollo profesional del profesorado de la educación básica conforma un aspecto medular en su implementación. No obstante, los análisis esclarecen que, sin duda, el papel del docente en las reformas se ha focalizado mayormente hacia aspectos operativos, basados en los rasgos que demanda el proyecto curricular (Elizondo y Villanueva, 2016), aspectos que otorgan un rol al docente como mediador de lo establecido en la RIEB y la realidad educativa del país. Ante esto, se plantea que las reformas curriculares serán efectivas en cuanto éstas se originen en las realidades contextuales donde se desarrollan (Elizondo y Villanueva, 2016; Ruiz Cuéllar, 2012; Salinas-Pérez et al., 2013).

En esta lógica, Miranda Arroyo (2013) señala elementos que caracterizan a la RIEB como una propuesta educativa encaminada a adoptar un nuevo enfoque formativo basado en el desarrollo de competencias, así como un aspecto social y político referido a la mejora de la calidad educativa y a la transformación del trabajo docente (García, 2012; Treviño y Cruz, 2014). Así, uno de los aciertos que observamos en este periodo, a partir de reportes de investigación, fue que para la implantación de la reforma integral de la educación básica se realizó un proceso de formación en 2009, no de capacitación, para los docentes de primero y de sexto grados de educación primaria mediante un diplomado con el enfoque de competencias a partir de un acuerdo entre la SEP y el IISUE-UNAM, e impartido por las instancias estatales de formación continua. Algunas investigaciones sobre el impacto de este diplomado cursado por más de 120 000 docentes nos permitieron observar que los docentes, en la esfera nacional, valoraron de manera muy positiva su pertinencia y viabilidad (Canto-Herrera y Jiménez-Vásquez, 2012; Díaz- Barriga, Jiménez-Vásquez y Luna, 2015; Jiménez-Vásquez y Camacho, 2015).

No obstante, la implementación de la reforma educativa de 2011 derivó situaciones complejas que se evidenciaron en las investigaciones. Éstas demuestran que en la práctica se seguían presentando dificultades de diversos tipos para aplicar la reforma en el aula (Andrade, 2015; Armendáriz, 2014; García y Villalobos, 2012). Autores como García (2012), Treviño y Cruz (2014), Ponce et al. (2013), Díaz Barriga (2012), CSCE (2015) identifican déficits en los procesos formativos del profesorado. Por ejemplo, los profesores conocen los conceptos básicos de la RIEB de 2009, pero no logran conceptualizar el término competencia, por lo

cual limitan su incorporación a la práctica (García y Villalobos, 2012; Salinas-Pérez, et al., 2013). Asimismo, desde los cuerpos directivos se externan posturas de desconcierto e incluso de rechazo hacia la RIEB, pues aseguran no tener conocimientos suficientes para poderla impulsar (Cuevas, 2015). Por ello, los autores advierten la necesidad de establecer modelos de formación o de asesorías continuas que le permitan al docente desarrollar las competencias profesionales en su práctica, tal como lo afirman Armendáriz (2014) y García y Villalobos (2012). Así también, las investigaciones descubren deficiencias estructurales, como se señala en los estudios realizados por Cuevas, (2015) y Netzahualcoyotl (2015), quienes evidenciaron inconsistencias en la implementación de la reforma y la falta de recursos, tanto organizativos como estructurales, para realizarlas.

Los factores contextuales también fueron señalados como obstáculos, dada la diversidad intercultural del país, así como sus condiciones económicas, afirmándose que la RIEB no responde a las diversas realidades de México (Elizondo y Villanueva, 2016). En esta misma línea, Cuevas (2015), por ejemplo, estudió la perspectiva que tienen los directivos sobre la reforma, encontrando que la consideran inadecuada para el contexto mexicano. Aunado a ello, se encontraron problemáticas en función de la norma establecida, pues se menciona que, a pesar de los cambios prometedores, se advierte la permanencia de un currículum fragmentado (Ponce et al., 2013), el cual perpetúa un modelo centralizado, rígido y unidisciplinario que complica el cambio en la educación, como lo afirma Díaz Barriga (2012), y en el que tampoco se lograron articular estrategias de participación que involucraran a los agentes educativos para la transformación de las prácticas educativas (Díaz Barriga, 2012; Miranda Arroyo, 2013).

El modelo educativo para la enseñanza obligatoria: la transición a los aprendizajes clave

Con el cambio de proyecto educativo sexenal, la propuesta del Nuevo Modelo Educativo en 2017 establece un enfoque pedagógico distinto, si así se le puede denominar, al establecer el concepto de *aprendizajes clave*, en sustitución del término competencias. La ruptura de un proyecto

curricular con el que le precede es evidente, al no hacer alusión alguna a una transición, como tampoco explicar el vínculo entre ambos conceptos, así como el para qué. Sin embargo, en su conceptualización hay una gran similitud, como lo mencionan Rivera y Cordero (2019), quienes advierten de las contradicciones del Nuevo Modelo Educativo (2017), al señalar que, por una parte, se menciona que las competencias no son el punto de partida del plan sino la meta final, pero, por otra parte, no se emplea la palabra "competencia" a lo largo del documento de *aprendizajes clave*. Si bien estas autoras consideran que el establecimiento del término aprendizajes clave guarda una relación consistente entre el plan y la estructura curricular, así como con los aprendizajes esperados o indicadores de logro, no hay sustento pedagógico, sino que responde a la continuación de prácticas hegemónicas. En resumen, este cambio curricular no muestra una clarificación conceptual en el plan de estudios, lo que da lugar a imprecisiones y ambigüedad para su aplicación en el aula.

La tensión que emerge de estas contradicciones se hace presente en las investigaciones, las cuales muestran coincidencias en el uso del término aprendizajes clave y el concepto competencias, que se usan indistintamente para el trabajo en el aula. De esta manera, los estudios publicados Abellán (2016), Cantú et al. (2018) y Flores (2019b), esclarecen que los cambios realizados por el nuevo modelo no fueron radicales, sino que siguen enfocando el trabajo educativo desde la perspectiva de las competencias. Esto devela que los cambios curriculares que se pretenden impulsar en las reformas, si no se establecen con claridad, no son aprehendidos por los docentes y, por lo tanto, siguen desarrollando sus prácticas cotidianas a partir de la experiencia lograda, incorporando de manera gradual los conceptos emanados del currículum.

A pesar de esta ruptura con el modelo anterior, se dio continuidad a enfoques de enseñanza del currículum de la RIEB en el modelo educativo para la enseñanza obligatoria: se mantuvieron el trabajo por proyectos y la resolución de problemas (Flores Martínez, 2019b), aunque también se abrieron nuevas posibilidades de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo y el aula invertida (SEP, 2017).

Uno de los elementos singulares de este modelo educativo es la amplitud de la planeación con la que se abordan aspectos como la formación docente y la gestión pedagógica, tanto en el currículum como en el establecimiento de una ruta para su aplicación. No obstante, los hallaz-

gos muestran diferencias en relación con la formación y profesionalización del personal docente, así como con tareas de gestión (Cantú et al., 2018). Se señalan aspectos por mejorar, como el marco teórico del plan de estudios, la vinculación con el contexto y la resignificación de la labor del docente, coincidiendo García (2016) con las afirmaciones de Flores (2019a), quien sugiere la revaloración de la didáctica en la formación de los profesores, ya que de esta manera el docente podría tener las herramientas necesarias para desempeñar una enseñanza eficaz.

Otros autores, desde una visión más positiva, advierten áreas de oportunidad. Portillo (2019) afirma que dicho modelo representa la posibilidad para la mejora de las prácticas educativas de los profesores, pues éste se focaliza en la escuela, el alumno y los aprendizajes significativos, lo que propicia al cambio en la concepción de la enseñanza, postulando una resignificación de la labor del profesorado donde el estudiante debe adquirir aprendizajes sociales para la competividad y el profesor se convierte en el guía e incitador del pensamiento crítico. Asimismo, se destaca una forma diferente de organización docente en la cual las prácticas docentes adquieren mayor relevancia que la escolaridad o antigüedad de los docentes (Martínez, 2018).

Los hallazgos muestran los claroscuros de las reformas curriculares en este periodo, siendo evidente el transitar entre una y otra, sin un sentido de valoración de las experiencias logradas en el aula por los maestros y directivos para fundamentar los elementos de la nueva reforma. Tal situación se repite nuevamente con la implantación del marco curricular para la enseñanza obligatoria de 2022, en el cual podremos centrar nuestra atención en el siguiente estado del conocimiento.

Estudios internacionales de reformas curriculares

Las problemáticas, tensiones y aciertos del currículum en la educación básica son objetos de interés compartido en distintos países. A lo largo de la última década se han efectuado diversas investigaciones, de corte internacional, que abordan temáticas relacionadas con las reformas curriculares y los problemas estructurales, las propuestas curriculares y las políticas educativas, la desigualdad y la equidad, así como la enseñanza y la capacitación docente. En este corpus de investigaciones se identifi-

caron dos tendencias: estudios comparativos, en los cuales se establecen elementos de análisis curricular entre los vínculos o disparidades del sistema educativo mexicano con otros contextos, y estudios que abordan las experiencias de reformas curriculares en educación básica obtenidas en distintos países de América Latina o en Europa.

Un rasgo que particulariza esta producción es quienes dan voz a las reformas curriculares. Los estudios son producto de grupos de investigadores o, mínimamente, de autoría individual. Observamos la conjunción de autores nacionales caracterizando las reformas curriculares de otros países o las propias, pero también autores internacionales que describen los rasgos de las reformas de sus países durante un determinado periodo.

Estudios internacionales comparados: convergencias y divergencias de las tendencias de globalización en el currículum

Estos estudios contrastan las condiciones y características de las reformas y sus procesos de implantación entre países. Uno de ellos fue conducido por Ponce et al. (2013), quienes efectuaron una investigación referente a las reformas educativas en México y Argentina. Dicho estudio se concentró en las diferentes necesidades que atraviesa la escuela secundaria y que son compartidas por ambos países. Se caracterizaron las distintas problemáticas que impiden el desarrollo de una educación de calidad y para todos en la educación secundaria. Coincidentemente, Ponce et al. (2013) señalan que estas condiciones se concentran en escuelas secundarias ubicadas en poblaciones de escasos recursos y con menor índice de desarrollo humano. Afirman que permea una necesidad de cobertura, alto índice de deserción y reprobación escolar, lo cual, se ve reflejado en el rendimiento estudiantil en las diferentes pruebas internacionales de desempeño, cuyos resultados reflejan que los estudiantes no están adquiriendo los aprendizajes esperados en el nivel educativo cursado. Y que, las diferentes desventajas contextuales, familiares y culturales que atraviesan estos estudiantes los colocan en diferentes puntos de partida al cursar la educación secundaria.

Las desventajas se perpetúan en México debido a que las políticas implementadas en los sexenios anteriores no han logrado reducir las

brechas sociales entre las poblaciones con grupos vulnerables, ni el impacto para una educación equitativa. Ante esto, Ducoing (2018) señala que si bien el INEE ha investigado y publicado sobre estas situaciones, la SEP, al menos hasta 2016, no había generado estrategias que permitieran dar prioridad a este grupo poblacional, de tal manera que el acceso, el egreso y el nivel de adquisición de los aprendizajes fuesen semejantes en todos los contextos educativos. Ello refleja esta constante brecha, que la autora denomina injusticia social histórica, que prevalece a pesar de ser visibilizada.

Por otra parte, en el periodo 2017-2019 se implementaron diferentes estudios con la misma temática central que, al igual que el anterior, son trabajos de corte ensayístico y se focalizan en describir las comparaciones en relación con otros países, con mayor énfasis en países de habla hispana. Un ejemplo de ellos son los estudios realizados por Ducoing y Rojas, el primero en 2017 con los casos de Bolivia, Colombia, México y Venezuela, y el segundo en 2019 centrados en Bolivia, México, Perú y Uruguay. En ambas investigaciones, el análisis central se propuso identificar las similitudes y diferencias de los contextos relacionándolos con la tendencia de universalización de la educación básica en América Latina.

Los autores afirman que a pesar de que los países considerados comparten algunos rasgos, sin duda es necesario su estudio especializado debido a que las diferencias sociodemográficas, culturales y políticas enmarcan necesidades particulares. Sin embargo, de manera contradictoria, el currículum establecido para este nivel educativo es casi homogéneo entre las instituciones de los países, al igual que dinámicas complejas en las reformas que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Ducoing y Rojas, 2019). En contraste, se presentaron algunas diferencias entre las reformas curriculares que radican en la concepción educativa que permea los sistemas educativos en determinados periodos. Por ejemplo, entre los casos de Bolivia y Venezuela, las propuestas curriculares se enfocan a una educación para la ciudadanía, mientras que en México y Colombia los valores institucionales, la equidad y la democracia, difundidas por el gobierno, se concentran en la "educación para todos" (Ducoing y Rojas, 2017).

La estructuración de los grados educativos, así como los enfoques, son diversos en cada país. Las agendas políticas en el nivel estructural de la educación secundaria de Bolivia, México y Perú difieren de las esta-

blecidas en Uruguay, debido a que en los primeros tres países este nivel educativo es establecido como complemento y clausura de la etapa infantil, abriendo las puertas a la capacitación incipiente del joven al mundo; mientras que, en el caso de Ecuador, es delimitada con un corte propedéutico para el estudio de bachillerato y educación superior (Ducoing y Rojas, 2019).

Desde esta perspectiva, Chuquilin y Zagaceta (2017) destacan en su investigación que el currículum escolar debe ser entendido como el conjunto de planes y programas. Quienes comparten esta perspectiva lo ven como un asunto técnico y un proceso de construcción social. Bajo esta perspectiva se pueden observar dos aspectos del diseño y desarrollo curricular: el primero consiste en dejar de ver el currículum como parte del contexto burocrático, y en el segundo, el currículum se convierte en el eje que articula las expectativas y demandas de la sociedad y las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, de tal manera que exista una vinculación entre lo establecido en las políticas educativas, las propuestas curriculares (Ducoing y Rojas; 2017) y las necesidades sociales. México y Perú comparten diferencias y semejanzas, por ejemplo, en el ámbito educativo sus agendas se conectan con los debates y tendencias señaladas en el acápite precedente.

El trabajo curricular ha dejado de ser un asunto exclusivo del Estado y de sus burocracias administrativas; la inclusión de otros sectores pretende legitimar las propuestas curriculares y construir una visión del currículum como producto de un proceso de construcción colectiva. El currículum condensa la selección cultural que una determinada sociedad considera relevante para transmitir a las generaciones jóvenes. Dicha selección implica un orden y un principio de legitimidad que no es fácil lograr, porque en el proceso intervienen múltiples actores con intereses y perspectivas no coincidentes.

Por otra parte, en el diseño curricular se incluyen contenidos que no están vinculados a un espacio específico y se les llama enfoques transversales que se expresan en términos de valores y actitudes. En la práctica pedagógica deberían ser atendidos en las competencias de cualquier área curricular. Tanto en México como en Perú, el valor intrínseco y la relevancia de los contenidos curriculares se definen teniendo como referente las finalidades educativas expresadas en los perfiles de egreso. La toma de decisiones en este campo se fundamenta en enfoques distintos: mien-

tras que en México las políticas curriculares se desligan del enfoque por competencias, en Perú tratan de darle continuidad y coherencia al modelo. En términos generales, las nuevas formas de entender la educación básica se concretan en una serie de iniciativas destinadas a promover su equidad y calidad. La reforma curricular trata de que el currículum sea menos denso, de tal manera que solo prescriba los aprendizajes considerados básicos imprescindibles. (Chuquilin y Zagaceta, 2017).

Por otra parte, en el campo de la formación de profesores de educación básica, Magro (2018) examina el contexto y las acciones implementadas relacionadas con la educación infantil para el logro de una enseñanza efectiva, centrada en las implicaciones de la reforma en el trabajo docente en México y España. Los desafíos curriculares orientados a la mejora de la educación no radican en la cobertura, sino en el nivel de calidad de las metodologías o diseños curriculares que sean implementados en el contexto. Sin embargo, se afirma que, dentro de la educación básica, en los países latinoamericanos, estas cuestiones posicionan al profesor como un agente inmóvil ante lo estipulado en las reformas y el currículum (Magro, 2018), como hemos advertido en otro apartado. Estos factores son reguladores de las estructuras y procesos de las instituciones educativas que obligan a los docentes a reestructurar su enseñanza y apropiarse de nuevos roles, en muchos casos sin acompañamiento y capacitación, traduciendo estas acciones en situaciones riesgosas y de incertidumbre ante los cambios (Chuquilin y Zagaceta, 2017), lo que amenaza el desarrollo de una educación de calidad.

La comparación entre México y España señala que, a diferencia del país europeo, México presenta problemas en el desarrollo y distribución del servicio público, con especial énfasis en la tecnología, conectividad y políticas que fomenten una preparación docente de calidad (Magro, 2018). De igual manera, se confirma que, a pesar de estas dificultades, ambos países se encuentran redireccionando su enfoque al estudio e implementación de iniciativas para la mejora continua. Sin embargo, estas diferencias se ven remarcadas en las oportunidades para el desarrollo profesional de los profesores, pues en los países latinoamericanos los cambios políticos establecidos y transmitidos por el gobierno enmarcan dificultades para que los docentes puedan desempeñarse de manera efectiva en su profesión (Chuquilin y Zagaceta, 2017), a diferencia del caso español que encamina a la profesionalización de la docencia.

Por otra parte, en el área de la educación para todos se encuentra el estudio realizado por Franco (2017), en el que se incluye el panorama de la situación de los niños inmigrantes en las escuelas estadounidenses y mexicanas. Éste fue el único estudio relacionado con un contexto que difiere culturalmente del país, no obstante, el objetivo fue revisar y comparar el sistema educativo de ambos países relacionando la situación vivida por esta comunidad. Se encontró que en Estados Unidos los programas para atender a este grupo tienden a excluirlos por las diferencias culturales y sociales, a diferencia de los programas mexicanos, que promueven la adaptación a las prácticas educativas de forma estructural, lo cual impide que la educación cubra las necesidades y expectativas educativas de los estudiantes. Si bien se presentan aspectos favorables en las reformas curriculares de México, las cuestiones estructurales y de centralización dificultan que la visión de una educación equitativa, gratuita y de calidad se efectúe de forma efectiva.

Finalmente, en una perspectiva que singulariza la comparación de la forma, como la educación física se aborda en diversos países, García y Del Basto (2017) establecen como eje central la problemática que tiene la obesidad en los estudiantes de México. Los autores señalan que en las cumbres mundiales de educación física se busca apoyar acciones que permitan el desarrollo físico, social y personal, con la finalidad de promover la salud en niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, identifican que la educación física dejó de ser una materia complementaria en el currículum escolar, ya que los objetivos de la educación física se están ampliando. Así, en la esfera internacional es concebida como una actividad vinculada con la salud, el bienestar, por lo que incorpora actividades como aerobics, jazz, gimnasia y patinaje. Esto necesariamente trae consigo cambios en su currículum, pero, de manera contradictoria, se observa una reducción de horas en esta asignatura. En algunos países hay una desacreditación del docente de educación física, mientras que en México su estatus tiende a ser reconocido fuera del espacio escolar como entrenador deportivo, animador y coordinador de campamentos.

Experiencias curriculares internacionales: la implantación de las reformas en contextos diversos

En esta línea de investigación Díaz Barriga y Jiménez-Vásquez (2020) efectuaron un proyecto con académicos de América Latina para analizar las reformas curriculares a la educación básica implementadas a partir de 1990 y hasta 2015, en 11 países de la región. En este proyecto se buscó mostrar como en distintos países se realizaron reformas bajo la orientación que establecieron los organismos internacionales (CEPAL/UNESCO, 1992; Banco Mundial 1992 y la OCDE a partir de 1997), aprovechando la crisis económica vivida en los años ochenta, la llamada década pérdida, y la conformación de proyectos educativos llamados genéricamente neoliberales, pero que en el fondo buscaron establecer la formación de un ciudadano global.

En los capítulos de cada uno de estos países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Uruguay, República Dominicana, se plasma la influencia de estos organismos y, en respuesta, los mecanismos de defensa, en ocasiones muy amplios, en otras mucho más estrechos e incluso, buscando acercarse lo más posible a lo que las recomendaciones establecían.

Entre los principales hallazgos y aportes de esta investigación puede advertirse que las reformas educativas en América Latina inicialmente se consideraron como proyectos nacionales para, posteriormente, transformarse en proyectos hegemónicos derivados de la globalización y el neoliberalismo. Las reformas curriculares fueron, en algunos casos, condicionadas por una influencia normativa y coercitiva de los organismos internacionales que aportaron fuertes financiamientos en el final del siglo XX, disminuyendo paulatinamente a partir del inicio del siglo XXI. Hubo un seguimiento puntual, en algunos casos, a las orientaciones de los organismos internacionales, lo que dio origen a proyectos curriculares híbridos. En México, Argentina y Ecuador, por ejemplo, tuvieron gran influencia grupos de intelectuales y académicos en puestos de mando en los ministerios de educación que marcaron el ritmo y sentido de las reformas (Díaz Barriga y Jiménez-Vásquez, 2020a Feldman, Gild y Zyssholtz;2020; Minteguiaga, 2020).

Hay amplia coincidencia entre los autores de los distintos capítulos sobre la falta de continuidad y de consenso entre los actores para es-

tablecer proyectos nacionales que atendieran las necesidades sociales y la diversidad cultural. Por lo que, en consecuencia, en algunos países se establecieron proyectos curriculares desarticulados, dependientes de grupos políticos en el poder y que, en algunos casos, generan proyectos antagónicos e inciertas proyecciones (Donoso, 2020; Díaz Barriga y Jiménez-Vásquez, 2020a).

El estudio devela la influencia de las políticas educativas en la traducción curricular en cada país, generando diversos entramados entre corrientes neoliberales y modelos de gerencia pública, que se tradujeron en la creación de organismos de evaluación en los distintos países de América Latina, y que llevaron al retorno en algunos países a orientaciones dominantes y en otros, a su implantación. Por ello, desde la postura de algunos de los autores, el currículum se posiciona como un instrumento de política con cierta continuidad, como en los gobiernos nacionales. Así, los sistemas educativos en América Latina quedan en desventaja en los sistemas internacionales, no reconociéndose sus historias específicas y condiciones de desigualdad social, como en el caso de Brasil (Esteban, 2020).

Otro de los hallazgos de la investigación es que los cambios estructurales en la educación básica han condicionado diversos ordenamientos y reordenamientos de la estructura de los niveles educativos, así como una definición y redefinición de marcos curriculares, como en el caso de Argentina (Feldman, Gild y Zyssholtz, 2020). Estas situaciones han desencadenado vaivenes estructurales diversos, procesos de centralización-descentralización de los sistemas educativos. En algunos países han ocurrido procesos de integración curricular, como en Argentina, México o Ecuador, primero entre niveles de la educación básica o educación media básica, después con la educación media superior a partir de la realización de dos o tres reformas curriculares.

Un rasgo distintivo en las reformas curriculares en América Latina que muestra el estudio ha sido el entramado calidad/eficiencia/evaluación, traducido este último como pruebas a gran escala, que resultan del discurso que alude al mejoramiento del rendimiento escolar y a la rendición de cuentas. Esto genera un exceso de atención a la cobertura e inclusión, y sobre las cuestiones curriculares, dando apertura a una amplia gama de programas compensatorios y a la obligatoriedad escolar, con algunas excepciones. Entre los autores, hay una amplia coincidencia

en que los resultados de las pruebas estandarizadas no responden a los indicadores, ya que las condiciones de los países son diversas, así como los procesos de desarrollo. Por ello los resultados que se obtienen en las evaluaciones son vistos como mecanismos de control, con un enfoque reduccionista del aprendizaje, lo que genera prácticas no deseadas y profesores que enseñan a responder estas pruebas ocasionando diferencias clasificatorias de los resultados en los diferentes países.

El impacto que ha tenido el currículum en el aula y en los docentes ha llevado a una alineación con la colonialidad en la planeación de los programas escolares en sus referentes curriculares (Esteban, 2020), así como a una evaluación a gran escala de los conocimientos adquiridos en estas reformas curriculares. Se ha promovido la transición del modelo constructivista al modelo por competencias en la mayoría de los países, lo que ha llevado en la mayoría de los casos a la coexistencia de una pedagogía eficiente que funciona de manera alterna con los proyectos didácticos de los docentes.

Finalmente, el estudio muestra diversas tensiones que se han producido a partir de los desfases entre las políticas educativas y la realidad en el aula que se vive en cada uno de los países participantes, gestado también por los cambios de gobierno y, en consecuencia, por planes de estudios que se sustituyen sin ser valorados en sus alcances. Entre las principales conclusiones que rescatamos de los autores se afirma que el trinomio calidad- aprendizaje- evaluación en América Latina no responde a los indicadores que se esperan, por lo que se propone profundizar en la reflexión teórica epistemológica contrahegemónica, en palabras de Esteban (2020), y en la que se propone coadyuvar a un modelo que responda a la evaluación en la diversidad latinoamericana, así como la gran responsabilidad que se asigna a los docentes como precursores de las reformas curriculares. Donoso (2020) señala que, en el caso de Chile, se propició un modelo de evaluación centrado en la competencia y no en la colaboración.

Es así como los proyectos curriculares para la educación básica tienen una importancia significativa, y se plantean estudios que reflejan la existencia de una era de reformas sin precedente. En algunos países estas reformas se dan en el marco de un momento político de restablecimiento de la democracia, aunque los avances en este restablecimiento sean con signos políticos diferentes. También se identifican cambios en la estruc-

tura, financiamiento de la educación básica, así como una lucha para defender una "impronta nacional" frente a las recetas internacionales generadas en este período. En el caso de Panamá, se advierte de procesos ambiguos, sin alcanzar los resultados esperados (Castillo y Vijil, 2020).

Siguiendo la línea temática y contextual de América Latina, Barrón y Rodríguez (2017) hacen un análisis de los cambios curriculares en la educación secundaria de Costa Rica, basando la comparación en el estudio en las tendencias latinoamericanas para la calidad educativa y de las atenciones en respuesta a diversos factores que se han generado en los países pertenecientes a esa zona geográfica. Según este análisis, a lo largo de los años las propuestas curriculares se encuentran dirigidas, ya sea a la promoción del aprendizaje desde una postura activa o al desarrollo memorístico de proceso. Las autoras resaltan que en Costa Rica existe una complejidad en la estructuración de las modalidades de este nivel educativo, contemplando distintas vertientes que van desde el tercer ciclo de educación básica que contiene instituciones artísticas, deportivas, con orientaciones tecnológicas, bilingües, indígenas, telesecundaria, hasta el tercer ciclo con el valor agregado de los colegios y con modelo académico.

Lo señalado con anterioridad enmarca un total de 19 modalidades, lo que dificulta la uniformidad de lo enseñado en este nivel y la preparación de la comunidad estudiantil. Se afirma que la educación secundaria costarricense ha focalizado su atención a que el currículum se alinea con la identidad nacional, equidad, mantenimiento escolar, diversidad y aspectos éticos y de calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante ello, se destaca que América Latina, se encuentra en un proceso transformacional que invita a la reflexión de la educación secundaria (Barrón y Rodríguez, 2017) que, si bien se encuentra aún incipiente en comparación con otros contextos, dicha línea se encamina a la conformación de una educación para todos.

Los trabajos de Ducoing (2017a, 2017b, 2018a, 2018b) resaltan en este periodo de indagación. La autora coordina una serie de cuatro libros titulados *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria*, los cuales abarcan las temáticas referentes a este nivel educativo desde la mirada de distintos autores de países, en gran medida, latinoamericanos. Esta compilación tiene el objetivo de generar una mirada internacional de las situaciones actuales del nivel secundario, presentando

un análisis de carácter teórico sobre aspectos de estructura curricular, política educativa y de formación docente. Los primeros tres volúmenes abarcan los países de América Latina, conteniendo información sobre: México, Perú, Venezuela, Costa Rica, Bolivia, Uruguay, Colombia Brasil y Argentina; mientras que el cuarto volumen tiene una línea más a países de carácter mundial, como lo son Bélgica, Francia, Austria y España.

Respecto a los análisis presentados en los primeros tres libros, las características en común recaen en el contexto cultural, social y político similar que comparten los países latinoamericanos, presentando problemáticas similares en cuanto a la cobertura, acceso y la brecha de desigualdades entre las comunidades urbanas y rurales, mismas que se han perpetuado a lo largo de los años. Asimismo, el tema de la calidad y la mejora continua de la educación en este nivel se ha determinado como eje central de las políticas, proponiendo estrategias que permitan formar al alumnado con las competencias necesarias para su integración al mundo laboral y su desempeño como ciudadanos responsables, críticos y reflexivos, mismos que contribuyan de manera significativa a la construcción social.

La estructura es similar en cada uno de los contextos, donde la educación secundaria es considerada como el tercer nivel de la educación obligatoria. No obstante, la temporalidad de los cursos lectivos y las modalidades varían, dependiendo de los países y los objetivos mismos de la educación, en donde este nivel es considerado como principal fuente de formación para el trabajo, o bien como la oportunidad de seguir estudiando un nivel superior; abarca las edades de 12 a 19 años, tal como enlos casos de Venezuela y Bolivia (González, 2017; Ornelas, 2017).

En coincidencia con este nivel educativo, la formación docente también es considerada un hito de análisis. La particularidad de dicha formación en cada uno de los países se encuentra ligada de primera mano al Estado, y en ellos se mantiene el sistema de escuelas normales para la formación inicial de los docentes. Sin embargo, se resalta que actualmente y en la esfera internacional se han habilitado diferentes instituciones de carácter público y privado que, al igual que las instituciones de gobierno, se encargan de la formación de personal educativo que posterior al egreso se desempeñan en este nivel educativo. De igual manera, se resalta que en la mayoría de los países el ingreso al sistema educativo como docente es llevado a cabo por procesos selectivos, a diferencia de Bolivia,

país en el que dicha formación es desarrollada en las escuelas superiores de maestros, en la cual los egresados son incorporados al sistema docente automáticamente tras su egreso (González, 2017).

Respecto al último volumen de libros, la participación de los distintos autores (Fortoul, 2018; Ducoing, 2018b; Mar Velasco, 2018; Barrón y García, 2018) permite vislumbrar que a pesar de ser países fuera del contexto latinoamericano, delimitan un panorama similar en relación con la educación secundaria, enriqueciendo el análisis de este nivel educativo. El vínculo de los contextos y la manera en la que se desarrolla la formación sigue alineada a la formación de calidad, de integración social y nacional.

A diferencia de los libros anteriores, en *é*ste se advierte una discrepancia en las problemáticas latentes en este nivel educativo, pues si bien la cobertura y el acceso es uno de los aspectos centrales del desarrollo de políticas, la alineación de mejora se sitúa en subsanar las brechas en relación con las desigualdades de rezago educativo del desempeño estudiantil, situación que se asemeja de manera particular a Argentina que, por características territoriales, se encuentra en un proceso más adelantado, en comparación con los demás países pertenecientes a América Latina (Moreno, 2018).

Otro trabajo de amplio alcance, de autoría única, es el desarrollado por Dussel (2020), quien publica un estudio comparativo de ocho marcos curriculares en educación básica, producidos entre 2004 y 2018 en sendos países (Argentina, Australia, Brasil, Inglaterra, Finlandia, Francia, México y Perú). La autora busca realizar un estudio en el marco de un debate posdisciplinario, analizando cuáles son los rasgos por los que en este momento y en el ámbito internacional se busca trascender la organización curricular disciplinaria formalizada entre el siglo XVIII y el XIX en los sistemas educativos. Dicha organización tiene su estructura en las denominadas "3 r" (*Reading, wRinting y ARitmetic*), mientras que para establecer la formación necesaria para la economía del siglo XXI actualmente se están estableciendo las que se denominan la "4 C" (Comunicación, Colaboración, Creatividad y pensamiento Crítico). La autora reconoce que el currículum de la educación básica es un documento que busca normalizar la educación, empleando algunas categorías foucaultianas como dispositivo institucional, o artefacto, a través del cual se busca orientar el trabajo educativo.

Entre los resultados de su estudio señala que existe una preocupación internacional por establecer la integración vertical y horizontal en la formación para la educación básica. Ello se observa en la forma como en la mayoría de los países estudiados hay una organización curricular por ciclos conformados entre 2 a 4 años de duración. Aunque también se reconoce que para el caso del lenguaje y de las matemáticas se encuentra la generación de un planteamiento detallado en estos documentos.

Por otra parte, señala que, en la búsqueda del logro, la integración de los proyectos curriculares tiene una organización variada: áreas de aprendizaje, dominios formativos, campos formativos, asignaturas y competencias. Sin embargo, a pesar de la declaración, la forma de organización sigue expresándose en asignaturas (Dussel, 2020).

Y si bien, se observa una lucha contra el hacinamiento de las materias en el currículum, esta idea no se logra en los proyectos estudiados. La autora señala que hay mejor planteamiento de ello en la educación primaria, mientras que en la enseñanza media hay una tendencia a establecer entre siete y 11 asignaturas, hasta en algunos casos encontrar 18. Los documentos curriculares son reflejo de la actuación de diversos grupos académicos que se encuentran ubicados en las asignaturas. Ello permite ver *có*mo las asignaturas reflejan el debate disciplinario que suele darse en los círculos académicos de las universidades, al mismo tiempo que refleja el conjunto de negociaciones que se dan para materializarse en un proyecto curricular.

Entre los temas que emergen con interés en las asignaturas, que de alguna forma reflejan rasgos epocales, se encuentran, desde la perspectiva de Dussel, algunos intentos de descolonizar el currículum mediante la oficialización de asignaturas vinculadas con las lenguas indígenas, aborígenes (Australia) o regionales (Francia), así como en la presencia de temas transversales como género o temas ambientales. También se observa el surgimiento de disciplinas estéticas, lo que reconoce como la artitización del currículum, una expresión de un capitalismo cognitivo. Las tecnologías digitales se van identificando en los diversos proyectos, aunque con mayor énfasis en el caso de Reino Unido y Australia, así como del área de bienestar personal. La autora considera que hay un tratamiento pobre o sesgado de la educación sexual, la que se limita a una educación para la salud, moral, cívica o a un tema desarrollo personal.

Entre las nuevas formas de organización del conocimiento, la autora identifica las competencias transversales que finalmente serán estudiadas en cada signatura. Mientras que, en concreciones más significativas se encuentran en la estructura las prioridades nacionales de Australia o los dominios formativos de Francia, pero conviviendo con la organización por asignaturas, por lo cual su planteamiento no está exento de tensiones. Su trabajo requeriría resolver diversas cuestiones epistemológicas complejas, así como otra forma de realizar la formación inicial de los docentes.

Los proyectos curriculares se mueven en este sentido, en un reto de avanzar hacia una interdisciplinariedad antidisciplinaria. Así, la lucha por una integración que vaya más allá de las asignaturas sigue siendo un desafío permanente en los proyectos curriculares.

Del currículum al trabajo en el aula, el sentido de apropiación de las reformas

Las investigaciones y trabajos encontrados en este tema se refieren en mayor medida a la manera en que los docentes se apropian del currículum y lo implementan en las aulas. Corresponden mayormente a trabajos documentales, propuestas e investigaciones que centran su atención en las formas de aplicación de los enfoques o modelos de enseñanza, como el trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y la enseñanza mediada por tecnologías, así como sus formas de evaluación. Otro grupo de investigaciones agrupa la implantación, adaptación y apropiación de innovaciones educativas, como la tutoría, la educación socioemocional, la autonomía curricular y el programa "Aprende en casa" para el trabajo docente en pandemia.

El trabajo por proyectos, aprender resolviendo problemas

A pesar de que el trabajo por proyectos ha trascendido en el currículum de ciencias, su antecedente en los planes de estudios de 1993, en los planes de 2011 y 2017, encontramos escasas publicaciones que aborden este enfoque de enseñanza en la década, a pesar de que se le ha dado un

espacio privilegiado en el currículum para promover la integración de las competencias científicas y sociales. Su propósito central ha sido el desarrollo del pensamiento lógico, crítico, así como el aprendizaje situado y significativo. Su cercanía en el desarrollo de situaciones de aprendizaje con otros enfoques de enseñanza, como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo o cooperativo, es campo fecundo para el trabajo pedagógico. El área de español también se estableció, posteriormente, como elemento central para el desarrollo de competencias de comunicación y escritura.

Sin embargo, como en toda incorporación curricular, si los docentes no han recibido formación previa ocurren situaciones de tensión en su aplicación. En este caso, por ejemplo, hay una contradicción entre los rasgos del trabajo por proyectos y las situaciones que plantea el plan de estudios para este enfoque de enseñanza. Mientras que el ABP pondera el interés de los estudiantes por el tema, el plan de estudios propone al final de cada bloque una serie de proyectos, temas, en los que plasman las actividades y etapas por desarrollar. Blancas y Guerra (2016) reportan los hallazgos de una profesora de ciencias de secundaria, quien desarrolló dos proyectos de libro de texto, con grupos de segundo y tercer grado de secundaria. Identificaron algunos vacíos y limitaciones de la propuesta curricular (tensiones curriculares) y describieron la forma en que la profesora resolvió estos problemas en su práctica pedagógica (resoluciones docentes). Consideran que los resultados permiten advertir limitaciones y potencialidades del trabajo por proyectos para la enseñanza de las ciencias en secundaria. Destacan que a pesar de que se presenta como un cambio educativo, no se logra ofrecer alternativas innovadoras para transformar sus prácticas de enseñanza, sino que tensiona la práctica docente. En este sentido, el plan de estudios obstaculiza la creatividad del profesor y limita el interés de los estudiantes.

Sin embargo, también se identificaron investigaciones en las que los docentes a partir de sus propias experiencias impulsan la toma de decisiones de sus estudiantes para la elección de proyectos, dándoles un sentido de mayor significatividad en sus aprendizajes. Desde un enfoque distinto, Álvarez et al. (2010) encuentran mayormente cualidades al trabajo por proyectos en el área de español, lo vinculan con el trabajo colaborativo y situado, señalan su potencialidad para integrar teoría y práctica, realizar análisis situacional, activar conocimientos previos,

establecer metas de aprendizaje y desarrollar la automotivación. Resaltan que es un proceso complejo que depende del profesor, quien pone en juego su experiencia, conocimientos y valor para hacer cambios significativos en su manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y trasladarlo a su práctica diaria. Por su parte, González-Fernández y Becerra (2021) destacan que el aprendizaje basado en proyectos promueve el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía. Entre los desafíos de esta forma de trabajo se encuentra romper los paradigmas tradicionales, el conformismo y el desconocimiento de la estrategia por parte de los docentes, así como, desarrollar en los estudiantes habilidades para el manejo de la información y para la coordinación del trabajo en equipo. De manera coincidente, Villalobos, Ávila y Olivares (2016) afirman que el aprendizaje basado en problemas, en el nivel secundaria en la asignatura de química, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, así como las habilidades de evaluación y autorregulación.

Las TIC, una visión pedagógica de su uso en la educación básica

La incorporación de las TIC en los procesos educativos, desde la perspectiva de Santiago, Caballero, Gómez y Domínguez (2013) implica su definición en el currículum, el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas y recursos didácticos para el desarrollo de nuevos aprendizajes, competencias y relaciones con el conocimiento. Su implementación en la educación básica tiene su antecedente en Enciclomedia y en las denominadas Aulas telemáticas, teniendo auge en la reforma integral de la educación básica (RIEB, 2011) a partir del establecimiento de estándares de habilidades digitales en el plan de estudios, así como de los programas Explora Primaria y Explora Secundaria. En este periodo se impulsó el programa Habilidades digitales para todos (HDT) promoviéndose el equipamiento de escuelas a partir de la Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación Asociación Civil (Unete). Por otra parte, el Modelo educativo para la enseñanza obligatoria dio mayor énfasis a la eficiencia del docente, desde una visión tecnicista del uso de las tecnologías en las aulas. Se estableció la certificación del docente en esta área a partir del uso de normas técnicas de competencia laboral, aludiéndose al

concepto competencias digitales. El programa que sustituyó las habilidades digitales para todos fue México conectado, a partir de una estrategia transversal, @prende 2.0, que tuvo como objetivo potenciar el uso de las TIC en las escuelas.

Los trabajos que se seleccionaron fueron aquellos que respondieran al eje pedagógico, siendo escasos los trabajos que se identificaron en este periodo. En este sentido, un trabajo relevante es el seguimiento realizado por Santiago, Caballero, Gómez, y Domínguez (2013) a grupos de quinto y sexto grados de educación primaria durante ocho años, quienes observaron, acompañaron y caracterizaron las experiencias escolares vividas en el aula a partir de la instalación de los recursos digitales, Enciclomedia y Explora Primaria, cuyo corolario, desde sus palabras, es una serie de propuestas didácticas encaminadas al desarrollo de nuevas competencias, estrategias de enseñanza y posibilidades de aprendizaje con estos recursos. Señalan que los docentes tienen una estrategia definida sobre el uso y los objetivos que darán a los recursos que, aunque no siempre es patente en sus planeaciones, sí es observable en clase.

Sus resultados enfatizan que el uso de la plataforma Explora abrió posibilidades de trabajo e innovación para los docentes: diseñar sus objetos de aprendizaje (DOA) y utilizar los recursos como apoyo en las distintas etapas del proceso enseñanza aprendizaje: planear una clase, recuperar conocimientos previos, desarrollo del tema, guía de la clase, ejercitación y resolución de actividades, presentar contenidos, dar instrucciones, apoyar explicaciones aportando información sobre el tema tratado, así como evaluar los aprendizajes.

Sin embargo, como en todas las innovaciones al currículum, uno de los problemas fue la falta de formación a los docentes, así como la falta de cobertura a los estudiantes. En el caso de estas tecnologías, el seguimiento sistemático realizado por Santiago et al. (2013) muestra que las mayores interacciones se dieron entre el docente con las TIC y, en consecuencia, la participación de los estudiantes fue menor, dirigida a la resolución de algún ejercicio o a la búsqueda de información. Entre las desventajas, los autores advierten la posibilidad de que el docente asuma un estilo de enseñanza tradicional en el cual dirige todas las actividades y da pocas posibilidades a los estudiantes de asumir decisiones.

Algunos trabajos que utilizan las TIC como herramientas pedagógicas corresponden al área de matemáticas y ciencias, en donde los objetivos

son orientados a la indagación de rasgos del perfil de egreso, como pensamiento crítico, capacidad de razonamiento y algunos vinculados a la inclusión social.

Camargo y Twiggy (2017) muestran resultados del proyecto "Geometría: vía al razonamiento científico", en el cual equipos de investigación de Colombia y México diseñaron, implementaron y evaluaron en una escuela primaria diversas experiencias matemáticas que promoviesen el acercamiento de niños y jóvenes al razonamiento científico impulsando, desde sus palabras, la equidad social. Vincularon las actividades con el programa Cabri, centrado en matemáticas y ciencias, mediante la resolución de un problema relativo a un triángulo equidistante. Observaron dificultades en la construcción de significado de ideas abstractas, a partir el estudio de las dimensiones de variación de los objetos geométricos. Sin embargo, estas autoras destacan el reconocimiento social y político del importante efecto que pueden tener, por las características específicas de visualización, interactividad, simulación y dinamismo para impulsar experiencias significativas de acceso al conocimiento dentro de los diferentes ámbitos, siendo así que la tecnología digital ha democratizado el acceso al conocimiento matemático de niños y jóvenes y ha contribuido a elevar el nivel de desarrollo científico y tecnológico de nuestras sociedades, aunque también advierten de su inequidad.

En esta misma área disciplinaria, Fernández, García y García (2015) ponen en marcha una prueba piloto sobre la adaptación del uso de dispositivos tecnológicos en grupos de primer grado de cinco escuelas de educación primaria de los estados de Querétaro y Guanajuato, a las que dotaron de tabletas con una aplicación móvil con juegos para matemáticas, orientada a coadyuvar en el aprendizaje, así como a identificar la flexibilidad y plasticidad para su incorporación en el concepto de Aula Interactiva Globalizada. Los temas de los juegos son, entre otros: emplear la recta numérica, comparar colecciones, realizar sumas y restas, y agregar y restar unidades. La valoración de los niños fue positiva hacia distintos aspectos de la aplicación, aunque en la parte de resolución de ejercicios a medida que el nivel de complejidad se acrecentaba la valoración disminuía, por lo que los autores rescatan la importancia de una calibración pedagógica en los juegos, al afirmar que deberán pasar un proceso de lógica, niveles y dificultades para que respondan a la finalidad con la que fueros diseñadas. En ciencias, se advierte también sobre el

potencial de las TIC. En un ensayo reflexivo de Medina, Lagunes y Guerra (2020), resaltan su potencial para fortalecer los procesos educativos en ciencias. Para el desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y científico, las TIC deben estar soportadas en modelos pedagógicos creados para ambientes educativos concretos. Una experiencia en el área de la historia es reportada por López y Rigo (2013), quienes hacen uso de la Web Quest para el aprendizaje comprensivo y funcional de los contenidos de esta asignatura. Reportan una elevada significatividad de los aprendizajes obtenidos por los alumnos sobre el contenido temático, las habilidades para el trabajo cooperativo y la búsqueda de información en línea, a la par de la motivación del alumnado.

La transición del papel del estudiante, de receptor a actor en el uso de las TIC, marca nuevas preocupaciones hacia las amplias posibilidades en las escuelas, pero sobre todo hacia las interacciones de los estudiantes con la sociedad de la información y su capacidad de discriminarla.

Tutoría y educación socioemocional, ¿acompañamiento para la mejora o para la subordinación?

El tema de la tutoría como campo de investigación de la educación básica ha estado presente a partir de la reforma integral de la educación secundaria (RIES) en 2006, mientras que la educación socioemocional se incorporó en el Modelo Educativo para la Enseñanza Obligatoria en 2017. Ambos temas responden, más allá de su necesidad, a una clara recomendación de la OCDE, concebida como una formación para adaptar el individuo a las tareas de subordinación que demanda el trabajo de un empleado. Sin embargo, los resultados de las investigaciones muestran que, a pesar de haberse vivido un proceso de implantación complejo, tienen una valoración positiva desde sus actores respecto a sus alcances.

En el campo de la tutoría en la educación secundaria, dos trabajos coordinados destacan en esta década por la amplitud con la que abordan el tema. El primero es el de Jiménez (2013), quien con un grupo de académicos de la UATX indagan la visión de los actores acerca de la tutoría en escuelas secundarias técnicas en el estado de Tlaxcala, desde un enfoque mixto. Mientras que, De Ibarrola, Remedi y Weiss (2014), del Cinvestav,

lo abordan desde un enfoque cualitativo, por encargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Adicionalmente, identificamos algunas investigaciones en autoría individual que aportan al tema (Weiss, 2016; Saldaña, 2018). Los hallazgos permitieron identificar aspectos como el carácter emergente y tensionante de la tutoría en su implantación; contradicciones y avances entre el proyecto curricular y las condiciones institucionales, así como los efectos de la tutoría en la formación académica de los estudiantes.

De forma puntual, la emergencia de la tutoría de acuerdo con Díaz Barriga y Jiménez (2013) es consecuencia de un proceso de globalización para impulsar masivamente la calidad de la educación, sin que necesariamente se tuviera claridad sobre cómo aplicarla o los rasgos que la caracterizan dada la amplitud de adjetivaciones. Analizan el conflicto entre conceptos e identidades que vivieron los docentes en su implantación, sin un proceso de formación *ad hoc*. Este rasgo también es identificado por Saldaña (2018), quien señala las tensiones generadas por la tutoría en espacios educativos escolares al establecerse como parte del currículum, sin considerarse el acompañamiento dialógico que conlleva, así como tampoco una mirada interdisciplinaria para su ejecución e interpretación de sus resultados. Las ausencias de formación y acompañamiento a los docentes han tenido como consecuencia natural que la tutoría se haya desarrollado a base de ensayo y error en las dos últimas décadas. Al respecto, Jiménez (2013) señala que la tutoría se emprende desde la formación previa de los docentes y de las experiencias que han ido desarrollando en el aula; mientras que Saldaña (2018) la describe como un mosaico de experiencias formativas que viven los docentes que se apropian y desarrollan expresiones de tutoría; por ende, cada docente entiende y resuelve la tutoría a partir de sus propias vivencias y retos cotidianos muy particulares (Camacho, 2013).

Como proyecto curricular se encontraron amplias contradicciones entre lo planeado y lo instituido. La tutoría se diseñó para que los estudiantes tuvieran acompañamiento académico y afectivo en cuatro ámbitos dirigidos a la inserción a la escuela secundaria, su tránsito académico, la convivencia escolar y orientación vocacional en la educación secundaria. Sin embargo, los hallazgos demuestran que la atención de los docentes se dirige en mayor medida al ámbito de la convivencia escolar, cuestionándose la existencia de un revestimiento de carácter lúdico a las tareas

centrales de la tutoría como consecuencia de la necesidad de formación de los docentes, quienes demandan el manejo de un conocimiento especializado en aspectos psicopedagógicos o de aquellos elementos de formación que emanan de una visión profesional del docente (Jiménez, 2013).

Otros aspectos que surgen de las investigaciones abordan cuestiones derivadas de una inadecuada planeación de la asignatura en el currículum, así como relacionadas con las condiciones institucionales de cada escuela: sobrecarga docente, tiempo insuficiente para las sesiones, registros individuales, asignación de más de un grupo a los tutores, asignación de tutorías y asesorías con diferentes grupos, falta de planeación institucional, en consecuencia, escaso o nulo trabajo colegiado (Jiménez, 2013). Gran parte de estos desaciertos son derivados de la falta de formación a los directivos (Luna, 2013), quienes reconocen que las condiciones institucionales a partir de las cuales se implementó la tutoría no se han atendido de manera eficiente, considerándola como una sobrecarga a su trabajo, abordándola con escaso conocimiento de las necesidades tanto estructurales, como de formación docente y de atención a los estudiantes que requiere esta asignatura. Sin embargo, también se encontraron hallazgos positivos derivados de una adecuada gestión escolar en escuelas, en las que la figura del tutor y asesor se fundían en un mismo profesor, lo que daba mayores posibilidades, tanto académicas como organizacionales para un trabajo más eficiente en la tutoría (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014).

En este sentido, el impacto de la tutoría en los estudiantes tiene valoraciones positivas a las acciones de acompañamiento académico y afectivo. Al respecto, Weiss (2016) señala que la tutoría tiene un alto grado de aceptación entre estudiantes, docentes y directivos. La tutoría, desde la opinión de los estudiantes, les ha ayudado a resolver problemas académicos individuales y familiares, así como a mejorar su autoestima y convivencia, así como a resolver conflictos. Sin embargo, también se señalan desaciertos, como debilidades pedagógicas de algunos tutores, así como el escaso tiempo otorgado a la tutoría en el currículum, una hora semanal (Chávez, 2013). Por otra parte, los padres de familia consideran a la tutoría como una actividad necesaria, reconocen que el tutor ha dado apoyo a sus hijos en los distintos procesos que viven en la escuela secun-

daria, sin embargo, manifiestan la necesidad de mayor atención hacia la orientación vocacional (Osorio, 2013).

El papel de la tutoría como mecanismo de regulación de las conductas de los estudiantes en la educación secundaria, en la RIEB 2011, tiene continuidad en el Modelo educativo para la enseñanza obligatoria en el área de desarrollo personal y social, en la asignatura Habilidades Socioemocionales y Tutoría. Mientras que, en la educación preescolar y primaria este componente clave del currículum es incipiente, denominado habilidades socioemocionales (HSE). En todo el tramo de la educación obligatoria se promueve gradualidad en sus alcances, desde preescolar hasta la educación media superior, con la finalidad de promover trayectorias escolares más exitosas y mejores aprendizajes (SEP, 2017).

Hay una tendencia global de instrumentar el currículum en la educación básica como mecanismo de empleabilidad para el ámbito laboral, vinculado al binomio calidad eficiencia. Lo que se advierte en las aportaciones de García (2018), quien muestra el interés, derivado de las recomendaciones de la OCDE, de incorporar las habilidades no cognitivas, socioemocionales o blandas como mecanismos de educabilidad o entrenamiento, así como su inserción en los sistemas de rendición de cuentas de los sistemas educativos, dando la misma importancia que a los rasgos cognitivos.

Al igual que en la tutoría, se advierten posibilidades asertivas en la incorporación de las habilidades socioemocionales en el currículum para el desarrollo integral de los estudiantes, como lo mencionan algunos autores (García, 2018; González, 2020). Las HSE impulsan nuevas formas de relacionar lo emocional con lo cognitivo, como herramientas que promueven en los estudiantes el manejo de emociones negativas, tales como aislamiento, inhibición, pobreza emocional, derivadas del contexto cibernético y social, actuando como mecanismos de defensa y de mejora del rendimiento académico (Benítez-Hernández y Victorino, 2019). Una investigación que aporta elementos para el trabajo en el aula, a partir de las experiencias de los docentes, es el de González (2020), que recupera estrategias didácticas para el desarrollo de las HSE en educación primaria del estado de Chihuahua. Su estudio le permite afirmar que las estrategias didácticas se orientan al desarrollo de competencias personales, como la autorregulación y el autoconocimiento; en menor medida, hacia competencias sociales, como la consciencia social y el trabajo en equipo.

Sin embargo, al igual que en otros procesos de reforma curricular, es notoria la crítica a la falta de formación de los docentes para llevar a cabo de forma adecuada esta tarea. Al respecto, Benítez- Hernández y Victorino (2019) señalan que hay carencias en los procesos de formación docente, pues lo que predomina, en muchos de los casos, son cursos informativos más que formativos, pero que es necesario formar a los docentes en el desarrollo de sus propias competencias emocionales para poder desarrollar esta tarea de manera adecuada, aspecto reiterado en el tema de la tutoría.

De forma similar a otras incorporaciones que se han emprendido en las reformas curriculares, denominadas por algunos autores innovaciones educativas, los temas educación socioemocional y tutoría constituyen un área de posibilidades en el Marco Curricular 2022, cuya estructura curricular reside en construcción (SEP, 2022), por lo que estos campos temáticos tienen cabida en el campo formativo De lo humano y lo comunitario, y su reestructuración y enfoque en el currículum será motivo de análisis en otro momento.

Autonomía curricular: entre la oportunidad y la realidad de las escuelas

Un campo emergente en la investigación curricular en el Modelo Educativo para la enseñanza obligatoria fue la *autonomía curricular*. Así como fue corto el tiempo que se desarrolló en las escuelas (un ciclo escolar, en la mayoría de las escuelas), son escasas las investigaciones en este rubro, dada la ruptura con el nuevo proyecto educativo sexenal. Esto representa otro elemento que atiende una recomendación de la OCDE, la cual busca flexibilizar planes de estudio que tienen una estructura nacional uniforme. Desde el proyecto curricular se constituye como uno de los ejes que otorga a las escuelas "un margen inédito para adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y su medio" (SEP, 2017, p. 30). Algunas investigaciones identificadas analizan estas propuestas desde una perspectiva de políticas curriculares. Por ejemplo, Martín (2018) señala las ventajas para los estudiantes al afirmar que era necesario que las escuelas dispusieran de un espacio con libertad de creación de campos del conocimiento en los que aquéllos tuvieran la

posibilidad de elegir de acuerdo con sus intereses y no solamente estar sujetos a asignaturas obligatorias. Asimismo, Portillo (2018) señala las áreas de oportunidad para los docentes al ser espacios para la renovación y compromiso, para implementar nuevas metodologías de enseñanza.

Por otra parte, Bolivar (2019) analiza de manera conjunta las posibilidades de este impacto en la escuela y sus actores, considera que la autonomía curricular abre la posibilidad de ampliar la profesionalidad docente y una personalización de los aprendizajes, señalando que la contextualización y flexibilidad curricular que se proponen promueve el éxito educativo, confirma el papel del liderazgo pedagógico para constituir a la escuela como un proyecto comunitario de aprendizaje profesional. La organización escolar y, en consecuencia, el liderazgo en la gestión fueron factores importantes para lograr experiencias de trabajo en las escuelas.

Sin embargo, la realidad es que en su proceso de implantación se acentuaron aún más las diferencias entre el currículum formal y el real en la educación básica. En lo formal, pretendió responder a intereses y necesidades de los estudiantes a partir de las decisiones de las comunidades educativas y a dotar a los docentes de la capacidad de recuperar la autonomía en su práctica. En los hechos, la organización de los clubes se vio rebasada por las capacidades estructurales de las escuelas en muchos de los casos, y se trabajó desde un proyecto curricular unificado definido en el Consejo Técnico Escolar en el que prevaleció el desconocimiento y tensión de los docentes.

La única investigación, etnográfica, encontrada en esta línea corresponde a Cedano, Ruiz y Gaytán (2020), quienes develan las experiencias de los docentes de una escuela primaria en Chihuahua. A pesar de ser un estudio único en número, representa las vicisitudes que enfrentaron los docentes: desconocimiento, falta de preparación y de recursos, cambios a sus propuestas curriculares derivados de las condiciones institucionales, pérdida de tiempo y, paradójicamente, una autonomía sin autonomía por las restricciones institucionales. La implantación de esta innovación curricular, como se denominó, enfrentó a los docentes con problemas estructurales: cupo limitado para mantener el equilibrio en la escuela, falta de espacios para trabajar a la misma hora, dificultad de los estudiantes para acceder al club deseado, entre otros. Así, también tropezaron con dificultades académicas y curriculares: el diseño del club, la planeación,

así como las formas de evaluación, además de la sobrecarga laboral por el tiempo dedicado a todos estos elementos.

Estos hallazgos muestran la dificultad de promover cambios estructurales al currículum sin haber efectuado un análisis cuidadoso de las posibilidades reales, dados los diversos contextos y singularidades de cada institución escolar.

Aprende en casa: la adaptación de una estrategia para el trabajo a distancia

El cierre de la década trajo acontecimientos inesperados a todos los sistemas educativos que tuvieron que responder con estrategias curriculares a partir de la pandemia por COVID-19. La educación presencial fue sustituida por la educación a distancia, los docentes vieron de un día a otro trastocada su función y práctica docentes, las escuelas cerraron sus puertas de manera física, pero las aulas se trasladaron a las casas de los docentes (en aquellos casos donde la tecnología y los recursos lo permitieron), mientras que, en otros casos, se acrecentaron las desigualdades sociales en los medios rurales y urbanos marginados. Se presentaron nuevos retos, tanto para docentes como para estudiantes. Paradójicamente la falta de contacto físico propició, en muchos casos, un mayor vínculo entre docentes, estudiantes y padres de familia. En cuanto a los docentes, les ha permitido revalorar su papel y su práctica áulica.

En este apartado se muestran investigaciones correspondientes a los años 2020 y 2021 que abordan dos temáticas: aquellas que hacen una aportación reflexiva acerca de la estrategia Aprende en casa, y aquellas investigaciones que muestran el papel del docente, los recursos y estrategias didácticas que establecieron para atender a sus alumnos durante la contingencia sanitaria.

Aprende en casa fue la estrategia nacional para la educación a distancia en el nivel básico de la Nueva Escuela Mexicana. La base del proyecto se sustentó en programas televisivos, de radio, cuadernillos de trabajo y acceso a diferentes recursos mediante el micrositio oficial del programa en internet. La revisión entre el discurso y la práctica muestra una realidad que pone en entredicho lo formal y lo que sucedió para impartir las clases a distancia, las condiciones de acceso a las tecnologías e internet

que existen en las diversas comunidades y las habilidades de alumnos y las familias para llevar a cabo las actividades educativas en casa (Navarrete, Manzanilla y Ocaña-Pérez, 2021). A pesar de que el discurso oficial considera un éxito el programa en sus distintas etapas, la realidad muestra lo contrario, pese a la gran cantidad de recursos desplegados. La premura de esta estrategia mostró deficiencias de manera inmediata. Por una parte, se advierte un diseño curricular que carecía de pertinencia al no responder de manera cabal a los contenidos del plan y programas de estudios de acuerdo con el nivel educativo. Asimismo, se observa un amplio desfase entre la cobertura propuesta y la real, dada la diversidad de contextos geográficos y socioeconómicos. Jarquín (2020) señala que el programa se vio limitado por la falta de infraestructura para el uso de las tecnologías digitales. Esto sería consecuencia, de acuerdo con Navarrete, Manzanilla y Ocaña-Pérez (2021), de una serie de intentos mediante diversos programas que pretendían integrar la tecnología a la educación, los cuales no pudieron lograr sus objetivos.

Desde los aspectos de valoración curricular, diversos autores afirman que el modelo de enseñanza "Aprende en casa" demostró falta de pertinencia y transversalidad, así como falta de consistencia en los contenidos (Edel, Ruiz y Ojeda, 2020); un enfoque tradicional con el que se abordan las sesiones (Rivera, 2020) que poco coadyuva al desarrollo de los rasgos del perfil de egreso. Esto se confirma en la voz de otras autoras que señalan que la mayoría de los estudiantes no lograron cumplir con los objetivos de aprendizaje (Gutiérrez, 2020; Rodríguez, Magallanes y Gutiérrez, 2020), lo cual está relacionado con las insuficientes bases pedagógicas y didácticas de las clases televisadas, poco adecuadas a los medios de comunicación masiva o de atención virtual, por lo que este recurso fue poco usado por los docentes. Dadas estas barreras, los docentes optaron por realizar adecuaciones curriculares, aunque implicó un aumento del tiempo de trabajo en la adaptación de materiales de enseñanza (Portillo, Reynoso y Castellanos, 2020), ya que advirtieron las contradicciones, dado que el programa no cumplía con los requerimientos de los aprendizajes clave, y esto a su vez provocaba un desajuste en los contenidos del contexto escolar y la propuesta general de la SEP.

Por otra parte, las desigualdades sociales son abordadas por Xing y Xi (2021), quienes afirman que esta estrategia nacional tuvo variadas deficiencias vinculadas a la equidad y eficiencia educativa, a la que hizo falta

un enfoque integral y humanista de la educación. Rodríguez, Magallanes y Gutiérrez (2020) afirman que fue inequitativa para las comunidades indígenas, como también lo señala Gutiérrez (2020) al mencionar que recae mayormente en las familias de indígenas y campesinos, quienes son las que con mayor precariedad y menos posibilidades tuvieron para mantener un proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de sus casas. Cruz-Aldrete (2021), desde un enfoque más amplio, advierte sobre esta inequidad para los usuarios de lenguas minoritarias, comunidades indígenas, visibilizando también a las personas sordas que se vieron excluidas, en el uso de esta estrategia en su primera etapa "Aprende en casa" I, misma que fue atendida en la etapa II.

Las características de las zonas marginadas, rurales en mayor medida, obligaron a los docentes a modificar la estrategia nacional, lo que puso en evidencia las diferencias de condiciones en las que se enseña por contextos educativos (Portillo, Reynoso y Castellanos, 2020), y confirmó la carencia, para muchos estudiantes, de herramientas digitales (internet, equipo de cómputo) o bien de habilidades para su uso (Rodríguez, Magallanes y Gutiérrez, 2020). En consecuencia, la conectividad fue el mayor reto al que se enfrentaron gran número de docentes, alumnos y padres de familia del nivel básico, muchos de los cuales no contaban con los recursos económicos ni digitales para afrontar esta necesidad y continuar el proceso escolar.

La transición del trabajo docente presencial a distancia marcó un hito al significado de la práctica docente. Uno de los problemas de antaño que también se evidenció fue, desde la perspectiva de Edel, Ruiz y Ojeda (2020) (quienes realizaron una investigación cuantitativa aplicando cuestionarios a 2 799 docentes), el tema de las competencias digitales, en el que encontraron historias diferenciadas. No obstante, afirman, el trabajo docente demandó disposición y creatividad para enfrentar la continuidad de los contenidos de aprendizaje en el marco de las recomendaciones del sistema de salud, disposiciones de la SEP y, por otra parte, el necesario uso de recursos y medios tecnológicos, así como respaldo de la programación televisiva. Paralelamente, se hizo evidente el ánimo social generalizado por enfrentar la pandemia.

Gómez y Quijada (2021) analizaron las acciones que docentes de diferentes estados de la república mexicana implementaron para la atención en pandemia a sus estudiantes, caracterizándolas como "buenas

prácticas". Tales acciones se fundamentan en los conocimientos y saberes que poseen, y que movilizan a través de experiencias ejemplares, recomendaciones, estrategias didácticas y habilidades socioemocionales, producto de sus experiencias profesionales, con el propósito de innovar en los temas que imparten y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en beneficio de sus estudiantes. Entre sus principales hallazgos, señalan que los docentes reconceptualizaron su práctica en un tiempo breve, adaptándola al contexto para afrontar la crisis, utilizaron medios tecnológicos para transmitir temas y contenidos, buscaron alternativas para comunicarse con los estudiantes, generaron recursos didácticos con diseño instruccional, grabaron videos e implementaron actividades para apoyar socioemocionalmente a las familias, mostraron empatía y acciones solidarias con los hogares.

En zonas de alta marginación en las cuales no llegaba señal de televisión ni había señal de teléfono o internet, los docentes se vieron impulsados a entregar de manera personal lecciones, tareas y ejercicios fotocopiados, ya fuera en las casas de los estudiantes o en las oficinas municipales (Gutiérrez, 2020), para que los padres de familia los recogiesen. La autora muestra que WhatsApp fue el mecanismo de mayor uso en la pandemia por la facilidad que proveía de manera grupal e individual, tanto a estudiantes como a padres de familia, para comunicarse, recibir materiales, efectuar llamadas y enviar videos con menor erogación de recursos económicos.

Al igual que en otras adecuaciones o innovaciones del currículum, los docentes de educación básica mostraron la capacidad para modificar su espacio de trabajo, desarrollar múltiples prácticas para cumplir con las indicaciones del programa "Aprende en casa", capacitarse en el empleo desde distintas plataformas virtuales, realizar adecuaciones curriculares, obtener evidencias de las tareas escolares, mostrar flexibilidad en sus horarios y establecer nuevos vínculos con los estudiantes y sus familias.

Gutiérrez (2020) señala que la pandemia generó una fuente de nuevos escenarios de aprendizaje, fortaleciendo vínculos afectivos a distancia entre docente, alumno y padres de familia. Debido al confinamiento se tuvo que vivir la escuela desde otros lugares, propiciando adecuaciones curriculares y reestructuración de planes y programas de estudio. Es evidente, no obstante, de acuerdo con Xing y Xi (2021), que el reto educativo que deja la pandemia tiene alta relación con los problemas ancestrales y

emergentes que no se han resuelto, y que, por décadas, han evidenciado los problemas del sistema educativo mexicano.

Estudios de temas emergentes y transversales del currículum en educación básica

A lo largo del periodo 2012-2022 destacan temas que responden a las preocupaciones de la sociedad y que representan temas emergentes y transversales que, aunque relegados en la investigación curricular, dan tratamiento a problemáticas que identifica la comunidad académica y que deben ser vinculadas al currículum de educación básica porque expresan una preocupación constante frente al presente y al futuro de la sociedad. Se trata de las visiones que establecen el currículum como un artefacto que refleja una expresión cultural de la sociedad en tiempo y espacio definidos con posibilidades para la transformación.

En la compilación de la producción curricular de educación básica de la década se ha identificado que 15% corresponden a estudios sobre temas que impactan el currículum, sobre todo en su puesta en marcha. Se trata de un grupo de estudios que son minoría y que se mantienen en la periferia del nodo de interés central de las investigaciones de la década. Más allá de que en este momento existan muy pocos estudios sobre los temas antes referidos, no significa que los mismos carezcan de relevancia, de ahí la importancia de promoverlos para otorgarles mayor visibilidad, con el objetivo de impulsar la investigación curricular en torno a temas relevantes, poco estudiados.

Las temáticas que abordan estas investigaciones pueden subdividirse en dos: por un lado, planteamientos conceptuales en torno al currículum (currículum regionalizado y justicia curricular) y, por otro, temas transversales cuya vinculación al currículum se sustenta en la posibilidad del impacto que puede generar su incorporación en la educación. Estos temas trascendentales afectan a la sociedad en su conjunto y se relacionan con problemáticas contemporáneas que enfrenta el mundo: medio ambiente, estudios de género, discapacidad, inclusión, cultura de la paz, ciencia y cultura. Es así como estos temas van tomando una posición dentro del desarrollo del currículum a través de lo que comúnmente se

conoce como temas transversales, que articulan las diversas disciplinas y a su vez atienden las necesidades sociales. En este último conjunto de investigaciones destaca la posibilidad que ofrece el currículum como artefacto clave para la transformación y mejora del mundo que habitamos, desde la perspectiva del bienestar social y la mejora cultural, sobre todo porque estos temas impactan a las generaciones del presente para la atención, contención y resolución de los problemas a futuro.

Estudios relacionados con planteamientos conceptuales del campo curricular de educación básica

La tendencia descolonizadora del currículum ha generado diversos discursos y preocupaciones relacionadas con enfatizar las necesidades de grupos minoritarios que deben considerarse en el diseño curricular. Es así como toman fuerza la inclusión de experiencias locales en la formulación de propuestas que incluyen proyectos generados desde abajo (aula) y que pretenden impactar el currículum en su diseño y concepción. Esta conciencia de devolver a las minorías (regularmente, pueblos originarios) el control de los temas que deben conservarse en los procesos de escolarización para mantener la esencia de lo que caracteriza a la comunidad, ha llevado al desarrollo y estudio de diversos términos que incursionan en el campo teórico del currículum, justicia curricular y social y currículum regionalizado comienzan a tomar posición "destacable", no sólo por su significado y fundamento, sino por la necesidad y la complejidad de generar acciones para que estos términos impacten la realidad.

Justicia curricular y social

Algunos autores (Malaga, 2016) afirman que la incorporación del término justicia social en la educación tiene origen en el discurso de los organismos multilaterales y fue adoptado en el ámbito local como estrategia para hacer notar las desigualdades sociales y educativas que enfrentan los grupos minoritarios que, regularmente, son desprotegidos y discriminados.

Este tema es nuevo en el interés de los investigadores en el campo del currículum, por lo que existen muy escasos estudios sobre este tema. Destacamos el trabajo de Malaga (2016) en la década, porque explora las significaciones de la justicia social encontradas en el plan de estudios de educación preescolar 2004, de secundaria 2006 y de primaria 2009. Es un trabajo de análisis documental que pretende demostrar una problematización en la construcción conceptual del término dentro del campo curricular. La investigación se presenta en forma de ensayo dividido en tres apartados, el primero aborda la genealogía conceptual, el segundo explora la relación del término justicia social con los postulados y planteamientos del plan de estudios y, finalmente, en la última sección el autor concluye destacando la necesidad de reconocer la complejidad que deriva del término justicia social y las posibilidades que surgen a partir de un ejercicio analítico que sólo fue un acercamiento epistemológico al campo de la justicia social. Por ello, advierte que la justicia social en los planes de estudio adquiere plasticidad y precariedad. En cuanto a la primera, aborda la posibilidad de adaptación del término considerando escenarios, y la segunda se asocia a la imposibilidad de concebirla de forma finita, cerrada y única en todas las sociedades del mundo.

El tema de justicia curricular comienza a ser más visible en el campo curricular, por lo que durante la próxima década será necesario impulsar el debate, explorar la concepción de justicia social en el currículum desde su interpretación misma y las posibilidades de llevarla a la práctica, pero también deberá llevarse a otros planos para que otros actores (principalmente los de la política educativa) garanticen las condiciones para impulsar este movimiento de reconocimiento de las minorías, cuyas necesidades educativas no se toman en consideración en el diseño y organización de un currículum nacional.

Currículum regionalizado (conocimientos y saberes locales)

Indudablemente existen experiencias de adaptación curricular alterativas en México que destacan la recuperación de la realidad regional de los contextos diversos; no obstante, son escasas las investigaciones que dan cuenta de estas propuestas locales. Estudios como el de Espinosa y

Pons (2017) ofrece una aproximación sobre la recuperación de narrativas escolares como elemento central para transitar de un currículum técnico a uno narrativo regional. En dicha investigación proponen pensar el currículum como una narrativa configurada regionalmente, lo que implica que consideraron las experiencias vividas que al ser narradas daban cuenta de procesos particulares, específicos y contextuales que singularizan un espacio-tiempo particular. Los autores consideran que la relación entre docente-estudiantes-comunidad mejora el proceso de comprensión y entendimiento de las características y condiciones de vida regionales, por lo que logra trascender e impactar en el cambio de la escuela y la comunidad, al adaptar conocimientos disciplinares a las particularidades del territorio. Preservar los valores de la comunidad, los conocimientos, saberes locales y reconocer los problemas de la comunidad es, sin duda, una de las riquezas que puede retomar el currículum para vincular la escuela con la realidad.

Estudios relacionados con temas transversales y emergentes

Otro conjunto de investigaciones destaca por los temas que vincula con el currículum. Principalmente, se trata de temas que, por su relevancia social y por la forma en que han sido impulsados para su incorporación en el currículum (mediante la transversalidad), son considerados emergentes con posibilidades de transformar, mejorar y apostar a la conciencia de los estudiantes para reconocer las diversas problemáticas que enfrenta el mundo y que han sido desatendidas. Aunque no todos los estudios que se citan en las siguientes páginas se sustentan en la transversalidad curricular, sin embargo, por un lado, exploran la forma en que son vinculados con el currículum, ya sea que se trate de la documentación de experiencias en el aula en donde lo didáctico es expresión de lo curricular, o sea porque los autores consideran que es un tema que requiere atención a través del currículum como dispositivo de potencial transformación. Medio ambiente, inclusión, educación científica y cultura de la paz son temas que destacan y advierten la preocupación sobre el devenir del currículum en estas temáticas.

La enseñanza de las ciencias en y para el currículum

La investigación realizada por Cano (2016), "La importancia de la filosofía de la ciencia en el currículum de la enseñanza de las ciencias", argumenta sobre la necesidad y urgencia de concientizar a los docentes y a los alumnos sobre la evolución de la ciencia y la necesaria renovación de libros y estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan orientar a los alumnos en su aprendizaje con procesos y datos de la ciencia actualizados. Para ello hace un recorrido por la visión de la ciencia que se encuentra implícita en los programas de estudio de educación básica y normal en México. En cambio, el estudio efectuado por Cuevas, Hernández, Leal y Mendoza (2016), avanza en la discusión mediante la aplicación de un cuestionario estandarizado relacionado con la investigación científica en escuelas de educación básica y afirma que hay necesidad de los docentes por actualizarse en la enseñanza de la investigación y también se requiere que, mediante la transversalidad, estos conocimientos lleguen a los alumnos para que desarrollen la habilidad de la exploración. Asimismo, el estudio referido sugiere la incorporación de actividades de educación científica informal para lograr su cometido. En este mismo tenor, el trabajo de Lazos (2015) explora mediante un estudio diagnóstico las condiciones para la enseñanza de las ciencias y su relación con la diversidad cultural, que contribuyen a la construcción de propuestas teóricas y metodológicas dirigidas a una educación intercultural y a la enseñanza de las ciencias. Así, los resultados de dicha investigación llevada a cabo en una escuela de educación básica secundaria con una importante proporción de estudiantes indígenas muestra que el reconocimiento de la diversidad cultural en la enseñanza de las ciencias es imperceptible en las prácticas cotidianas de las escuelas de educación secundaria. Los investigadores identificaron algunos de los factores que contribuyen a esta situación, como la falta de materiales culturalmente pertinentes, las deficiencias en la formación de los profesores en el tema de educación intercultural y la falta de una perspectiva intercultural que permita articular los diferentes niveles y actores del sistema educativo para incorporar la valoración de los conocimientos tradicionales y los conocimientos científicos en sus dimensiones epistémicas y culturales. Por su parte, el trabajo de Gehibié, Lozano, y Fernández (2019), "El reino Fungi en el currículum escolar mexicano", ofrece un análisis curricular en el

que examina el currículum, los libros de texto y el libro de maestro en educación primaria para argumentar los errores sobre la enseñanza del tema de los hongos y la falta de actualización y fundamentación que llevan a considerar erróneamente que los hongos son plantas o bacterias, por lo que la intención de los autores es evitar las generalizaciones al considerar los hongos como agentes nocivos o dañinos para la salud. La preocupación de los investigadores es que cuando se enseña el tema de los *hongos* se hace poco énfasis sobre su diversidad biológica y no se ilustra la naturaleza biológica de cada grupo ni sus diferencias fundamentales, lo que puede crear conceptos científicamente erróneos. En este conjunto de investigaciones relacionadas sobre la enseñanza de las ciencias desde lo curricular, destaca la necesidad de actualización de los contenidos ante la evolución y transformación de la ciencia, por lo que se exige que se actualicen los contenidos establecidos en los programas de estudios, los materiales con que se acompañan y los actores (docentes, principalmente) que los apropian para evitar la propagación de conceptos erróneos en el campo de la enseñanza de las ciencias.

El medio ambiente un tema emergente y transversal

El tema del cuidado del medio ambiente es sin lugar a duda un tema que en poco tiempo se convirtió en un campo de estudio por las implicaciones que ponen en riesgo el futuro de la vida en el planeta. Esta situación inminente pone en alerta a los actores sociales que, preocupados, buscan invitar a la conciencia para el cuidado del medio ambiente. Es así que múltiples esfuerzos se realizan desde diversos frentes para atender el tema emergente, y es así como la educación a través del currículum oficial, el vivido y el oculto se convierte en una posibilidad para concientizar a los más pequeños de su cuidado. Entre las investigaciones que abordan este tema destaca el trabajo de Terrón (2019), que analiza la incursión del tema desde el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, resaltando sus particularidades y retos, pero sobre todo apelando a la memoria histórica que posibilite la comprensión sobre los avances, las posibilidades del cambio para la mejora que permitan trazar nuevos horizontes de acción para reorientar su sentido en el currículum y sus

formas de intervención para resarcir el daño y promover el cuidado del planeta en los niños en edad escolar.

Durante la década se inscriben investigaciones que dan cuenta de las prácticas en el aula como expresión de lo curricular. En este grupo destaca el trabajo de Díaz Grijalva et al., (2019) que documenta las prácticas docentes en educación ambiental y habilidades proambientales en el estudiantado de quinto grado de primaria, con la finalidad de identificar cómo la intervención del docente en este tema transversal impacta en la formación de valores y el cuidado del medio ambiente. Otra de las investigaciones que destacan es la de los autores Arredondo, Saldívar y Limón (2018), que analizan las estrategias educativas utilizadas en los procesos de educación ambiental (EA) en cuatro escuelas primarias del estado de Chiapas. En los hallazgos, destacan que no son suficientes las estrategias propuestas en los libros de texto oficiales, por lo que actividades extracurriculares promovidas por profesores fomentan el conocimiento, conservación, apropiación y valoración de la naturaleza.

Inclusión, una perspectiva para el diseño y operación del currículum

La inclusión se ha convertido en un tema fundamental en los espacios de convivencia social, ya que posibilita oportunidades para que todos los individuos, independientemente de sus características, habilidades, discapacidad, cultura o necesidades de atención médica, puedan participar en la sociedad. En este sentido, diversas investigaciones relacionan el currículum con la inclusión, demandando otras posibilidades de mirar las particularidades de la diversidad.

Las investigaciones efectuadas por Trejo y Martínez (2020), y por Carro-Olvera, Lima-Gutiérrez y Carrasco-Lozano (2018), marcan la necesidad de reflexionar e incorporar al currículum oficial y al currículum vivido mecanismos para lograr la inclusión de niños con discapacidades auditivas, visuales y motrices. En este sentido, el primer trabajo plantea el desarrollo de los recursos digitales cuya intención es mejorar la escolarización de los niños con problemas auditivos. La segunda intenta, desde el plano de otros actores y espacios, orientar la reflexión y líneas de acción para el logro de la inclusión y la equidad educativa, ya que

consideran que la exclusión educativa constituye un problema educativo y una oportunidad para identificar a los estudiantes en riesgo. Por ello, aunque de manera coyuntural, el debate curricular debe orientarse a la inclusión de los niños con necesidades especiales y atender los riesgos que implica la exclusión educativa presente en el currículum oficial, que se manifiesta en el salón de clases de formas diversas y poco conscientes. Dicha perspectiva debe atenderse para reorientar las prácticas en el aula que están tan alejadas de estos temas que enfrenta el docente.

Educación para la paz

Ante la ola de violencia que vive México era necesario que se emprendieran aportaciones científicas que promovieran en la educación una vía para la posible solución a futuro. Así, durante la década tenemos el trabajo de Ventura y Torres (2018), "Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas", en el que se efectúan algunas aportaciones que orientan la construcción de la cultura de la paz, en donde destacan el papel del docente como promotor de la cultura de la paz, aunque afirman que no se trata de delegar al docente el problema social, sino, por el contrario, permitir que otras estrategias apoyen para mostrar a los estudiantes y docentes que son capaces de transformar el entorno inmediato, en donde la dimensión curricular cobra especial relevancia.

Los temas emergentes y transversales que se inscriben en este apartado conforman un listado de problemas que se presentan en esta década, por lo que son parte del interés de los investigadores y de otros actores del currículum (docentes, estudiantes y directivos) preocupados por lo que acontece. Los investigadores se muestran optimistas, sobre todo cuando estos temas llegan al ámbito de la educación, cuya función potencial de transformación se reafirma al incorporar estos temas que transcienden el tratamiento de lo disciplinario. Así, cada uno de los temas transversales ofrecen una solución a partir de la incorporación al currículum. El tema de género intenta concientizar a los alumnos y evitar la violencia; la conciencia de la discapacidad fomenta las necesidades para la inclusión; el reconocimiento de la evolución de ciencia y tecnología demuestra que la ciencia cambia a medida que se descubren nuevos horizontes; la cultura de la paz pretende evitar más violencia nacional e

internacional. Finalmente, temas como la justicia social y el currículum regionalizado pretenden hacer visibles las necesidades educativas de una minoría que regularmente no tiene voz. El currículum se convierte, así, en un artefacto de cambio, de transformación indispensable para habitar el mundo y para fomentar la formación de alumnos de educación básica conscientes del devenir.

Balance general de lo que acontece con la investigación curricular en la educación básica

En la década que alude a este periodo, el sistema educativo mexicano ha experimentado cambios vertiginosos en visión y estructura educativa. Estas transiciones son el resultado de distintas posturas políticas, mismas que comparten el fin de alcanzar los estándares de calidad en la educación. Los diversos estudios revisados para este escrito presentan el panorama general ante estas modificaciones, señalando aspectos que, desde las posturas de los investigadores y de los agentes inmersos en los procesos educativos, son susceptibles de mejora.

Por ello, la divulgación de la investigación curricular en la educación básica será la clave para que temas tan relevantes impacten la toma de decisiones políticas, siendo uno de los retos más importantes que debe enfrentar la investigación educativa en la próxima década, en la que el acceso a este tipo de investigaciones sea más fluido y accesible en disponibilidad y lenguaje para los diferentes actores de currículum. De lo contrario, este campo se quedará en el dominio de especialistas y no en el de los tomadores de decisiones políticas ni en el de los beneficiarios del sistema educativo nacional.

De acuerdo con el análisis, desde la incorporación de la educación por competencias con la RIEB de 2011, el cambio realizado en los planes de estudio y los requerimientos para los académicos causaron conflicto al momento de la implementación. A pesar de que se consideraba un cambio necesario, la implementación de estas acciones se vio limitada por la falta de conocimiento, en el currículum y en los docentes, referente a las competencias. Sin embargo, con base en los intentos por subsanar estas limitantes, la incorporación de la capacitación en el marco de la educación docente ayudó a poner en perspectiva la utilidad de la reforma y de

la necesidad de considerar el contexto al momento de realizar este tipo de acciones. Siguiendo esta línea, los estudios destacan que, con el cambio de gobierno, la implementación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria no trajo consigo grandes modificaciones, sino una transición sin fundamento a aprendizajes clave, enunciando amplios cambios curriculares pero manteniendo las bases de la reforma anterior, aunque denotando mayor atención al mejoramiento de la calidad del profesorado. Es innegable que, con la llegada ahora de la Nueva Escuela Mexicana y los cambios en la Ley General de Educación, el panorama educativo tenga otra dirección. Ante esto, se espera que dichas implementaciones sean favorables y que permitan acciones de mejora continua de la educación.

En México, las cuestiones políticas de nivel básico determinan un panorama curricular alineado a la formación de personas capaces para su involucramiento en el mundo globalizado. El cambio a lo largo de los años no es extremista; las problemáticas educativas detectadas en la última década persisten ante las necesidades sociales, políticas y económicas del país. Asimismo, la existencia de una escasa capacitación del profesorado en cada una de las áreas enmarca una asignatura pendiente de explorar en los estudios de corte comparativo, pues comprender estas situaciones podría ser el hito para la consolidación de una educación equitativa a nivel mundial, donde las oportunidades de acceso e implementación de una educación de calidad sean posibles.

En el ámbito internacional, las reformas curriculares en educación básica han sido producto de la serie de orientaciones de organismos internacionales, como la OCDE la UNESCO y el Banco Mundial, que se han convertido en supra ministerios de educación que regulan y orientan el desarrollo del currículum en América Latina. Su tendencia globalizante y homogeneizante ha chocado abruptamente con las condiciones contextuales en cada uno de los países de América Latina, siendo México uno de estos. Los equipos técnico-educativos que establecen los proyectos de índole nacional son los encargados, de cierta manera, de orientar las políticas educativas hacia condiciones que hacen prevalecer la eficacia y la calidad como banderas del currículum, orientadas hacia una pedagogía eficientista medida a través de logros de aprendizaje y resultados mediante pruebas a gran escala, generando amplias contradicciones entre lo que se pretende y lo que se logra. Las particularidades de cada país condicionan las estrategias de cada sistema educativo, pues cada uno de

ellos responde a las diversas necesidades contextuales. Existen aspectos de mejora compartidas entre los países participantes, los objetivos meta en cada uno de ellos es la mejora de la calidad educativa y de proporcionar una educación que permita el desarrollo óptimo de los estudiantes del nivel básico. Esto nos lleva a considerar la necesidad de seguir redefiniendo los ideales educativos y las estrategias por implementar para mejorar la situación educativa actual.

Por otra parte, en el transcurso de la década observamos el sentido de apropiación de las reformas por parte de los docentes, quienes llevan el currículum al trabajo en el aula. A pesar de que son escasas las investigaciones, permiten en su conjunto observar la manera en que los docentes abordan y hacen suyas innovaciones curriculares como el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, la tutoría, la educación socioemocional, la autonomía curricular y los clubes, así como, en el periodo de trabajo a distancia ocasionado por la pandemia por COVID-19, el programa "Aprende en casa". Los resultados de estas investigaciones muestran que el componente más importante de una reforma curricular es el profesor. En este sentido, es necesario atender a su formación profesional, ya que es responsable de llevar a la práctica, desde su experiencia y formación, los cambios curriculares. En su conjunto, todas estas innovaciones curriculares tienen la finalidad de coadyuvar al perfil de egreso de los estudiantes de educación básica. Sin embargo, los resultados de su implementación muestran, por una parte, las dificultades estructurales y de formación académica que enfrentan los docentes, y, por otra parte, muestran los logros de los docentes en el desarrollo de aprendizajes situados y significativos, así como con mejoras en el manejo de sus emociones y el establecimiento de proyectos de vida.

En el área de ciencias y matemáticas, los principios didácticos del trabajo por proyectos vinculan otras formas de interacción, como el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, fomentando el desarrollo de un pensamiento crítico, lógico y científico. Sin embargo, como toda adecuación curricular, se requiere que el profesor conozca y haga suyo este tipo de enfoque de enseñanza que precisa de una mayor complejidad en su diseño, desarrollo y evaluación. Al respecto, se han encontrado dificultades, pero también potencialidades en el desarrollo de este tipo de trabajos. Las tecnologías como elemento de enseñanza han mostrado una transición en la que inicialmente era el profesor quien

llevaba el control de la clase. Sin embargo, a partir de la incorporación masiva de las tecnologías digitales en el aula los estudiantes han adquirido un papel central en el manejo de las TIC. La utilidad de estas herramientas como estrategias didácticas es evidente en las distintas etapas del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que el gran reto para los docentes es primeramente lograr un alto nivel para el manejo de las tecnologías en el aula y, posteriormente, desarrollar habilidades en sus estudiantes que los dirijan a un proceso de selección, análisis e interpretación de la vasta información que ahora tiene disponible. Tal situación fue manifiesta en el trabajo a distancia durante la pandemia.

La tutoría y la educación socioemocional han sido elementos incorporados al currículum desde la perspectiva de subordinación para el empleo, por lo que hay diversos debates acerca de su sentido pedagógico o laboral. No obstante, los resultados de las investigaciones muestran que ha sido un elemento de acompañamiento académico y afectivo para los estudiantes, permitiéndoles mejorar condiciones, sobre todo las relacionadas con la convivencia escolar, pero también con sus procesos académicos. La instrumentación del currículum como mecanismo de empleabilidad para el ámbito laboral, vinculado al binomio calidad y eficiencia, se hace patente en estas innovaciones curriculares, aunque es de reconocer que se advierten posibilidades asertivas en el desarrollo integral de los estudiantes.

A pesar de la relevancia de los temas emergentes en materia de estudios curriculares, es notable que estas investigaciones no logren impactar en el ámbito administrativo y de formulación de asuntos que deban incorporarse en la agenda del gobierno, mucho menos logran posicionarse como temas relevantes que deban ser atendidos en los proyectos curriculares diseñados desde arriba (Peters, 1995). Y aunque existen políticas que impulsan alguno de los temas singulares, muy pocos han alcanzado el interés de los que diseñan y piensan las políticas que impulsan el currículum como un proyecto educativo de un país.

No obstante, existen experiencias singulares que nos ofrecen la posibilidad de un cambio de formulación y diseño curricular de "abajo hacia arriba" en las que los propios actores del currículum incorporan un cambio que logre impactar al currículum oficial, es decir, se trata de que una parte del currículum vivido se convierta en el oficial, situación que la próxima década podrá ser objeto de múltiples investigaciones. La

dificultad de avanzar en un currículum construido desde abajo es un reto que tiene que generarse, a pesar de los escasos esfuerzos por avanzar en esta línea.

Referencias

Abellán, J. (2016). El modelo educativo 2016, entre la simulación y el falso consenso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 46*(3), 45-84. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6021209

Álvarez, V., Herrejón, V., Morelos, M. y Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação*, 52(5), 1-13. DOI: 10.35362/rie5251775

Andrade, R. A. (2015). Las reformas curriculares por competencias en el sistema educativo mexicano. *Revista Educ@rnos, 4*(16-17), 41-58. https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2016/09/Educarnos16-17.pdf

Armendáriz Vázquez, C. (2014). Enfoque por competencias: la realidad en educación básica. *Revista de Investigación Educativa de la RIDIECH, 5*(8), 58-65. https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651962009.pdf

Arredondo, M., Saldívar, A. y Limón, F. (2018). Estrategias educativas para abordar lo ambiental. Experiencias en escuelas en educación básica en Chiapas. *Innovación Educativa, 18*(76), 13-37. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732018000100013&lng=es&nrm=iso

Barrón, C. y García, D. (2018). La educación secundaria en España: problemáticas y retos al inicio del siglo. En P. Ducoing (ed.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp. 375-500). IISUE-UNAM.

Barrón, C. y Rodríguez, L. (2017). El currículum de educación secundaria en Costa Rica. Logros y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(72), 89-108. https://www.redalyc.org/pdf/140/14048873006.pdf

Blancas, J. L. y Guerra, M. T. (2016). Trabajo por proyectos en el aula de ciencias de secundaria Tensiones curriculares y resoluciones do-

centes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(68), 141-165. https://www.redalyc.org/pdf/140/14043472007.pdf

Bolívar, A. (2019). Políticas de autonomía curricular y mejora de la escuela. *Linhas Críticas,* (25). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567256039

Cabrera, D. y Cruz, R. (2016). Reforma educativa como cambio curricular en representaciones de docentes en una escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa,* (22), 200-225. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5370899

Cabrero, B. (2012). Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente. *Perfiles Educativos, 34*(núm. esp.), 47-56. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea5.pdf

Camacho, M. (2013). El concepto de la tutoría y las condiciones institucionales. La postura crítica de los tutores. En M. Jiménez Vásquez (coord.), *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala* (pp. 157-197). Díaz de Santos.

Cano, L. (2016). La importancia de la filosofía de la ciencia en el currículum de la enseñanza de las ciencias. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 3*(5), 11-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195222

Canto-Herrera, P. y Jiménez-Vásquez, M. (2012). The comprehensive Basic Education Reform diploma course in Mexico: The opinion of primary school. *Literacy Information and Computer Education Journal, 1*(2). https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/licej/published-papers/special-issue-volume-1-2012/The-Comprehensive-Basic-Education-Reform-Diploma-Course-in-Mexico.pdf

Cantú, C., Arévalo, A. y Vázquez, R. (2018). La educación básica en México. Análisis comparativos de los modelos educativos 2011 y 2016. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26*(1), 1-25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584767

Carrera Hernández, C., Piñón Durán, M. y Aguirre Saénz, J. (2013). Implementación del plan curricular 2011 en la educación básica en México. Desafíos enfrentados por los profesores. *Katharsism*, (16), 2069-2090. https://bibliotecadigital.iue.edu.co/xmlui/handle/20.500.12717/2397?show=full

Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J. y Carrasco-Lozano, M. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare, 22*(1), 1-30. http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8

Castillo, M. y Álvarez, A. (2020). Las reformas educativas en Nicaragua durante el periodo 1993-2015. En A. Díaz Barriga y M. Jiménez-Vásquez (coords.), *Reformas curriculares en educación básica en América Latina. Inicio del siglo XXI (1990-2015)* (pp. 19-50). Gedisa.

Cedano Sánchez, M., Ruiz López, S. y Gaytán Díaz, C. C. (2020). Experiencia docente en educación primaria con los Clubes de Autonomía Curricular 2018-2019. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 5*(1), 153-163. DOI: doi.org/10.33010/recie.v5i1.951

Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2017). El currículum de la educación básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(72), 109-134. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14048873005

Compañ, J.R. (2018). La reforma educativa vigente y sus implicaciones en el funcionamiento y la organización escolar. *Voces de la Educación, 3*(5), 31-38. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/90/74

Compromiso Social por la Calidad de la Educación [CSCE]. (2015). Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 45*(3), 11-54. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543002

Coraggio, J. (1992). *Economía y educación en América Latina (notas para una agenda para los 90)*. Papeles del CEAAL.

Cruz-Aldrete, M. (2021). El programa Aprende en casa, ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?. *Educación, 30*(59), 47-64. http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n59/2304-4322-educ-30-59-46.pdf

Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. E. y Mendoza, C. P. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(3), 187-200. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1116

Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos, 37*(147), 67-85. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47264

De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (coords.) (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. INEE; Cinvestav. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C229.pdf

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos, 28*(111), 7-36.

Díaz Barriga, A. y Jiménez-Vásquez, M. (2020a). Reformas educativas, reformas curriculares en México. La conformación de la pedagogía eficientista. En A. Díaz Barriga y M. Jiménez-Vásquez (coords.), *Reformas curriculares en educación básica en América Latina. Inicio del siglo XXI (1990-2015)* (pp. 19-50). Universidad Autónoma de Tlaxcala; Gedisa.

Díaz Barriga, Á. y Jiménez-Vásquez, M. (2020). *Reformas curriculares en educación básica en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015).* Universidad Autónoma de Tlaxcala; Gedisa.

Díaz Barriga, A. y Jiménez-Vásquez, M. (2013). La tutoría. Conflicto de conceptos e identidades. En M. Jiménez Vásquez (coord.), *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala* (pp. 21-42). Díaz de Santos.

Díaz Barriga, Á., Luna, A. B. y Jiménez-Vásquez, M. (2015). La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 45*(2), 63-100. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/223/725

Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3(*7), 23-40. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129031002

Díaz Grijalva, G., Camarena Gómez, B., Mirón Juárez, C. y Ochoa Ávila, E. (2019). Prácticas docentes en educación ambiental y habilidades proambientales en el estudiantado de quinto grado de primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 19*(3), 1-18. DOI: 10.15517/aie.v19i3.38797

Donoso-Díaz, S. (2020). Reforma educativa y proyectos curriculares en la educación básica chilena. En A. Díaz Barriga y M. Jiménez-Vásquez (coords.), *Reformas curriculares en educación básica en América Latina. Inicio del siglo xxi (1990-2015)* (pp. 19-50). Universidad Autónoma de Tlaxcala; Gedisa.

Ducoing, P. (2018a). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Colombia, Brasil y Argentina)*. IISUE-UNAM.

Ducoing, P. (2018b). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)*. IISUE-UNAM.

Ducoing, P. (2018c). Francia: un acercamiento al colegio único. En P. Ducoing (coords.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp. 149-176). IISUE-UNAM.

Ducoing, P. (2017a). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú)*. IISUE-UNAM.

Ducoing, P. (2017b). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)*. IISUE-UNAM.

Ducoing, P. y Rojas, I. (2019). El currículum prescrito de la educación secundaria baja de Latinoamérica. Un análisis comparativo de los casos de Bolivia, México, Perú y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 10*(16), 73-93. http://www.saece.com.ar/relec/revistas/16/art5.pdf

Ducoing, P. y Rojas, I. (2017). La educación secundaria en el contexto latinoamericano. Consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum. *Revista Mexicana De Investigación Educativa, 22*(72), 31-56. https://www.redalyc.org/journal/140/14048873003/

Dussel, I. (2020). The shifting boundaries of school subjects in contemporary curriculum reform. *Zeitschrifft für Pädagogik, 5*, 666-687.

Edel, R, Ruiz, G y Ojeda, G. (2020). El programa aprende en casa ante el COVID-19: experiencias y reflexiones docentes: Experiencias y reflexiones docentes. *Perspectivas Docentes, 31*(74), 39-47. https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/issue/view/404

Esteban, T. (2020). Reforma educativa en Brasil en tiempos de colonialidad global: apuntes para un debate. En A. Díaz Barriga y M. Jiménez-Vásquez (coords.), *Reformas curriculares en educación básica en*

América Latina. Inicio del siglo XXI (1990-2015). Universidad Autónoma de Tlaxcala; Gedisa.

Feldman, D., Gild, M. y Zyssholtz, F. (2020). La reconfiguración del currículum en Argentina durante 20 años de reforma educativa. En A. Díaz Barriga y M. Jiménez-Vásquez (coords.), *Reformas curriculares en educación básica en América Latina. Inicio del siglo XXI (1990-2015)*. Universidad Autónoma de Tlaxcala; Gedisa.

Fernández, J., García, M. y García, R. (2022). *Prueba piloto sobre la adaptación de tecnologías de la información y comunicaciones en grupos de primero de primaria: caso en escuelas del Estados de Querétaro y Guanajuato* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum). Tlaxcala, Tlaxcala.

Fortoul, M. (2018). Estudio de caso: Bélgica, comunidad Federación Wallonie-Bruselas. En P. Ducoing (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp. 73-148). IISUE-UNAM.

García, J.M. y Del Basto, L. (2017). Revisión internacional e iberoamericana del currículum de educación física. El caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(1), 71-85. DOI: 10.15366/reice2017.15.1.005

Gómez, A. y Quijada, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación,* 3(4), 8-27. https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/369/283

González, M. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades emocionales en educación primaria. *Gestión I+D, 5*(3), 134-156. https://www.researchgate.net/publication/347530728_Estrategias_didacticas_para_el_desarrollo_de_habilidades_socioemocionales_en_educacion_primaria

González-Fernández, M.O y Becerra, L. (2021). Estudio de caso del aprendizaje basado en proyectos desde los actores de nivel primaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(*22).

Gutiérrez, N. (2020). Aprende en casa. Propuesta para la educación básica en México en tiempos de Covid-19. *Notas de Coyuntura del CRIM*, (29), 1-6. https://ru.crim.unam.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/69/crim_029.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gutiérrez, O. (2016). El currículum de educación secundaria y los saberes docentes. *Innovaciones Educativas, 18*(24), 73-85. https://doi.org/10.22458/ie.v18i24.1508

Espinosa, I. y Pons, L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 47*(1), 7-42. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/156/597

Flores Martínez, G. (2019a). La escuela nueva de la didáctica en el currículum 2018 de primaria. *Revista de Educación*, (17), 141-155. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3231

Flores Martínez, G. (2019b). Los curriculariastas en el plan y programas de educación primaria 2018 en México. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (75), 441-450. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7424905

Franco, J. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación de Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(74), 705-728. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6259589

García, C. (2018). Análisis y crítica al documento de política educativa: Modelo Educativo 2016, *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 15*(34), 1-12. http://remo.ws/wp-content/uploads/2018/12/a2doi.pdf

García, M. y Villalobos, E. (2012). La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 42*(1), 11-24. https://www.redalyc.org/pdf/270/27023323002.pdf

Gehibié, C., Lozano, O. A. y Fernández, J. M. (2019). El reino Fungi en el currículum escolar mexicano. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, 10*(19), 11-22. https://www.researchgate.net/publication/334233739_El_reino_Fungi_en_el_currículum_escolar_mexicano

González, O. (2017). Bolivia: la educación secundaria comunitaria productiva. En P. Ducoing (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)* (pp. 229-338). IISUE-UNAM.

Guzmán Chiñas, M. (2012). La reforma integral de la educación básica y la interculturalidad. *Revista Edu Foco, 17*(1), 69-100. https://

biblat.unam.mx/es/revista/educacao-em-foco-juiz-de-fora/articulo/la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-y-la-interculturalidad

Hernández, A. y Arzola, D. (2015). Los docentes en educación primaria y la implementación de la RIEB. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (10), 36-47. http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Red10-pp36-47.pdf

Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República (2019). *Temas estratégicos 72.* Dirección General de Investigación Estratégica.

Jiménez-Vásquez, M. (2013). El tutor ante los retos de una práctica en proceso de institucionalización. En M. Jiménez Vásquez (coord.), *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala* (pp. 95-156). Díaz de Santos.

Jiménez Vásquez, M. (coord.) (2013). *La tutoría en educación secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala.* Díaz de Santos.

Jiménez, M. y Camacho, M. (2015). El diplomado para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica. Percepciones y opiniones de docentes de Educación Primaria del Estado de Tlaxcala, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8*(1), 97-109. https://repositorio.uam.es/handle/10486/668254

Lazos, L. (2015). La enseñanza de las ciencias y la diversidad cultural en México: un estudio en la educación básica secundaria. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimieno y Sociedad, 4*(1), 1-9. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8141149

Ley General de Educación. (2019). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Luna, A. (2013). Gestión institucional del programa de tutoría: aciertos, desafíos, y contribuciones de los directivos. En M. Jiménez Vásquez (coord.), *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala* (pp. 199-278). Díaz de Santos.

López, E. A y Rigo, M. A. (2013). *El uso de Web Quest para la enseñanza de un tema histórico en sexto año de primaria* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala. https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2013/B051.pdf

Magro, M. (2018). Perspectivas de la educación infantil en escuelas multigrado. Estudio comparado entre México y España. *Revista Lati-*

noamericana de Educación Comparada, 9(13), 134-153. http://www.saece.com.ar/relec/revistas/13/est1.pdf

Málaga, S. (2016). Significaciones de la justicia social: Una mirada analítica a tres planes de estudio de educación básica. *Sinéctica*, (46), 1-17. https://www.redalyc.org/journal/998/99843455008/

Martín del Campo, O. (2018). Clubes de autonomía curricular: Los juegos teatrales. *Correo del Maestro. Revista para profesores de Educación Básica*. https://www.correodelmaestro.com/publico/html5112018/capitulo5/clubes_de_autonomia.html

Martínez, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana. *Perfiles Educativos,* 40(159), 162-176. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6410929

Mar Velasco, P. (2018). Del siglo XIX ala XXI: La reforma de la secundaria en Austria. En P. Ducoing (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp. 277-375). IISUE-UNAM.

Medrano-Belloc, O., Guevara-Araíza, A. y Martínez-Chirez, G. (2015). La evaluación en el plan de estudios 2011 de educación básica: enfoque por competencias. *Ra Ximhai, 11*(4), 465-474. http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71354

Minteguiaga, A. (2020). Reformas curriculares en el Ecuador reciente (1980-2017): entre las influencias globales y los esfuerzos por un proyecto soberano. En A. Díaz Barriga y M. Jiménez-Vásquez (coords.), *Reformas curriculares en educación básica en América Latina. Inicio del siglo XXI (1990-2015)*. Universidad Autónoma de Tlaxcala; Gedisa.

Miranda, J. (2013). La noción de *competencias* en la reforma de la educación básica de México (2009-2011): Limitaciones y alternativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (61), 1-15. https://rieoei.org/RIE/article/view/1069

Moreno, T. (2018). La educación secundaria en Argentina. En P. Ducoing (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Colombia, Brasil y Argentina)* (pp. 235-318). IISUE-UNAM.

Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-20. http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a10.pdf

Navarrete, Z, Manzanilla, H. y Ocaña-Pérez, L. (2020). La educación básica a distancia en el contexto de la pandemia en México. *Potencialidades y Limitaciones. Educiencia, 6*(10), 6-19. https://www.researchgate.net/profile/ZairaNavarrete/publication/348993657_La_Educacion_Basica_a_distancia_en_el_contexto_de_la_pandemia_en_Mexico_Potencialidades_y_limitaciones/links/601a3f05a6fdcc37a8fc2ccb/La-Educacion-Basica-a-distancia-en-el-contexto-de-la-pandemia-en-Mexico-Potencialidades-y-limitaciones.pdf

Netzahualcoyotl, M. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(15), 3-25. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215300019#!

Ornelas, A. (2017). La educación secundaria en Venezuela: retos y perspectivas al inicio del siglo. En P. Ducoing (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)* (pp. 61-122). IISUE-UNAM.

Osorio, J. (2013). Los padres de familia y el Programa de Tutorías. En M. Jiménez Vásquez (coord.), *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala* (pp. 279-314). Díaz de Santos.

Peters, B. G. (1995). Modelos alternativos del proceso de la política pública: de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo. *Gestión y Política Pública, 4*(2), 257-276.

Ponce, V., Ramírez, J., Pérez, M. y Ademar, H. (2013). La educación secundaria en México: ¿Reforma curricular o estructural?. *Hallazgos, 10*(20), 141-155. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1176

Portillo, S. (2019). Profesores innovadores y autonomía curricular en educación básica: un encuentro oportuno. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa,* 4(1), 51-58. https://www.researchgate.net/publication/341913610_Profesores_innovadores_y_autonomia_curricular_Un_encuentro_oportuno

Portillo, S. Reynoso, O. y Castellanos, L. (2020), El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el Covid-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Conrado (On Line), 16*(77), 218-228. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600218

Reyes, R. (2013). Las percepciones de los estudiantes ante la tutoría y el tutor. En M. Jiménez Vásquez (coord.), *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala* (pp. 67-94). Díaz de Santos.

Rivera, K. P. y Cordero, G. (2019). Análisis de la estructura curricular de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, 4*(1), 93-103. https://www.researchgate.net/publication/330912846_Analisis_de_la_estructura_curricular_de_los_aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral

Rivera, J. (2020). Algunas reflexiones sobre el V Congreso Internacional de Investigación en Socioformación y Sociedad del Conocimiento y su relación con la estrategia Aprende en Casa en México. https://www.researchgate.net/publication/343402891_Algunas_reflexiones_sobre_El_V_Congreso_Internacional_de_Investigacion_en

Rodríguez, J. et al. (2020). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I. *Investigación Científica UAZ, 14*(2), 255-260. http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2199

Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(1), 51-60. https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf

Saavedra Rosas, A., Martínez Delgado, C. y Quirván Toledo, F. (2017). La autonomía curricular y los clubes de lectura y escritura. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica.* https://www.correodelmaestro.com/publico/html5102018/capitulo3/la_autonomia_curricular.html

Saldaña, J. (2018). Acompañamiento dialógico y la integración de la tutoría al plan de estudios. Lógicas y prácticas en tensión. *Innovación Educativa, 18*(77), 117-139. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6791110

Salinas-Pérez, V., Andrade-Vega, M., Sánchez-García, R. y Velasco-Arellanes, F. (2013). Análisis de los conocimientos y opiniones de profesores sobre la Reforma Integral Educativa de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(1), 92-103. https://www.redalyc.org/pdf/551/55125665007.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Dirección General de Desarrollo Curricular. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). Nueva escuela mexicana. Taller de capacitación educación básica ciclo escolar 2019-2020. Subsecretaría de Educación Básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. SEP. http://www.benc.sepc.edu.mx/programaEscolar/modeloEducativoEN.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). E*scuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación.* SEP. http://www.benc.sepc.edu.mx/programaEscolar/modeloEducativoEN.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Terrón, E. (2019). Esbozo de la educación ambiental en el currículum de educación básica en México. Una revisión retrospectiva de los planes y programas de estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 49*(1), 315-346. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/42/183

Trejo, P. y Martínez, S. (2020). La inclusión de niños sordos en educación básica en una escuela de México mediante el diseño de recursos digitales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo, 11*(21), 1-25. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.758

Treviño, E. y Cruz, R. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. Análisis desde el ángulo de la significación. *Perfiles Educativos, 36*(144), 50-68. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n144/v36n144a4.pdf

Ventura Soriano, L. y Torres Ruiz, Y. (2018). Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas. *Interdisciplina, 6*(15), 157-159. http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63835

Villalobos, V., Ávila, J. E. y Olivares, S. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas en química y el pensamiento crítico en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *21*(69), 557-581. http://www.scielo.org.mx/

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200557&lng=es&tlng=es

Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(2), 1-26. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136

Xing, Ch. y Xi, Z. (2021). Observaciones y perspectivas sobre las modalidades de educación básica en América Latina en la era pandémica y pospandémica. Estudio de caso: Aprende en Casa de México. *Revista de Educación a Distancia, 67*(21), 1-24. http://dx.doi.org/10.6018/red.480841

TERCERA PARTE
ESTUDIOS EMERGENTES EN EL CAMPO CURRICULAR

7. LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN NORMAL

Ramsés Barroso Bravo,
Karina Alejandra Cruz Pallares, Celia Reyes Anaya
y Nora Imelda González Salazar

Introducción

La investigación, como función sustantiva de las escuelas normales, tácitamente tiene antecedentes que datan desde sus orígenes como instituciones formadoras de docentes. Así, el profesor es investigador de su quehacer en paralelo de las actividades que realiza; no obstante, son esfuerzos en su mayoría individuales o no están documentados, por ello se puede decir que el origen formal de la investigación en las escuelas normales se remonta a 1984, cuando por mandato presidencial la administración de éstas se transfiere de la educación básica a la educación superior.

Constituidas instituciones de educación superior (IES), se les agregan como tareas inherentes dos nuevas funciones sustantivas, la investigación y la difusión y extensión, aunadas éstas a la función institucional de la docencia. No obstante, el decreto por el cual se adhieren a la educación superior, es insuficiente en sí mismo para permitir el desarrollo de dichas funciones, principalmente por carecer de cuadros especializados para llevar a cabo la tarea de investigar, los recursos e incluso el tiempo que se debe agregar en el horario habitual.

Otro momento importante para pensar la investigación educativa desarrollada desde las escuelas normales, sin lugar a duda es el hecho que desde 2009 estas instituciones se reconocen como parte de la población objetivo del entonces denominado Programa de Mejoramiento del Pro-

fesorado (Promep), nombre que cambia en 2016 a Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (Prodep), una política nacional originalmente diseñada para las universidades públicas.

Este programa permite a los docentes participar en procesos de profesionalización y concursar por recursos individuales y colectivos para fortalecer la labor investigativa. En lo individual los docentes pueden ser reconocidos y concurrir por apoyo financiero como profesores con perfil deseable y, de manera colegiada, constituirse en grupos de investigación llamados cuerpos académicos.

Ante estas acciones de política educativa cuyo propósito principal fue fortalecer las competencias investigativas de los formadores como detonador de la transformación del sistema de normales, es importante señalar que este proceso no ha sido sencillo y se han enfrentado barreras relacionadas con la particularidades de los contextos académicos, de la actualización del personal, de los apoyos que requieren las tareas de investigación, y sobre todo adecuar el sistema de evaluación para los docentes de educación normal, ya que estaban siendo evaluados desde los parámetros universitarios, con la desventaja que esto supuso.

Por tanto, hasta hoy se siguen adecuando los factores políticos y normativos para dar certeza al mencionado proceso de consolidar los cuadros de investigadores desde nuestra realidad y focalizando nuestras problemáticas propias.

Por otra parte, el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), organizado bianualmente por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), es para los docentes normalistas a partir de su incorporación al PRODEP el encuentro de investigación en el cual se aspira a participar, por la solidez de los dictámenes en los trabajos aceptados, el renombre y calidad reconocida de sus procesos.

Es precisamente en el CNIE donde los profesores aspiran a difundir la producción científica generada y a convivir en el encuentro académico que "reúne a investigadores profesionales del país del más alto nivel, con el objetivo central de promover la investigación educativa dentro de los estándares científicos de calidad" (COMIE, 2022, s.p.).

Al hacer un análisis de las estadísticas del COMIE, se puede observar el incremento gradual de la participación de los normalistas a lo largo de esta última década, fecha coincidente con la integración de cuerpos aca-

démicos y el reconocimiento de docentes con perfil deseable que incursionan en la investigación con la difusión de sus producciones científicas.

Así también, un hecho que marca un hito para la investigación normalista lo constituye la creación del Congreso Nacional sobre Educación Normal (Conisen) en 2017, por iniciativa de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, actualmente denominada Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM).

El Conisen es el espacio privilegiado de encuentro entre los académicos y estudiantes normalistas para la difusión de sus producciones, el intercambio de ideas y la creación de redes sobre líneas de generación de conocimiento. Para el Conisen los objetos de estudio son específicos de la realidad que se vive en estas instituciones y con mayor flexibilidad para la participación general. Entre sus objetivos destacan: "Impulsar la investigación en las Escuelas Normales; socializar los conocimientos generados en las Escuelas Normales y consolidar un espacio recurrente para el intercambio de experiencias en investigación educativa" (Conisen, 2022, s.p.).

No obstante lo anterior, la investigación como actividad sustantiva de las normales, es aún menor en comparación con la docencia, extensión y difusión; esto ello obedece a múltiples factores históricos, como la formación de los formadores de docentes, las condiciones laborales, institucionales, entre otros. Sin embargo, de acuerdo con Sánchez, Soto y Alonso (2022), habría que reconocer que tanto cuantitativa como cualitativamente la investigación que se produce en las escuelas normales ha evolucionado significativamente desde sus orígenes y particularmente en la última década.

En este capítulo se presentan las investigaciones curriculares efectuadas en torno a las escuelas normales en México; en particular: a) los tópicos o temas más recurrentes; b) los aportes realizados al campo, y c) las dificultades que se identifican, así como la visión prospectiva del campo. Se consultaron las principales bases de datos, así como las memorias de los congresos: COMIE y Conisen.

Fueron también considerados productos académicos difundidos en libros o capítulos de libro, lo cual requirió solicitar mediante diversos medios personales o digitales, como redes sociales y correo electrónico, a investigadores reconocidos que trabajan en la línea de currículum. En este último rubro es donde se tuvo mayor dificultad para localizar trabajos,

debido principalmente a una cultura de publicación endógena y la edición en formato físico, es decir, de libro. Ante la contingencia de salud ocasionada por el COVID-19 se dificulta el envío de los textos existentes y sólo son conocidos por los autores y por sus instituciones, o incluso únicamente por los autores; no obstante, se encontraron algunos textos.

Se presenta un informe del análisis de la literatura revisada que permite sostener algunas tendencias, tanto en los enfoques metodológicos usados por los investigadores como de los principales tópicos investigados.

Principales tópicos abordados desde la mirada normalista

La investigación en torno al currículum en las escuelas normales asume como tema central el currículum como plan de estudios y adquiere significados particulares sobre la base de las reformas curriculares; principalmente referidas al plan de estudios 2012 (p. ej. Díaz Barriga Arceo y Barroso, 2015; Chapa y Flores, 2015; Cruz, 2012; Viramontes, Burrola y Gutiérrez, 2015; Chacón, Toledo y Silva, 2019) y en menor medida al plan 2018 (p. ej. Garduño, 2022). Es plausible identificar en la gran mayoría de los estudios revisados una preocupación por desentrañar lo que Díaz Barriga (2003) reconoció como las tensiones entre el plano conceptual y el de la práctica del currículum, la de éste como proyecto educativo de una institución o sistema, y la de éste como práctica educativa y realidad cotidiana en las aulas. Por citar un ejemplo, Cruz (2012) desde un enfoque de investigación acción propuso: "describir y analizar la manera en que se han implementado los planes y programas planteados en la nueva Reforma Curricular para la Educación Normal 2012".

En este mismo tenor, Viramontes, Burrola y Gutiérrez (2015) destacan "Caracterizar las condiciones de implementación de los planes de estudio 2012 en las escuelas normales federalizadas del estado de Chihuahua, el planteamiento curricular y los fundamentos de formación docente inicial" (2015, p. 2).

Desde esta perspectiva, el concepto de currículum adquiere inevitablemente un significado prescriptivo. Currículum es, entonces, aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas; es el plan o la planificación por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Taba (1974, p. 16) señala que "un currículum debe comprender lo siguiente: una declaración de finalidades y objetivos específicos, una selección y organización del contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje, y un programa de evaluación de resultados".

Este fenómeno se explica por la naturaleza de una carrera de Estado, es decir, por una organización prescriptiva normada y regulada desde el gobierno federal. Es mediante sus diversas instancias que se determina lo que se debe enseñar en las escuelas normales y cómo debe hacerse, por lo cual el docente normalista tiene escasa o nula participación en la definición de los planes, traducida a su labor en el aula, considerando así el currículum como la guía para su quehacer.

La educación normal ha sido el subsistema educativo que más reformas curriculares ha experimentado en las últimas décadas. Cada una de aquéllas asume significados particulares, en función de su perspectiva en torno a la formación docente, del enfoque teórico metodológico que orienta el diseño curricular y de las tensiones y resistencias generadas en el momento de su implementación y desarrollo (Barroso, 2011). Cabe señalar que tan sólo en la última década, las escuelas normales han desarrollado tres reformas curriculares que se concretan en sus respectivos planes de estudios: 2012, 2018 y 2022.

Es importante destacar que es principalmente el Plan de estudios 2012 el objeto de análisis de las diversas publicaciones revisadas. Por tal motivo, a continuación se señalan algunas particularidades de su diseño y fundamentación.

En 2009 se inicia un proceso de reforma curricular que pretendía renovar los planes de estudios implementados a finales de la década de los noventa del siglo pasado. En agosto de 2012, casi a fines del sexenio calderonista, después de un largo proceso de diseño curricular se publican en el *Diario Oficial de la Federación* los Planes de Estudios para las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria; Preescolar Intercultural Bilingüe y Primaria Intercultural Bilingüe. De acuerdo con los documentos oficiales:

> La reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso edu-

> cativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación. En la fundamentación se consideran las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para identificar los elementos que inciden significativamente en la reforma (*DOF*, núm. 649, 2012, pp. 3-4).

Asimismo, identifica puntualmente, tres premisas u orientaciones curriculares que permitieron la estructuración del plan de estudios: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Por otra parte, dichos planes reconocen explícitamente que el proceso de elaboración del currículum se desarrolló en tres fases: "Análisis del contexto y de la práctica profesional del docente; Identificación de las competencias y construcción del perfil de egreso y diseño y desarrollo de la estructura curricular" (*DOF*, núm. 649, 2012, p. 5) y contó con la participación activa e incluyente de los distintos actores normalistas.

Otro elemento innovador presente en el Plan de Estudios 2012 fueron en su momento las modalidades de titulación: a) el portafolio y examen profesional, b) el informe de prácticas profesionales y examen profesional y c) la tesis de investigación y examen profesional.

Así, es posible identificar que con el Plan de Estudios 2012 las escuelas normales mexicanas incorporan formalmente los llamados modelos innovadores curriculares, ya presentes desde la década de los noventa en las IES en México.

> que buscaban innovar las estructuras curriculares y las prácticas educativas. Entre ellos destacan: el currículum flexible o flexibilidad curricular; la formación o aprendizaje por competencias; el currículum centrado en el aprendizaje del alumno sustentado en los principios constructivistas y las teorías cognitivas del aprendizaje: educación basada en competencias, flexibilidad curricular, tutorías, etcétera (Díaz Barriga Arceo, 2010, p. 40).

Como se ha señalado, la revisión de la literatura reportada arroja un conjunto importante de trabajos de investigación tendientes al análisis

y reflexión en torno al desarrollo o implementación del Plan de Estudios 2012 (p. ej. Cruz, 2018; Viramontes, Burrola y Gutiérrez, 2015; Cardeña, 2012) y un conjunto mayor de documentos que se desprenden de un análisis general a tópicos específicos, tales como el desarrollo de competencias profesionales. En este sentido, Chapa y Flores, (2017) y Chapa y Ovalle (2018) en el marco de una misma línea de investigación desarrollaron dos estudios encaminados a: "ofrecer nuevo conocimiento acerca del desarrollo de competencias profesionales en el período inicial de formación, mediante un seguimiento a las actividades relacionadas con la práctica profesional en los ocho semestres que integran el Plan de estudios 2012".

Asimismo, Chacón, Toledo y Silva desarrollaron un estudio dirigido a:

> obtener información confiable sobre el logro de las competencias genéricas y profesionales de las egresadas de la primera generación del plan de estudios 2012, así como conocer su desempeño profesional y su grado de satisfacción con el objeto de generar información suficiente y pertinente para fundamentar propuestas que permitan mejorar el currículum de la formación inicial de docentes de educación preescolar (2019, p. 43).

Como resultado de la implementación del Plan de Estudios 2012 se identifica una tendencia de investigación orientada al diseño de propuestas para concretar las innovaciones curriculares en la formación de estudiantes normalistas (p. ej. Díaz Barriga y Barroso, 2015; Chapa y Ovalle, 2016; Hernández y Colorado 2019). En este tenor, Díaz Barriga y Barroso (2014) reportan una investigación orientada a desarrollar:

> el tema del diseño instruccional y tecnopedagógico por competencias y la evaluación auténtica de las mismas, de uno de los cursos que conforman la línea psicológica del reciente currículum de las escuelas normales mexicanas, con el propósito de ilustrar el enfoque de competencias socioconstructivista. En particular, el foco de atención reside en explicitar el modelo de evaluación auténtica de competencias basado en portafolios electrónicos, que vienen elaborando los futuros docentes en proceso de formación que tomaron el curso Psicología del Desarrollo Infantil (0-12 años) durante el primer semestre de sus estudios de licenciatura (2014, p. 38).

Del mismo modo, se identifican algunos estudios encaminados a evaluar el desarrollo de las modalidades de titulación, ya sea por medio de tesis (Covarrubias, Armendáriz y Garibay, 2017; Hernández, González y Vázquez, 2019) o informe de prácticas profesionales (Sánchez y Guerra, 2018); así como el proceso de incorporación de las TIC al currículum (Acosta, Martínez y Perea, 2015). Dichos trabajos se ubican en la perspectiva de la evaluación curricular, que explícita o tácitamente aluden a las tensiones entre el currículum formal y el real.

> En esta perspectiva los conceptos currículum, evaluación y planificación están sujetos a una tensión: la de su racionalidad originaria (eficientista, conductual, gerencialista) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, "único e irrepetible" de un acto educativo que reclama ser interpretado (Díaz Barriga, 2003, p. 83).

Investigaciones como las de portafolios e informes de práctica conllevan la valoración del proceso formativo, desde una perspectiva teórica, epistemológica y didáctica específica, como el reflejo de la efectividad alcanzada con el estudio de un plan de estudios en particular, o como mecanismo por el cual el estudiante obtiene su grado académico con la evaluación de su desempeño en este último tramo.

En tal sentido, también se encontraron diversas investigaciones donde se indagan explícitamente las tensiones del currículum; el cual es concebido, entonces, como intención, plan o prescripción respecto a lo que se pretende que logre la escuela y, por otra parte, como lo que ocurre en realidad en las escuelas (Casarini, 1997). Las tensiones se pueden definir como:

> las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos son intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella (Díaz Barriga, 2003, p. 84).

Bajo esta línea de investigación se reconoce un grupo de estudios tendiente a identificar los problemas, incertidumbres y momentos críticos que genera, en los docentes, la implementación de un nuevo plan de

estudios (Cruz, 2018; Mora y Ortiz, 2016; Castillo y Muñoz, 2021). En este marco, la investigación de Cruz (2018) documenta que en los inicios del proceso de implementación curricular 2012, los docentes dan cuenta de serios problemas por la falta de materiales bibliográficos, asimismo, señalaron que la falta de capacitación de los docentes limitó el hecho de desarrollar los cursos con el impacto esperado en el aprendizaje. Igualmente, señaló:

> En la RCEN 2012, por último, queda de manifiesto el vacío epistemológico, teleológico y social para guiar la transformación requerida, pues el sustento básico, como ya se mencionó, ha sido el planteado desde la visión de los responsables de turno de la SEP. En otras palabras, las bases de esta reforma se han impuesto de manera atropellada, con vejaciones y obstáculos para desempeñar eficazmente el rol docente; esto en un contexto nacional donde la labor del profesional de la educación es cada vez menos reconocida y constantemente señalada (Cruz, 2018, p. 15).

Conviene mencionar que, frente a las reformas curriculares, "los profesores requieren recibir el suficiente modelado, guía y realimentación en el proceso formativo para una enseñanza estratégica con base en las innovaciones" (Díaz Barriga, 2010, p. 53). Dicho acompañamiento no debe reducirse a una acción ni solamente una habilitación técnica, sino continua y focalizada al desarrollo de competencias docentes con distintos niveles de apropiación.

Otro tópico de investigación que deriva de la noción de currículum como plan de estudios, pero con un enfoque teórico completamente distinto, se traduce en lo que aquí se interpreta como la *lucha de las escuelas normales por participar en los procesos de diseño y desarrollo curricular*, no obstante, desde miradas alternativas. Se distinguen dos categorías: alternativo al plan de estudios oficial, que se traduce en propuestas sustentadas en modelos didácticos, sobre todo para el abordaje de contenidos disciplinares (p. ej. Hernández, 2018; Hernández, 2019; Espinosa, 2020; Ramírez, 2020). Una segunda categoría muy incipiente aún hace referencia a lo alternativo como modelos de formación de docentes distinta de la dimensión epistemopolítica de la educación que proporciona el Estado mexicano (p. ej. Pineda y Patricio, 2016; Maldonado, 2020; Quintero y Romero, 2021).

En torno a la primera acepción; se destacan algunos estudios tales como la investigación de Hernández (2018), orientada a resignificar la noción del currículum centrado en el estudiante mediante el diseño de entornos personales de aprendizaje (EPA). De acuerdo con la autora, un EPA "es un sistema de actividad que integra libremente elementos contextuales, herramientas o recursos culturales, incluyendo el intercambio de ideas con otros (aprendices o expertos) y las relaciones entre éstos mismos para potenciarla actividad mental de aprender" (2018, p. 11).

En esta misma línea, Hernández (2019) diseña y evalúa una propuesta que invierte la trasposición didáctica de las ciencias, con fundamento en el "Modelo TPACK que integra la articulación de los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido disciplinar para la intervención docente" (2018, p. 78).

Cabe señalar que ambos estudios parten de un diagnóstico crítico de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela normal. Con esa base, desarrollan propuestas alternativas innovadoras que permiten potenciar los aprendizajes específicos de los estudiantes, al mismo tiempo que enriquecen y resignifican las premisas formales que orientan el plan de estudios, como el enfoque de competencias y el enfoque centrado en el aprendizaje. Asimismo, brindan luces para la incorporación de las TIC al currículum.

Un trabajo en esta línea, se encuentra en la propuesta diseñada y desarrollada por Cordero, Figueroa y Gastélum (2018, 2021), quienes documentaron una experiencia de docencia colaborativa o codocencia que tres académicas de distintas instituciones de educación superior realizaron en el campo de la formación inicial de profesionales de la educación. Las autoras reportan resultados altamente satisfactorios que se reflejan en el proceso formativo de los participantes:

> Se concluye que el trabajo en codocencia se aprende y fortalece en la medida que se practica. Permite que los profesores se centren en los aprendizajes de los estudiantes (Murphy y Scantlebury, 2010) y exige que los profesores participantes desarrollen la confianza entre sí. El mayor esfuerzo en el trabajo de codocencia se centra en el tiempo invertido fuera de clase para que ésta funcione, sin embargo, esto es redituable debido a que se gana seguridad y confianza sobre el ejercicio profesional, la reflexión sobre la práctica

> y el intercambio de ideas docentes (Cordero, Figueroa y Gastélum, 2019) (Cordero, Figueroa y Gastélum, 2021, p. 13).

Otra propuesta interesante es la de Reyes, Garza y Garza (2019) que desarrollaron una trabajo con enfoque en la formación valoral, el cual constituye una propuesta didáctica elaborada desde la mirada de los docentes de las escuelas normales centrada en el "aprender a ser", y que ofrece una alternativa transversal a los planes de estudios 2012 y 2018 para la licenciatura en Educación Preescolar, dando origen al libro *Juego, valoro y aprendo en preescolar 2.*

En el campo de las didácticas específicas o disciplinares se encuentra un conjunto importante de documentos que dan cuenta de propuestas didácticas para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de ciencias en general (Posadas, 2020) y en particular de química (Meza, 2020) o biología (Jaramillo, 2020); matemáticas (Bermejo et al., 2020); inglés (Ramírez, 2020), filosofía (Espinosa, 2020), habilidades de lectura y escritura (Cortés, 2020; Fernández, 2020), habilidades socioemocionales, desarrollo de procesos de reflexión docente (Hernández, Cruz y García, 2020; Hernández y Ortega, 2020).

Por su parte, Hernández, Cruz y García (2020) reportan una investigación en donde emplean el método R5 para guiar sistemáticamente procesos reflexivos en los estudiantes normalistas. Los autores concluyen que el plan de estudios oficial no ofrece una guía para orientar la reflexión, y esta propuesta se erige como pauta que oriente a los docentes en el logro de la competencia reflexiva de los futuros maestros.

En la segunda acepción de lo alternativo, identificamos el trabajo de Maldonado (2020), quien en el marco del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) sistematiza un Modelo de Formación Docente para la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), con base en las necesidades, características y perspectivas de los pueblos indígenas. Así, pues, frente a un modelo hegemónico actual de la formación docente que busca colonizar y justificar la colonización, diseñan una propuesta de perfil de egreso que recupera la triple identidad del docente indígena: como indígena, como docente y como trabajador al servicio del Estado y lo sistematizan en tres tipos de saberes: saber, saber hacer y saber ser. Un estudio más, en este respecto lo desarrollan Quintero y Romero (2021) a través de una *reingeniería disruptiva o*

metacurrículum. De acuerdo con los autores, este modelo permite a los profesores desarrollar proyectos alternativos, colaborando entre iguales que investiguen y relacionen sus hallazgos con asuntos más amplios.

Así también, en esta línea de lo alternativo se destaca el trabajo documentado por la Comisión Estatal de Diseño. Escuelas Formadoras de Docentes: Sección XVIII del SNTE (2016), que en el marco del Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM) coordina el diseño de una propuesta de formación docente opuesto al modelo pedagógico de la globalización, sustentada en la pedagogía crítica emancipatoria. En un amplio documento de publicación local, dirigido a los docentes del estado de Michoacán, exponen extensamente los elementos curriculares de su propuesta: fundamentos: teóricos, situacionales, formativos y principios; dimensiones: política, sociohistórica, filosófica, psicopedagógica y científico-técnico; elementos iniciales para la construcción de un currículum de formación docente, desde la perspectiva de la pedagogía emancipadora; ideas iniciales hacia un currículum de formación docente para la educación emancipadora. En los campos para la formación académica del docente para la educación básica emancipadora destaca el mapa curricular general para la formación docente emancipadora por modalidad y especialización.

De acuerdo con los autores, la pedagogía crítica emancipadora es la base y guía del proceso de diseño del currículum y la conciben como:

> la sistematización de las diferentes explicaciones teóricas de la educación vigentes actualmente que replantean el papel de la educación desde una perspectiva sociohistórica para potenciar la transformación social hacia un modelo de desarrollo social con justicia y equidad para todos sus integrantes, priorizando la vida digna de los sectores populares. Desde esta perspectiva los procesos educativos se avizoran como un conjunto de prácticas educativas y escolares colectivamente desarrolladas, cuya perspectiva se encuentra presente en todos los procesos psicológicos, pedagógicos y didácticos que configuran toda práctica escolar, docente y de aprendiza, y se encuentran debidamente articulados entre sí (Quintero y Romero, 2021, pp. 55-56).

En esta misma línea de investigación, identificamos el trabajo desarrollado por Ángeles (2017) que se concreta en el libro: *Pedagogía de la comu-*

nalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu. Como parte de un amplio proceso de investigación el autor se propone indagar en torno al sentido y significado de la comunalidad en los procesos educativos; entre otras, se plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo re-conocer, re-valorar, re-significar la comunalidad como práctica de vida social y perspectiva de mundo de los pueblos y comunidades originarias de Abya Yala desde un horizonte de transformación educativa que responda a las expectativas de los pueblos como lo es el pueblo Iñ bakuu? ¿Cómo podrían las instituciones educativas partir de los elementos comunalitarios para favorecer el despliegue de la potencialidad humana de la/os niña/ os de las comunidades y pueblos originarios? ¿Cómo puede la escuela cotidiana retomar la concepción comunalitaria para lograr los propósitos educativos que compartan expectativas de los sujetos del proceso: niñas, niños, padres y madres de familia y docentes? ¿Qué es necesario que reconozcamos las y los docentes formadores de docentes acerca de nuestro trayecto formativo para reorientar nuestra práctica profesional?

Finalmente, habría que señalar la existencia de algunos trabajos que se han desarrollado en la última década tendientes a la evaluación curricular del Plan de Estudios 2012 (p. ej. Viramontes, Burrola y Gutiérrez, 2015; Cardeña, 2012, Silva, Loeza y Briseño, 2017; y Aguayo y Mendoza, 2020), ya sea para hacer una valoración de los elementos estructurales que componen el plan de estudios (evaluación a priori) (Díaz Barriga, 2005) (Viramontes, Burrola y Gutiérrez, 2015; Cardeña, 2012) o la evaluación del desarrollo del currículum *in situ* también denominada evaluación a posteriori (Díaz Barriga, 2003) (Silva, Loeza y Briseño, 2017; Aguayo y Mendoza, 2020).

Subrayamos el trabajo de Aguayo y Mendoza (2020, p. 42) quienes desarrollan un Programa de Seguimiento y Monitoreo al cumplimiento de planes y programas para fortalecer las prácticas profesionales que, a partir del uso de diversas estrategias tales como el registro secuencial de las clases y la observación entre pares obtienen información que posteriormente es analizada colegiadamente para establecer acciones de mejora en la práctica docente y contribuir con ello al logro del perfil de egreso.

La apuesta por lo cualitativo

En cuanto al enfoque metodológico expuesto en la literatura localizada, a partir de este análisis es plausible evidenciar una clara tendencia al desarrollo de e*studios cualitativos*, tales como la investigación acción participativa. Al respecto, Garduño (2022) plantea un análisis cualitativo con elementos categoriales utilizados para el análisis como: situación auténtica, enseñanza situada, relevancia cultural, actividad social y evaluación auténtica. La investigación se argumenta con ideas de Díaz Barriga Arceo (2006), quien señala que las situaciones auténticas se desarrollan en el contexto de la enseñanza situada, basada en prácticas educativas auténticas, donde toman protagonismo la relevancia cultural y el nivel de actividad social que propician las tareas de aprendizaje, y se convierten en los criterios principales para definir qué aprendizajes pueden considerarse significativos y situados. El análisis partió de experiencias reales, tareas, discursos de los programas y planeaciones.

Por otra parte, García y Sánchez (2016) abordan una propuesta de intervención relacionada con las competencias profesionales tomando como soporte metodológico la investigación acción, con una malla de organización de donde surgió la hipótesis de acción y sus campos correspondientes. Se diseñó, aplicó y evaluó la Propuesta del Programa de transición para responder a la problemática existente entre la desvinculación de los planes de estudio de la licenciatura en Educación Primaria. Las categorías analizadas fueron: trabajo colaborativo, conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Los medios de verificación utilizados fueron: diarios, fotografías, videos, planeación didáctica, observaciones, entrevistas, encuestas, listas de cotejo, escalas estimativas. Asimismo, Plazola Diaz (2013), en una investigación con este mismo enfoque, utilizó como categorías de análisis: reforma educativa, currículum formal y formación docente. Enfatizó en los indicadores de la formación para la investigación porque se considera una alternativa para el replanteamiento de la formación y la profesión docente. Las entrevistas focalizadas permitieron conocer la opinión de los docentes sobre el diseño y su aplicación.

Los estudios señalados abordan problemas a los que se enfrentan los profesores de las escuelas normales en la realidad curricular, que reflejan sobre todo las voces de los sujetos y la forma en que expresan sus propias vivencias con la implementación de los programas en la construcción y

formación profesional. Entre los hallazgos se destacan tres estudios que se caracterizan por organizar la realidad en categorías que podrían ser útiles para nuevas líneas de investigación, así como para las propuestas curriculares actuales (Garduño, 2022; García y Sánchez, 2026), grupos focales (Covarrubias, Armendáriz y Garibay, 2017), investigación basada en el diseño (Díaz Barriga Arceo y Barroso, 2014; Hernández, Núñez y Martínez, 2017) e incluso algunas metodologías menos convencionales como la reingeniería disruptiva (Quintero y Romero, 2021) y el enfoque epistemológico decolonial (Maldonado, 2020).

La preferencia por la investigación con el empleo de una metodología cualitativa es común encontrarla en las investigaciones sociales, como las que se indaga en las escuelas normales, debido a que se trabaja y se recopilan principalmente datos no numéricos, los cuales tienen atributos que pueden ser percibidos por el investigador mediante herramientas como la observación, las entrevistas, la vivencia de las situaciones, las historias orales, entre otras, para lo cual una perspectiva de la comprensión de los fenómenos es de mayor utilidad.

Además, la literatura revisada da cuenta de dos estudios desarrollados con un abordaje metodológico cuantitativo, en donde Neira, López e Ibañez (2015) analizaron el impacto de los planes de estudio de educación normal 1999 y 2012 en el aprendizaje del concepto de número, como parte de la formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar. Los resultados con respecto al plan 2012 reflejaron un mejor desarrollo conceptual en el tema y una capacidad de análisis superior a la del grupo de estudiantes con el plan 1999.

Asimismo, según esta metodología y en el marco del desarrollo de competencias digitales respecto a la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que considera el plan 2012, se hace referencia a un estudio que aborda el impacto de las TIC aplicadas al diseño curricular soportado en plataforma Moodle, con el propósito de mejorar la práctica de formadores y normalistas mediante la aplicación de una propuesta que propone un modelo taxonómico instruccional (Reyna et al., 2017).

Por otra parte, Alcaráz-Munguía, Velazco Zamora y Mejía Villaseñor (2015) efectuaron un estudio cuasi experimental con T-Student, en el que utilizaron una lista de control valorando categorías en manejo de estrategias, comportamiento actitudinal y axiológico, en dos metodologías en el

rendimiento académico de la asignatura ciencias naturales. El resultado de evaluar el pre-test y post-test se diferencia en este ámbito académico, por lo que lleva a pensar en políticas de capacitación bajo dicha metodología que permita romper paradigmas unidireccionales con el fin de lograr competencias genéricas y disciplinares en los estudiantes. Con estos ejemplos, podría afirmarse que el paradigma positivista de la investigación educativa en las escuelas normales no adquiere un estatus de hegemónico como método, lo cual define también una tendencia prospectiva.

El giro narrativo, alternativa para la comprensión del currículum

En los últimos años, la narrativa, como dispositivo de indagación y sistematización de la experiencia pedagógica, ha cobrado un auge importante asociada a la investigación cualitativa; particularmente a la tradición etnográfica y la investigación acción participante. El llamado giro narrativo ha irrumpido crecientemente en la esfera de la investigación educativa como un enfoque epistemológicamente diferente para comprender el mundo. Así pues, desde esta perspectiva

> se resalta la importancia de la comprensión subjetiva de la realidad social y avanza la premisa de que el acto de narrar y de narrarse constituye uno de los mejores dispositivos pedagógicos para comprender el devenir de los actores de la educación y avizorar escenarios de transformación y mejora de su realidad (Díaz Barriga Arceo, 2019, p. 14).

Hablar de narrativa, documentación narrativa o investigación narrativa supone inevitablemente posicionarse teórica y metodológicamente frente a otra u otras formas de comprender la realidad pedagógica y generar conocimiento pedagógico. Implica necesariamente un entendimiento epistemológico que, si bien se ha hecho presente en la educación a través de rutas muy amplias y diversas (Pérez, 2019), no puede obviarse bajo el supuesto de que la narrativa se reduce solo a *contar nuestra historia*. Es importante trascender lo meramente anecdótico mediante procesos de reflexión que profundicen en y sobre los acontecimientos (Díaz Barriga Arceo, 2019). La construcción de *esta historia* en el marco de un proceso

de investigación narrativa obedece a la generación de saberes pedagógicos con bases metodológicas tales como la investigación-acción, a través de itinerarios de documentación narrativa (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2021) o la autoetnografía (Pérez, 2019), por citar ejemplos, y pueden construirse, reconstruirse o deconstruirse a partir de dispositivos narrativos.

Un dispositivo narrativo, según Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, "consiste en la habilitación y disposición de tiempos, espacios y recursos de distinto orden, que posibiliten una construcción cercana, cooperativa y horizontal de documentos pedagógicos bajo la forma de relatos de experiencia" (2021, p. 32). Por su parte, Díaz Barriga Arceo (2019) enfatiza el potencial transformador del dispositivo, "entendido como artificio complejo, pensado y utilizado para plantear alternativas de acción, como instrumento o artefacto cultural que se crea o aprovecha para resolver un problema en el contexto de una situación específica" (Sanjurjo, 2009, cit. en Díaz Barriga Arceo, 2019, p. 56). Así pues, la narrativa es fundamental para pensar en el aprendizaje en y sobre la acción con miras en el cambio, la transformación y la emancipación. Asimismo, la autora sugiere una amplia gama de dispositivos basados en la narrativa, entre los cuales podemos identificar los relatos digitales personales, los incidentes críticos, la fotovoz, el diario interactivo, la multimetodología autobiográfica extendida, etcétera.

En este orden de ideas es fundamental no soslayar la importancia de la intersubjetividad en el proceso de elaboración de narrativas pedagógicas; el valor de lo dialógico y dialéctico como inherente a la construcción y coconstrucción de las historias entre docentes, entre estudiantes y con otros actores en torno a su experiencia en la escuela. Los dispositivos, en ese sentido, deben considerar espacios para el diálogo y la reflexión colectiva; tales como los ateneos de lectura, interpretación y debate pedagógicos (Suárez et al., 2021), comunidades de aprendizaje o colaboraciones narrativas.

En el campo curricular, la narrativa se encuentra directamente relacionada con la comprensión del concepto de currículum como *currere,* término acuñado por Pinar (1975, cit. en García Garduño, 2014), en un esfuerzo por entender el currículum como un texto autobiográfico o biográfico. El enfoque autobiográfico, *currere*, fue una de las características del movimiento de reconceptualización del currículum, frente a la

noción de currículum como plan de estudios. Así pues, el movimiento de reconceptualización pretendió desde sus orígenes cambiar el foco de atención de una lógica técnica, de diseño, planificación y objetivos, hacia la comprensión del currículum como experiencia del individuo, como currículum vivido. Desde esta lógica, las narrativas cobran sentido para comprender la naturaleza de la experiencia y, en consecuencia, conceptualizar o reconceptualizar el currículum. Para ello se propone el método *currere* (Pinar et al., 2008, en García Garduño, 2014, p. 31), que consta de cuatro fases: regresiva, progresiva, analítica y sintética. Ahora bien, habría que señalar que el método *currere* no es de ninguna manera de naturaleza prescriptiva, ya que el mismo Pinar sugiere hacer modificaciones si se considera pertinente.

Desde este marco, se encontró un buen número de publicaciones orientadas desde el enfoque narrativo. Así pues, en un esfuerzo por documentar la experiencia docente articulada con los valores e identidad de la profesionalidad en el contexto de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores del Estado de México, Claudia Sánchez Arce, en 2020, coordina el libro *Escuela normal: identidad, vocación y profesionalidad docente. Crónicas de maestros.* En este texto se recogen los relatos de siete profesoras:

> quienes nos comparten sus recuerdos, prácticas, erudiciones y aprendizajes profesionales. Un recorrido que parte de su egreso de sus respectiva alma máter, su evolución en diversos contextos, hasta su ingreso y desarrollo profesional en esta institución. Un viaje iniciático y un arribo a la madurez profesional, que vale la pena conocer (Sánchez, 2020, p. 12).

Maldonado (2020), por su parte, coordina un texto publicado bajo el título *Relatos sobre educación: las voces del recuerdo*. Dicho trabajo recoge el testimonio de 14 estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en Educación Preescolar en torno a la experiencia de sus primeros años de escolaridad y su relación con el desarrollo de su identidad profesional. A través de entrevistas en profundidad los estudiantes elaboran sus narrativas, habilitándose como usuarios estratégicos de la investigación educativa y desarrollando así una diversidad de competencias, las cuales les permitan diseñar, conducir y analizar diversas indagaciones.

Según lo anteriormente expuesto, es posible afirmar que el giro narrativo ha impactado de manera significativa la investigación sobre temas curriculares en el contexto de las escuelas normales. Así pues, se identifica un número importante de estudios en este tenor (p ej. Sánchez, 2020; Maldonado, 2020); que se incrementaron mayormente durante la pandemia COVID-19, el confinamiento y la consecuente educación remota de emergencia (véanse CONAEN, 2020; Mercado, 2020; De la Garza, Llanos, Mendoza, Sereno, Gutiérrez y López).

No obstante, habría que hacer algunas precisiones al respecto. Todos los documentos analizados atienden la construcción de relatos, historias o narrativas en el contexto de la formación y práctica docente, y en particular de la educación normal. Sin embargo, sólo en algunos de ellos aparece explícitamente la intención investigativa desde la narrativa (p. ej. Maldonado, 2020). En su gran mayoría no exponen los elementos teóricos metodológicos que asumen como base y criterio para la guía del proceso de investigación (p. ej. CONAEN, 2020).

Consideramos, junto con Suárez, Dávila, Argnani y Caressa (2021), que toda narración o testimonio autobiográfico suponen en sí mismos actividades significativas para la comprensión del mundo y la vida, y son interpretación, construcción y recreación de sentidos. Se erigen como posibilitadores del cambio o transformación personal y colectiva, y representan insumos fundamentales para la memoria colectiva. No obstante, resulta fundamental enmarcarlos en procesos sistemáticos desde la investigación. Concluimos, junto con Blanco, que "la investigación narrativa implica mucho más que sólo escuchar, grabar o recolectar historias y relatos". Así pues, "como todo tipo de investigación en ciencias sociales, la investigación narrativa requiere evidencias, plausibilidad interpretativa y un pensamiento disciplinado" (2012, pp. 141-142).

La mirada del investigador

Ahora bien, en este trabajo se apela a la categoría *mirada del investigador*, la cual se define desde el lugar institucional en que se sitúa quien o quienes desarrollan los procesos de investigación. Durante muchos años estas miradas estaban situadas en el contexto de las universidades o institutos de investigación. Con base en la literatura revisada, es posible

afirmar que esto ha cambiado significativamente, en particular durante la última década, toda vez que la investigación sobre el normalismo y las normales se desarrolla principalmente desde su propio contexto.

De ahí la relevancia del profesor-investigador de las escuelas normales, de las líneas particulares de indagación y de la producción académica generada, donde los fenómenos analizados parten de la comprensión de los hechos por los propios actores desde el ámbito interno de estas instituciones, con la visión divergente, en la mayoría de los casos de cuando se investiga desde el exterior.

Así pues, la *mirada desde dentro* es claramente la tendencia más importante con la gran mayoría de reportes de investigación efectuados por normalistas que investigan los fenómenos curriculares en la educación normal, ya sea en el contexto propio de su institución o de otras. En mucho menor medida se reconoce la *mirada desde el otro*, como se denomina a la categoría de investigadores universitarios o ajenos a las normales y un grupo importante de trabajos realizados con una *mirada interinstitucional,* en la cual colaboran investigadores de las normales y otros centros.

En este orden de ideas, resulta importante preguntarse: ¿desde dónde se sitúan estas miradas? Primeramente, habría que señalar que los trabajos de investigación reportados se sitúan en el contexto de la licenciatura en Educación Primaria, seguido de la licenciatura en Educación Preescolar y, en mucho menor medida, en las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe. Ahora bien, las escuelas que reportan el mayor número de trabajos de investigación se ubican en el Estado de México, seguida de las entidades de Oaxaca y Veracruz. Los demás trabajos publicados se encuentran dispersos en las demás entidades del país.

La pandemia covid-19, una oportunidad para repensar el currículum

El flagelo afectó los procesos educativos de varias maneras y la formación docente no fue la excepción. Ante el confinamiento, la comunidad educativa en general tuvo que adaptarse rápidamente a la enseñanza remota. En el caso de las escuelas formadoras de docentes, imperó la necesidad

de crear entornos de aprendizaje para los estudiantes que se preparaban para la formación docente. Esto implicó decisiones, opciones y adaptaciones para satisfacer no solo las expectativas de los estudiantes, sino también los requisitos de la formación docente, así como las condiciones en las que tanto las universidades como las escuelas tenían que enfrentarse (Carrillo y Flores, 2020).

La transición de la presencialidad a la enseñanza a distancia implicó serios desafíos y limitaciones; no obstante, también oportunidades, que se traducen en nuevas prácticas y una resignificación del currículum expuesto en algunos documentos analizados (Aguilar, Juárez y Martínez, 2020; Trujillo y Martínez, 2021a; Trujillo y Martínez 2021b; Huízar, Y. y Huízar, A. 2020; De la Garza et al., 2020; CONAEN, 2020).

Clasificamos la literatura revisada en dos grandes categorías recuperadas de Carrillo y Flores (2020). Primeramente, aquellos estudios reportados como descripciones, relatos o narrativas de cómo las instituciones y los actores se adaptaron al nuevo escenario creado por la pandemia (CONAEN, 2020; Mercado, 2020), y segundo, aquellos estudios que reportan propuestas o estrategias de formación y experiencias de innovación (p. ej. De Santiago e Izquierdo, 2021; Bahena, 2021).

En la línea de la investigación narrativa, en 2020 se publicó el libro *Más allá del confinamiento: Relatos de aprendizaje* bajo la coordinación de Eduardo Mercado Cruz. En éste, se compilan 30 relatos, tanto de formadores de docentes como de estudiantes normalistas, todos bajo la consigna de dar cuenta de procesos y reflexiones que tuvieron lugar durante el confinamiento y responder desde el plano de la subjetividad a la pregunta: ¿qué significa enseñar y aprender en el contexto de la pandemia y la educación remota? Se encuentra una diversidad de respuestas matizadas por pensamientos, percepciones, sentimientos, motivaciones y valores, traducidos en singulares relatos que, a menudo, encuentran denominadores comunes identificados como la identidad colectiva de la comunidad normalista.

En esta misma línea de investigación destaca el libro *Narrativas pedagógicas sobre la educación a distancia en las escuelas normales en tiempos de pandemia* (CONAEN, 2021). En este volumen, docentes de escuelas normales, correspondientes a las 32 entidades del país, relatan su experiencia en torno a cómo cambió la vida de la escuela normal durante el confinamiento y las implicaciones de la transición inesperada de una

enseñanza presencial a otra remota o a distancia. Los relatos escritos en primera persona dan cuenta de los significados que los autores asignan a distintos aspectos o ámbitos de la escuela normal determinados por el tiempo pandémico. La mayoría de los autores focalizan su atención en el *currículum real o vivido,* entendido como aquello que implicó poner en práctica el currículum formal, con los consecuentes y necesarios ajustes y modificaciones que imponía la realidad del aula marcada por la pandemia y el confinamiento:

> En mi caso, y creo que, para muchos profesores, tuvimos que cambiar la metodología de enseñanza, adaptarnos al empleo de las tecnologías para continuar con el trabajo docente. (...) pensé en qué recursos digitales utilizaría para lograr las actividades de aprendizaje del curso: proyectos de intervención socioeducativa de manera no presencial. De acuerdo con la información obtenida seleccioné cuatro herramientas digitales (...) Teniendo el escenario por parte de las indicaciones de los directivos, información de mis alumnos, ocupándome en capacitarme con unos cursos en línea sobre el tema de educación a distancia con el uso de las TIC, era momento de planificar las clases no presenciales a distancia (...). Durante la contingencia adapté la planeación de los cursos que imparto de forma presencial para continuar con las actividades académicas vía remota, en ocho pasos (Torres, 2021, pp. 53-54).

Asimismo, reiteradamente, pero con significados distintos, plantean los desafíos y retos de la escuela normal frente a la educación a distancia. Algunos de ellos admiten sus bondades e ineludible presencia en la vida de las normales a corto y largo plazo (Torres, 2021) y otros, enfatizando las profundas condiciones de inequidad que prevalecieron durante la educación remota y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes (p. ej. Martínez, 2021; Ángeles, 2021). Así también, en este sentido; pero en otra publicación, Aguilar, Juárez y Martínez (2020) reflexionan en torno al significado que cobró el uso de las plataformas LMS en la educación normal. Concluyen sobre su importancia para el logro de aprendizajes en contextos de crisis; no obstante, enfatizan la brecha digital como factor motivador de desigualdades de acceso y en consecuencia de conocimiento.

Retos y horizontes

En este capítulo se ha proporcionado una revisión de la literatura en torno a los estudios curriculares realizados sobre las escuelas normales durante el periodo 2012-2021. Si bien, no constituye un análisis exhaustivo de toda la producción investigativa realizada en el campo, brinda elementos significativos en torno a las principales líneas de la investigación, tópicos, problemas, metodologías y enfoques desarrollados en esta materia. Asimismo, ofrece un panorama de quiénes son los actores que efectúan la investigación sobre currículum en la educación normal.

A partir del análisis precedente, es plausible concluir que la noción de lo curricular en la investigación sobre la educación normal se acota principalmente al plan de estudios y se desarrolla primordialmente sobre la base de las reformas curriculares. Nos encontramos frente a un abordaje limitado del currículum, determinado por su versión prescriptiva, homogeneizadora y estandarizada. Podríamos afirmar pues, que si bien existen expresiones de investigación que trascienden esta comprensión; la naturaleza compleja del fenómeno curricular (Mardones, 2017) no está plenamente abordada en los estudios revisados. Consideramos que, de aquí en adelante, los interesados en este campo de investigación deberán pugnar obligadamente por lo que Pinar llama una conversación complicada de lo curricular: "Currículum es entonces una conversación sobre un fenómeno complejo, un fenómeno multidimensional. Currículum es un esfuerzo académico por entender dicho fenómeno, dicha complejidad" (cit. en Mardones, 2017, p. 54).

Un esfuerzo investigativo en este sentido supone que la investigación en materia curricular debe ampliar la comprensión del concepto de currículum desde las miradas que lo abordan. Se precisa situar el foco de atención en el sujeto, ir más allá de las asignaturas y orientarse a comprender y cuestionar las formas en que el currículum se constituye en las subjetividades de los docentes que se han formado en las escuelas normales. Existe, como lo hemos expuesto en el análisis precedente, un corpus de conocimiento significativo que no puede ser desaprovechado ni para la comprensión del currículum ni para el desarrollo del mismo.

Ahora bien, ¿cuál es el camino? Consideramos, junto con Rivas Flores (2020), que la vía de la investigación educativa está en el fortalecimiento y consolidación de lo alternativo que se concretan en:

> los grandes giros ideológicos y epistemológicos que han marcado el camino de la investigación alternativa y que han transitado desde la marginalidad, la negación, la exclusión y la resistencia: Hablar de giro implica pensar en cambios sustantivos en las propuestas de investigación y no solo en la aparición de nuevas metodologías, estrategias o técnicas de investigación. Se plantea un cambio de rumbo que supone pensar la realidad y a los sujetos investigados e investigadores, de una forma diferente y alternativa (Rivas Flores, 2020, p. 12).

Así, Rivas Flores propone tres grandes giros:

- El cualitativo, que, como se ha observado, es ya el enfoque predominante en la investigación curricular en educación normal. Éste se erige como una forma de comprender el mundo desde la interioridad de los sujetos y de las relaciones que éstos establecen con el contexto y con los otros. Es,, como ya se vio una tendencia clara en las investigaciones revisadas, que de aquí en adelante habrá consolidarse con nuevas líneas y programas de investigación.
- El subjetivo, ligado por naturaleza con lo cualitativo; supone, como ya se dijo, focalizar al sujeto y los procesos de subjetivación en el centro de la investigación. En este sentido, las narrativas de los actores del currículum resultan de especial importancia para su compresión.
- El decolonial, que plantea una epistemología "otra" de comprender la educación y la pedagogía; en este caso, el currículum en sus distintas expresiones. Repensar el currículum desde la decolonialidad implica reconstruir y deconstruir el conocimiento que habrá de regir la formación de los futuros docentes. Supone amplios procesos de investigación en torno al pasado, presente y futuro de los estudiantes. Representa también una oportunidad para redescubrir y recuperar lo que les pertenece por derecho, incluidas sus propias ideologías, identidades, idioma, historia y principios culturales.

Por otra parte, resulta fundamental reflexionar sobre algunas cuestiones relacionadas con el formador de docentes en su calidad de investigador normalista. Ser investigador en una escuela normal implica ir en contra de una tradición centenaria regida por la docencia, a partir de la cual se ordenan todas las actividades, y sólo el tiempo restante, que es muy

poco, puede considerarse para investigar, según los requerimientos institucionales. Investigar en estas condiciones conlleva la organización del tiempo personal para dedicarse a la tarea realizada por convicción y por pasión.

De ello se deriva en gran medida las ausencias en el área, aunado a los retos de antaño de formación específica para investigar, a la falta de financiamiento para destinarlo no solo a la actualización del docente, sino para hacerse de programas y herramientas digitales que auxilien su labor y deba efectuarse esta tarea tal como se hacía hace décadas.

Por otra parte, mientras que la docencia, y responsabilidades propias asociadas a ella, sea la función sustantiva primordial en las escuelas normales a la cual se dedica 70% del tiempo, o más, así como los recursos y acciones instrumentales, poco se podrá seguir avanzando, como hasta ahora, con ejemplos aislados de casos de éxito, donde el docente de manera personal o colectiva, como sucede en los cuerpos académicos, enfoque su esfuerzo a esta labor.

Ahora bien, ser juez y parte en los trabajos realizados constituye un riesgo para la verdad científica. Se reconoce que la investigación en las normales devela aspectos necesarios que cambiar en los procesos y en los procedimientos. Tradicionalmente, esos señalamientos son efectuados por académicos universitarios, con una posición lejana que les permite expresar claramente y sin dificultades los sentires y señalar los cambios necesarios, sin las consecuencias que esto pueda traer.

En consideración con lo anterior, los efectos epistemológicos en los cuales se forman los futuros docentes son en su mayoría (con solo algunos casos de excepción), alienados al pensamiento determinado que dicta el poder, ordenados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), debido a lo centralizado de los diseños curriculares, donde la acción del docente varía más en el aula y en la interpretación de los programas.

Se espera que en el diseño curricular 2022 esta situación se modifique, debido a la apertura brindada a las instituciones para que se seleccionen docentes que participen en las propuestas para el diseño de los nuevos planes y programas de estudio, con una visión plural, el reconocimiento de la cultura regional y las necesidades particulares de formación.

La secretaria entrante de la SEP afirma que "la experiencia de la comunidad normalista se ha plasmado en la construcción de las 18 licenciaturas de las normales, del codiseño de los planes y programas, y participaron

más de mil maestros de las 32 entidades" (Ramírez Amaya, citada en *La Jornada*, 2022, párr. 6).

Dicha construcción curricular debe también ser indagada desde su implementación iniciada en agosto 2022 para, mediante información derivada de fuentes verídicas y confiables, poder sugerir los cambios, y es también donde se espera que los académicos de escuelas normales tengan mayor participación en el seguimiento de su desarrollo.

Se puede señalar que actualmente los efectos en el desarrollo profesional del docente están determinados por el currículum oficial, con su implementación tal como ha sido desde hace años. Se reconoce, además, la falta de estudios de seguimiento a los resultados de dicho currículum por la comunidad normalista, la cual se avoca más a los aspectos cotidianos y cercanos de su aplicación.

Por tanto, la investigación curricular producida en las normales requiere de mayor profundidad y seguimiento al proceso completo y no a fragmentos de éste. Es deseable que la comunidad normalista desarrolle prácticas sistemáticas para documentar estos procesos, ante la falta de equipos que profundicen en el tema.

Así, es de esperar que realmente se vea reflejado un impacto en los procesos de transformación del currículum y en la práctica pedagógica, donde el insumo principal para dichos cambios sea derivado del análisis de la comunidad normalista, donde realmente se conocen los retos por superar, con una visión cercana a las necesidades y a los resultados de su aplicación.

Referencias

Aguilar, J.G., Juárez, S. I. y Martínez, M. (2020). Plataformas virtuales al rescate del sistema educativo, ante desigualdades sociales. En S. González (coord.), *Investigación educativa: posibilidades y retos en la Normal de Coacalco* (pp. 67-82). Ediciones Normalistas Extraordinarias.

Ángeles, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*. Escuela Normal Experimental Presidente Venustiano Carranza.

Angulo, R. (2017). Discurso(s) curriculares en la educación superior en México. *Investigación Cualitativa, 2*(2), 52-67.https://www.

semanticscholar.org/paper/Discurso(S)-Curriculares-en-la-Educación-Superior-Villanueva/dd7c7833e533abc971e34c4699872b86c60cd695

Alcaraz-Munguía, M., Velasco-Zamora, E. y Mejía Villaseñor, R. (2015). *Análisis comparativo entre la metodología unidireccional y situada en el rendimiento académico de las ciencias naturales en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Barroso, R. (2011). *La educación normal en México: Una aproximación a partir del análisis de los planes de estudio y de la realidad de los actores* [Tesis maestría]. UNAM.

Barroso B. R. y Díaz Barriga Arceo, F. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 53*(1), 36-56. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700004

Bermejo, F., Hernández, F., Bermejo, M., Carmona, K., Martínez, J. y García, Y. (2020). *Innovación educativa para la vulnerabilidad y la contingencia en la educación obligatoria*. ENSE; Ediciones Normalismo Extraordinario.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: Una forma de generación de conocimientos. *Argumentos* (24), 135-156. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59521370007

Cardeña, C. (2012). Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal. *Diálogos sobre la Educación*, (5), 1-14.

Casarini, M. (1997). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

Castillo, M. y Muñoz, M. (2021). *La reforma curricular de educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Chacón, P., Toledo, F. y Silva, G. (2019). Las competencias genéricas del Plan De Estudios 2012 de educación normal. Un estudio de seguimiento de egresados. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, (3), 42-54.

Chapa, M. y Flores, M. (2015). La formación inicial de profesores en las escuelas normales. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *6*(10), 28-38.

Chapa, M. y Ovalle, F. (2016). Una metodología para elaboración del portafolio de evidencias como modalidad de titulación de la licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012. En *Memoria del Segundo Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes* (pp. 2-13).

COMIE. (2022). ¿Quiénes somos? Historia. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/historia/

Conisen. (2022). Congreso Nacional sobre Investigación de la Educación Normal. Objetivos. https://conisen.mx/2022/

Cordero, G., Figueroa. K. y Gastélum, G. (2018). *Compartir el aula: una experiencia entre universitarios y normalistas*. Plaza y Valdés.

Covarrubias, P., Armendariz, E. y Garibay, C. (2017). *Aportes de la malla curricular 2012 para la elaboración de tesis normalistas y el perfil de egreso* [Ponencia]. Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Cruz, K. (2019). La reforma curricular 2012 para la educación normal. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior, 6*(11), 1-18.

Cruz, K. (2018). Reforma a la formación inicial docente. Modelo curricular basado en competencias. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 7*(14), 1-16.

De la Garza, M., Llanos, B., Mendoza, L., Sereno, G., Gutiérrez, S. y López, A. (2021). *Desafíos de la educación en el confinamiento*. DGESUM.

De Santiago, B. S. e Izquierdo, G. (2021). Estrategia de enseñanza-aprendizaje semipresencial (*blended learning*) sincrónico y asincrónico de los cursos de inglés en la CBENEQ SJR a través del aula invertida (*flipped classroom*). En S. I Trujillo y G. I. Martínez (coords.), *La enseñanza y el aprendizaje del inglés en entornos virtuales* (pp. 124-135). Dirección General de Educación Superior para el Magisterio/ Normalismo Extraordinario.

Díaz Barriga, A. (2021). Política de la Educación Normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(89), 533-560.

Díaz Barriga, A. (2019). El currículum ante la didáctica. Perspectivas, conflictos y retos. *Memoria del Congreso Internacional de Educación: Currículum*, (5), 92-121.

Díaz Barriga, A. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2), 1-13.

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc. Graw Hill.

Carrillo, C. y Flores, M.A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education, 43*(4). https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1821184

Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. CIEEN.

García Garduño, J. M. (2014). Estudio introductorio. En William Pinar, *La teoría del currículum* (pp. 4-74), Narcea.

Garduño, J. (2022). Enseñanza auténtica para desarrollar competencias profesionales en la licenciatura en Educación Física. *Dilemas Contemporáneos*, (2). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3068

García, J. y Sánchez, J. (2016). Las competencias profesionales en la formación docente: un programa de transición, la reforma curricular en las escuelas normales en México. *Ximhai, 12*(6), 269-284.

Hernández, G., Cruz, V. G. y García, M. (2020), La práctica reflexiva, alternativa de formación docente. En S. González (coord.), Investigación educativa: posibilidades y retos en la Normal de Coacalco. (pp. 51-66). Ediciones Normalismo Extraordinario.

Hernández, M.,González, N. y Vázquez, E. (2019). *La tesis de investigación y su relevancia en el desarrollo de las competencias para la investigación educativa* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Hernández, S., Núñez, M. y Martínez, S. (2017). *Innovación en la formación docente, a partir de diseños didácticos tecnopedagógicos* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Huízar, Y. y Huízar, A. (2020). *Desafíos de formación normalista en prácticas pedagógicas actuales y emergentes*. ENSE Coahuila; Normalismo Extraordinario.

Jaramillo, E. (2020). Del concepto de reflexión a la acción, una mirada desde la formación inicial de los licenciados en Educación Secundaria con especialidad en Biología. En A. Meza y E. Jaramillo, *Experiencias compartidas en la formación de docentes: biología y química* (pp.107-178). ENSE Coahuila; Normalismo Extraordinario.

López, D. y Mauricio, J. (2020). Uso de herramientas digitales en la educación obligatoria en tiempos de COVID-19". En Varios autores, *Innovación educativa para la vulnerabilidad y la contingencia en la educación obligatoria* (pp.135-158). ENSE Coahuila; Normalismo Extraordinario.

Mardones, D. J. (2017). Reflexiones curriculares: una conversación sobre nuestra experiencia educacional. *Enfoques Educacionales, 14*(1), 53-64.

Mercado, E. (2020). *Mas allá del confinamiento: relatos de aprendizaje, enseñanza y formación*. ENSE Coahuila; Normalismo Extraordinario.

Neira, I., López, , H. y Ibañez, M. (2015). *El aspecto de número: comparación curricular de los planes de estudio 1999 y 2012 de educadoras en formación* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Plazola, M. (2013). *El nuevo currículum, competencias para el trabajo profesional del docente* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Quintero, C. y Romero, M. (2021). El colegiado docente en la formación de profesores. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 7* (13), 34-46.

Reyes, C,, Garza, A. y Garza P. (2019). *¡Juego, valoro y aprendo en preescolar 2! Situaciones didácticas*. Trazo.

Reyna, J., Uvalle, Y., González, N., Vázquez, E. y Hernández, M. (2017). Habilidades digitales en la formación inicial y permanente de los docentes. En M. Veytia (ed.), *Diferentes miradas sobre el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en educación* (pp. 83-98). Red Durango de Investigadores Educativos.

Rifá Valls, M. (2005). Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson. *Con-Ciencia Social*, (9), 70-98.

Rivas Flores, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(1), 3-22. https://doi.org/10.243.10

Sánchez, C. (2020), *Identidad, vocación y profesionalidad docente. Crónicas de maestros*. ENSE Coahuila; Normalismo Extraordinario.

Sánchez, C. y Guerra, F. (2018). El informe de prácticas profesionales y la reflexión sobre la práctica: Metodología para su elaboración. En

Memoria Segundo Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Monterrey (pp. 90-98).

Silva, R., Loeza, , L. y Briseño, R. (2017). *Las competencias para la enseñanza en grupos multigrado* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Troquel.

Viramontes, E., Burrola, L. y Gutiérrez, M. (2015). *El currículum en acción para la formación docente en las escuelas normales federalizadas de Chihuahua* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Torres, J. (2021). Desafíos y oportunidades ante el COVID-19: una experiencia de aprendizaje desde la Normal Rural. En CONAEN, *Narrativas pedagógicas sobre la educación a distancia en las escuelas normales en tiempos de pandemia* (pp. 51-63). ENSE Coahuila; Normalismo Extraordinario.

8. EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURALIDAD: DISRUPCIÓN Y TENSIONES PARA LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN MÉXICO[1]

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
y María de Lourdes Vargas Garduño

Introducción

El propósito de este abordaje de la investigación curricular es mostrar un plano que hasta ahora no se había considerado en el área V del COMIE, y toma como base la articulación compleja de distintos fenómenos. En primer lugar, los efectos que el movimiento zapatista de liberación nacional tuvo en todos los ámbitos de la vida social en México a partir de 1994, incluida la educación, a través de su demanda por una educación intercultural para todos, no sólo para los pueblos indígenas. Lo anterior inauguró una nueva generación de políticas educativas que, como era de esperarse, impactaron el currículum, tanto en su dimensión estructural formal y procesual práctica, como en su dimensión de campo de conocimiento.

Diez años después, aproximadamente en 2004, la sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), con sede en el estado de Oaxaca, emprendió una línea de trabajo inusual en los sindicatos de maestros en nuestro país. Nos referimos al impulso de una política curricular propia que arrancó como la Marcha de las Identidades, en cuanto movimiento político pedagógico. Después, distintos

1 Los estudiantes que colaboraron como ayudantes de investigación en el desarrollo de este capítulo pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) son: Carlos Hernández, Daniel Hernández, Erika León y Osiris Cárdenas y de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH): Maribel Torres, Jazmín Olvera y Edith Chávez.

grupos de trabajo de dicha sección consolidaron esta iniciativa mediante propuestas pedagógicas alternativas basadas en la categoría filosófica de comunalidad.[2] Este movimiento pedagógico derivó en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), propuesta curricular que se puso en marcha desde el 2010 y hasta la fecha en esa entidad mexicana. Una situación muy similar emprendió a finales de la primera década del siglo XXI la sección XVIII de Michoacán con el Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPPOMICH).

En el ámbito de la educación superior, la creación de las universidades interculturales, desde 2004 a la fecha, ha supuesto también un espacio de creación de propuestas curriculares que intentan salir al paso a las nuevas exigencias que la interculturalidad impone a la formación universitaria y a la producción de conocimiento.

Además de estos casos, están los múltiples proyectos alternativos de educación intercultural que, impulsados por la mística zapatista, o incluso previos a ella, producen nuevas formas de diseño curricular, pero sobre todo generan conocimiento en torno a ellas. Este tipo de investigación encuentra entonces, en su relación con la práctica, una ligazón política, étnico académica que la signa en su desarrollo, de ahí que muchas veces, estas investigaciones partan de análisis críticos a los modelos curriculares hegemónicos que generalmente son los gubernamentales, pero que también pueden ser dominantes, impulsados por docentes de educación obligatoria, claustros de docentes universitarios, entre otros actores.

En este marco, el presente capítulo indaga el avance en la producción de conocimiento sobre este tema, que aparecía con poca fuerza en la década pasada. Se presenta en primer lugar un panorama sobre el tipo de investigación que se detectó en las publicaciones y tesis de posgrado de la década en estudio. Más adelante, se analiza a través de los siguientes ámbitos de producción de conocimiento cómo ha avanzado la investigación

2 Floriberto Luna y Juan José Rendón (Rendón, 2003) acuñaron el término comunalidad para describir la forma de vida de los pueblos indígenas, especificando las relaciones ontoepistémicas complementarias como eje de la convivencia entre personas y su entorno natural. Lo anterior alude al carácter intersubjetivo entre las personas, los animales, el bosque, los cuerpos de agua y otra serie de seres que tienen el mismo estatus que el ser humano, de ahí que se instale una ética de reciprocidad mediada por la amenaza constante en la ruptura del equilibrio entre lo humano y lo no humano, la noche y el día, etcétera.

en este subcampo. En este sentido, se identifican documentos centrados en la conceptualización, en el desarrollo del currículum,[3] en los procesos y prácticas curriculares, así como en evaluaciones a modelos.

Después, se explicitan e interpretan las distintas tradiciones académicas que se detectaron como discursos paradigmáticos que conforman las investigaciones en estudio, incorporando datos en torno a los enfoques de investigación y sus metodologías, la forma en que podemos situar estos estudios, o no, en un segundo momento de reconceptualización (Bolívar, 1995), o bien si van orientándose hacia la internacionalización del currículum (Pinar, 2006), entre otros tópicos que ayudan a situar el desarrollo de este subcampo en el ámbito de la investigación curricular en México.

Finalmente, se organiza el análisis mediante las categorías de abordaje directo o indirecto de las políticas curriculares, dado que su revisión crítica en los productos de la década es recurrente. Hay que asumir que este subcampo está fuertemente determinado por el de la antropología educativa, a través de los proyectos alternativos en el ámbito de la educación indígena, por lo que el lenguaje propio de los estudios curriculares aparecería todavía como incipiente. De ahí a necesidad de realizar un acercamiento a este tópico.

Esta sección del estado del conocimiento cierra con los que se consideran como hallazgos más relevantes del análisis, así como con algunas pistas sobre el futuro de esta temática en la investigación curricular.

Características, tipos de investigación y ámbitos de producción de conocimiento

Este primer abordaje es de orden descriptivo analítico con el fin de mostrar las características principales de los 94 documentos localizados en bancos de información y bibliotecas. Cabe señalar que la localización física fue muy complicada y prácticamente inexistente, debido al periodo de confinamiento por la COVID-19. De los 94 documentos detectados, 43 son artículos en revistas especializadas, seguidos de 28 tesis (10 doctorado

3 Esta categoría refiere a la práctica de diseño y la puesta en marcha de propuestas curriculares, y no necesariamente a lo que Pinar (2006) ubica como primer tradición académica de los estudios curriculares en el circuito anglosajón, tradición caracterizada por el pensamiento instrumental y eficientista del currículum.

y 18 maestría), 11 documentos institucionales, siete ponencias, tres capítulos de libro y dos libros de autor.

La Ciudad de México es la entidad federativa con mayor número de publicaciones, seguida por Veracruz, Jalisco, Yucatán y Oaxaca. El año de más alto desarrollo del subcampo en cuanto a productos de investigación es 2018, en tendencia decreciente 2019 y luego 2017. Por otro lado, se encontraron trabajos en todos los niveles educativos, siendo la educación básica el que mayor número reúne (67), seguido del nivel superior (12). Resalta como distintivo este dato porque es sabido que el currículum como campo de conocimiento tiene su mayor fuerza en el nivel superior; sin embargo en este tema el nivel básico es predominante. Lo anterior vuelve al punto de los proyectos curriculares alternativos como contrahegemónicos del currículum nacional, que, al ser de una alta prescripción y poca flexibilidad, tiene como reacción más poderosa estrategias de resistencia y subalternidad. En otro niveles educativos se observa mayor diversidad, como es el caso del medio superior en el que, de acuerdo con Zorrilla (2010), existen 15 familias curriculares, de las cuales derivan múltiples modelos curriculares. Por supuesto que en las universidades esta diversificación crece, sobre todo en aquellas en donde priva la libertad de cátedra.

Respecto al tipo de investigaciones, como se ha hecho desde 1993, se han clasificado los textos en cuatro grandes líneas: estudios cuyo referente es teórico, como el análisis de conceptos, pensamiento de algunos autores o estudios con referente conceptual, los cuales tienen como propósito situar categorías y sistemas de ideas para la comprensión de los fenómenos curriculares en el ámbito de la educación indígena e intercultural. Los estudios con referente empírico son aquellas publicaciones y tesis de posgrado cuyo análisis se desprende de un cierto corpus de información, generalmente orientados al análisis de experiencias de diseño o desarrollo curricular. Entre ambos tipos de escritos hay traslapes, por ejemplo cuando una tesis aborda como su referente empírico un plan de estudios y propone ciertas categorías conceptuales.

Como tercer tipo de investigaciones están los documentos que sistematizan de manera reflexiva experiencias, ya sea de diseño o desarrollo curricular y finalmente se identifican textos que exponen la elaboración de modelos curriculares. Estos documentos son tanto propuestas gubernamentales como estatales, así como proyectos curriculares alternativos.

De estos dos últimos grupos merece la pena problematizar su carácter de investigación en al menos dos planos: por un lado, se incluyen este tipo de escritos porque la investigación curricular está inextricablemente ligada a la práctica, al hacer del currículum una tendencia que tradicionalmente se ha recuperado en los anteriores estados de conocimiento. Este plano conecta con otro al fondo: el de la discusión entre teoría y práctica en la investigación en ciencias sociales y humanas, en general, y en la investigación educativa y curricular, en particular.

La visión positivista estableció una inexistente división entre ambas, por lo menos en cuanto a nuestro objeto de estudio, y tal división implicó una jerarquización, otorgando a la teoría un estatus valorativamente mayor que a la práctica. Esta visión kantiana en la producción de conocimiento impuso la máxima de que a mayor lejanía de la práctica, de las experiencias, el conocimiento se refinaría. Derivado de las críticas actuales a estas posturas, autores como Carr (2007), Follari (1990), han señalado la necesidad de entender la teoría educativa como una categoría limitada por su origen positivista (o más bien por arrogarse el término *teoría* del discurso de la epistemología); teniendo en la mira la necesidad de la investigación-acción participativa o el restablecimiento de la relación entre educación y filosofía. Estos enfoques, cuyo auge tuvo lugar a finales del siglo pasado, podríamos rastrearlos en el presente, a través de posturas críticas como los estudios decoloniales o de las epistemologías del Sur, las cuales llevan al punto de su disolución a esta división, proponiendo la noción de ecología de saberes (De Sousa Santos, 2011) y, con ello, las metodologías dialógicas, entre otros recursos teórico metodológicos que reconocen distintos tipos y formas de conocimiento que contribuyen a la mejor comprensión de los fenómenos y al desarrollo de los campos de conocimiento, como es nuestro caso.

Planteada esta discusión, los documentos que son modelos curriculares, pero también la sistematización de experiencias o incluso los estudios con referente empírico, reorganizan la relación entre teoría y práctica, lo cual nos permite reconocer la complejidad de la investigación curricular, pero sobre todo, nos ayuda a identificar en este subcampo algunos pliegues, como los ejercicios de sistematización casi filosófica que se hace de las cosmogonías indígenas (Santiago, 2018; Comboni, 2018; Maldonado, 2019), para luego desarrollar ejercicios de transposición curricular que sustenten los modelos educativos en cuestión o incluso

aporten categorías y conceptos desde la práctica que conlleva pensar el currículum desde las lenguas indígenas nacionales de nuestro país (Palemón, 2021), como más adelante se muestra en los hallazgos principales de este recuento.

Respecto a los ámbitos de producción de conocimiento, se retoman también las categorías ya consolidadas en los estados de conocimiento anteriores, en el sentido de observar en los cuatro tipos de investigaciones escritos que tiendan a la conceptualización en el marco de la discusión arriba planteada, así como los estudios de corte histórico, que en este subcampo son alrededor de cinco (Gallardo, 2018c; González Apodaca, 2014; González Báez, 2019; Baronnet, 2018; Sartorello, 2013). El segundo tema o ámbito son los textos que abordan procesos de desarrollo curricular, ya sea que se analicen o se propongan modelos curriculares. El tercer ámbito alude al núcleo duro de trabajos y está referido al tema de las prácticas y procesos curriculares, es decir al análisis de casos, políticas curriculares, actores o sujetos del currículum. Destacan investigaciones que plantean como tensión constitutiva del currículum la relación local (indígena)-nacional, analizando si lo nacional funciona para las comunidades indígenas, o bien, mostrando cómo incorporar la lengua y cultura indígenas como parte de modelos curriculares propios, a manera de análisis en torno al currículum vivido. El último ámbito se refiere a los distintos tipos de investigación que indagan en temas relacionados con evaluaciones curriculares, es decir, que aportan criterios o análisis de experiencias en el diseño y puesta en marcha del currículum desde un punto de vista descriptivo-valorativo.

Con esta nota metodológica y de organización de la información recabada para este apartado, es preciso comenzar a revisar la producción en torno a los estudios con referente conceptual. Al respecto, ubicamos como ejemplos los trabajos de Gallardo (2014) y Jiménez (2012). En el primer caso, se propone una definición de currículum intercultural como elemento central de la discusión en torno al análisis del plan y programas de estudio de educación básica de 2011. En el segundo caso, se analiza la fragmentación interna que existe en el contexto mexicano en torno al debate sobre la relación de la educación escolarizada para los pueblos indígenas y el papel del Estado, ubicando aquellas experiencias escolares interculturales que intentan articular las prácticas culturales del contexto comunitario y las prácticas escolares. La autora toma como

base las investigaciones en la década pasada para establecer la categoría de fragmentación como característica de este mismo tema, pero en el campo de multiculturalismo.

Existen otros textos en donde es más claro identificar la intención del aporte conceptual, de los 94 documentos en análisis, 16 (18%) de estos corresponden a este tipo en donde se recurre a categorías como genealogía del currículum (Gallardo, 2017; 2017c), desafíos conceptuales (Jiménez, 2012). Destacan los trabajos de Comboni y Juárez (2012) en donde analizan el discurso y cosmogonía mixe como base para la construcción de instituciones educativas del nivel superior. A fin de revitalizar las lenguas y culturas indígenas, señalan que ello implica una transformación curricular y de las dinámicas sociales del espacio escolar, dado que el pensamiento mixe reivindica el sentido dialógico, comunal y de la formación integral del ser humano. También desde el estado de Oaxaca, se ubica el trabajo de Maldonado (2016), en el que destaca la comunalidad como la base filosófica y epistemológica que fundamenta la formulación del proyecto de licenciatura que se analiza. Se despliega la comunalidad como eje catalizador para la construcción de sentidos, así como la formulación y práctica de modelos curriculares. En el mismo sentido están los aportes de Jiménez (2013) y Maldonado (2019), que sistematizan de manera conceptual el pensamiento del pueblo mixe, situándolo como base de la construcción de instituciones educativas de educación media superior y superior, a fin de conservar y promover la cultura de los pueblos originarios mediante el enfoque intercultural como proyecto pedagógico. Este tipo de estudios también coinciden con el desarrollo curricular, en el sentido de teorizar para proponer, cuestión muy recurrente en este subcampo de la investigación curricular.

En el ámbito de análisis de las políticas curriculares encontramos varios trabajos (Málaga, 2019; Baronnet, 2018; Gallardo, 2020) que aportan categorías analíticas como racismo, racismo estructural, sustrato epistemológico de las políticas, complexión del discurso intercultural, entre otros conceptos que permiten el desarrollo teorético del currículum en su intersección con lo intercultural y el mundo indígena. En esta misma línea destacan los textos de Terrón (2013) por aportar de manera explícita las relaciones conceptuales entre interculturalidad y educación ambiental, como intento multidisciplinario, para luego proponer propuestas de diseño curricular didáctico y el de Palemón (2021), al ser un aporte

categorial desde la lengua náhuatl, lengua materna del autor, quien elabora y desarrolla la categoría currículum a partir de la noción *Amochtli Tlamachtilli,* que significa "guía que enseña", haciendo analogías y construyendo lógicas de sentido entre las prácticas educativas nahuas y las visiones críticas sobre el currículum.

Los documentos con referente conceptual y con tendencia hacia la conceptualización suman cerca de 16 y, como se pudo observar, hay aportes teoréticos o de creación y uso de categorías analíticas, propuestas conceptuales multidisciplinarias, así como aportes desde las epistemologías indígenas a la construcción de un acervo común.

Por su parte, los estudios con referente empírico son los más cuantiosos, como ha sido tendencia en los estados de conocimiento anteriores. Al respecto, se identificaron 55 documentos entre publicaciones y tesis de posgrado en este tipo de investigación, con variaciones por demás interesantes. Para dar continuidad a la discusión entre teoría y práctica, existe un primer grupo de investigaciones que, a través de objetos de estudio empíricos, utilizan categorías o conceptualizaciones propias. Tales objetos se refieren a las políticas curriculares (Vergara, 2019; Gallardo, 2018; Málaga, 2019; Valdez, 2014), es decir a los documentos formales de la estructura curricular o a otros elementos curriculares, como los libros de texto. En el caso de Málaga, se enroca su análisis del currículum de la educación básica a un modelo de evaluación curricular, no en el sentido de lo que tradicionalmente se aborda en la educación superior, sino de diversos criterios para valorar el plan y programas de estudio de dicho nivel. Por su parte, Santiago (2018), Salgado (2018), Sartorello (2014), proponen análisis de las prácticas culturales como base para pensar en los currículos destinados a la población indígena, en un proceso de "indianización de la escuela". Para argumentar sus propuestas, conceptualizan los elementos centrales, incluidas las finalidades y principios, para que una propuesta curricular responda a la lógica de las culturas indígenas de Michoacán, Veracruz y Chiapas, respectivamente.

Otro grupo de estudios con referente empírico se puede catalogar como tradicionales en la investigación curricular, es decir aquellos que analizan las prácticas y procesos curriculares y son cerca de 80% de los 55 trabajos en este tipo de investigación. Destacan los estudios que proponen la incorporación de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas como forma efectiva de desarrollar propuestas curriculares

interculturales que sean pertinentes para los pueblos originarios. Según Martínez (2021), Celestina (2018) y Hamel (2018) esta incorporación no es armónica y anteponen las nociones de conflictos, casos atípicos, tensiones, escolaridad traumática, resignificación de experiencias, entre otros términos, para referirse a prácticas y procesos curriculares que muestran los sesgos y las relaciones de saber poder que establecen los currículos centralizados o, más específicamente, el currículum de la educación básica mexicana con otros lógicas de construcción, transmisión y aprendizaje de la cultura de referencia de las infancias indígenas. Autores como Feltes (2013), González (2013), Santos (2018), Mancera (2017) examinan los resultados de proyectos autónomos que han incorporado las lenguas y culturas indígenas como eje de las propuestas curriculares, apuntando los beneficios académicos y resaltando que lo anterior no es más que cumplir con los derechos pedagógicos y lingüísticos de estas poblaciones.

En el ámbito de los estudios con referente empírico que aportan en torno al tema de la elaboración de modelos curriculares, encontramos los trabajos de Bernal (2019), Lucas (2014), Mayo (2012) y López Bravo (2015), quienes exponen de manera analítica propuestas curriculares para educación superior mediante el sistema modular, o la creación de una maestría en lengua y cultura náhuatl pensada y diseñada desde esa cosmovisión. Estos estudios no son proyectos autónomos sino que empiezan a institucionalizarse en las universidades interculturales, a diferencia de lo que sucede en el nivel básico.

Finalmente, en este tipo de investigación encontramos el ámbito de la evaluación curricular. Al respecto, los trabajos analizan y valoran propuestas curriculares institucionalizadas, tal es el caso del nivel básico con el trabajo de Blanco (2019), quien evalúa el modelo de educación indígena al detectar que las infancias no obtienen los resultados académicos que señalan las pruebas estandarizadas derivadas de los contenidos nacionales. En la misma línea, pero desde una visión distinta, Viveros (2014), Rico (2017), Mantilla (2018) y Bravo (2015) evalúan proyectos curriculares de educación intercultural en términos de su impacto mediante el análisis de materiales, la voz de los maestros y el análisis del currículum pensado *vs.* el currículum vivido.

El siguiente tipo de investigación comprende los escritos que sistematizan experiencias, tanto de diseño curricular como casos de propuestas

curriculares llevadas a la práctica, así como la documentación de evaluaciones curriculares. Los trabajos de Costa (2020), Morales (2012) y Santes (2016) exponen casos específicos para los pueblos seri de Sonora, nahua de la Sierra Norte de Puebla y tutunakú de Veracruz, respectivamente, en torno a la creación y uso de metodologías de diseño y puesta en marcha de contenidos provenientes de los saberes y valores de esos pueblos indígenas, señalando la importancia de contextualizar los contenidos a la realidad social, cultural y geográfica de las comunidades educativas. También se traen a cuenta en estos textos nociones como flexibilidad del currículum para adecuar las estrategias de intervención pedagógica y cómo con ello se logran mejores aprendizajes en los alumnos, así como una metodología para documentar saberes de origen comunitario, con el fin de crear contenidos de enseñanza indígena.

El último tipo de investigación se refiere a la elaboración de modelos curriculares. En este tipo de documentos se ubican las propuestas gubernamentales de educación indígena y para infancias migrantes en campos agrícolas. El primer grupo de documentos han sido elaborados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y corresponde a la serie Marcos curriculares para la educación indígena, tanto preescolar como primaria. Integrada por 11 fascículos, se abordan temas relacionados con la salud, la enseñanza de las lenguas indígenas, la migración, para echar a andar procesos de contextualización de contenidos, así como incorporación de conocimientos indígenas a las prácticas escolares. Tales marcos señalan distintas metodologías, tanto de diseño curricular como de actividades didácticas para abordar los contenidos nacionales.

El segundo grupo de documentos se organiza en torno a los "Parámetros curriculares para la educación indígena" (DGEI, 2018), texto que contiene la metodología para el diseño de programas de estudio para las lenguas indígenas del país. La tesis principal de la metodología supone abordar las prácticas sociales de las lenguas indígenas por medio de un diseño local, con los docentes de las regiones y variantes lingüísticas involucradas. Bajo esta premisa se diseñaron programas de estudio para ocho variantes. También se localizaron otros 27 programas de otras variantes lingüísticas, los cuales se realizaron con versiones derivadas del documento mencionado, debido a las variaciones que presentan en el diseño de los contenidos.

Es importante señalar que este tipo de documentos tiene sus antecedentes en los años setenta, cuando se crea la DGEI, y desde entonces los procesos de exclusión de los conocimientos y valores de los pueblos indígenas, tanto para ellos como para el resto de la población, han sido una constante en las reformas curriculares del nivel básico en México. De ahí que la alta prescripción y centralización del currículum sea un caldo de cultivo, tanto para que los proyectos autónomos e incluso los espacios institucionales como éste deban generar alternativas curriculares y con ello produzcan nuevos conocimientos.

En el nivel de educación secundaria se encuentra el modelo gubernamental orientado a aportar todos los elementos para diseñar y operar una asignatura de lengua y cultura indígena para ese nivel educativo. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) impulsó de 2005 a 2013 esta asignatura, en un nivel cuya atención a la población indígena es marginal. El texto (Alonso, 2014) organiza en un plano conceptual y después operativo los distintos componentes para la puesta en marcha, basados en las experiencias que dicho impulso ha dejado a la institución. La tesis que sustenta la asignatura señala que la cultura se aprende a partir de la lengua que le da sentido y se asienta como elemento central hacia un horizonte trazado por la justicia curricular (Connell, 1993; Torres, 2011). Se incluyen los conceptos base, herramientas de diagnóstico, diseño de contenidos, estrategias de enseñanza de lenguas indígenas, elaboración de materiales e insumos para la evaluación curricular bajo el proceso denominado desarrollo curricular. Al igual que en educación primaria, los avances en términos de política curricular se asumen como magros y en desventaja ante los cambios en las reformas de 2011.

Para el nivel de bachillerato se identificó el modelo curricular del Bachillerato Intercultural, tipo educativo, características y operación (Gallardo, 2014b), el cual contiene los elementos clásicos para echar a andar esta modalidad. Impulsado también por la CGEIB, se expone el mapa curricular, los fundamentos y perfil de egreso de la propuesta, así como algunos elementos para su puesta en marcha, como la formación docente, infraestructura, así como las funciones que los estados y la federación deben asumir ante la propuesta curricular. El último documento que la CGEIB aporta al subcampo es un documento para la educación no formal que se propone sistematizar contenidos de enseñanza desde la cosmovi-

sión de las culturas indígenas. Interesa este documento porque extrapola la metodología de diseño de la asignatura de secundaria descrita anteriormente al ámbito de la educación comunitaria.

Cierran el grupo de los modelos gubernamentales el Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPPOMICH) y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). En esta década se han consolidado como políticas curriculares en el sentido de institucionalizar lo que ambos movimientos magisteriales sindicales impulsaron a principios de siglo. En los documentos identificados en esta década (PEPOMICH, 2017; PTEO, 2019) se pueden apreciar los procesos de revisión y balance, después de varios años de operación de ambas propuestas curriculares en las escuelas indígenas de Michoacán y en todas las escuelas de educación básica y media superior de Oaxaca. Los principios básicos en torno a la filosofía de la comunalidad se han recontextualizado a partir de los desafortunados eventos que el magisterio nacional padeció a raíz de la reforma educativa de 2013, lo cual sitúa con una mística renovada las finalidades de las propuestas propias que adquieren patente gubernamental y se reposicionan ante el gobierno actual de manera crítica, aunque asumen su influencia en los procesos de reforma curricular a nivel federal.

Los modelos curriculares propuestos por colectivos de docentes son mayoría en el proceso de búsqueda, aunque, por supuesto, ello no está correlacionado con el nivel de impacto que puedan tener en las políticas curriculares oficiales. En este sentido, los modelos que se promueven están alineados a la filosofía de la comunalidad, pero en otros estados o espacios de acción, como es el nivel superior. Cházaro (2018) propone la categoría conceptual y operativa de modelo pedagógico nativo para impactar ese nivel, al tiempo que el Colectivo Pedagógico Interinstitucional para el Diseño de la Formación y Actualización Docente (2017) propone un modelo para la formación docente que opera el PEPOMICH.

Loredo (2016), Hamel (2013) y Silva (2019) proponen modelos educativos que articulan lo propio al currículum nacional, por lo que no se manifiestan por una autonomía total. Las fórmulas plantean una suerte de traducción curricular que permita trasladar las metas educativas pero con contenidos y actividades didácticas propias de las comunidades. Esta visión de traducción es interesante porque la deslindan de la contextualización o la alternatividad. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza del

purépecha o de las matemáticas, no se trata sólo contar de con elementos del contexto, sino también con la lógica que conlleva pensar en base 20 y no decimal, así como lo que ello permite en la organización espaciotemporal de las infancias purépechas.

Hasta aquí el panorama descriptivo en torno a las características, tipos de investigación y sus ámbitos de producción de conocimiento. Como puede observarse, la producción en la década de estudio se ha incrementado notablemente, de ocho documentos sobre este subcampo incluidos en el estado de conocimiento de 2013 a la apertura de un capítulo específico en el presente estado de conocimiento sobre la relación entre currículum, educación indígena y educación intercultural, con cerca de 100 documentos detectados y analizados. Esto representa un momento de ascenso meteórico, pero tal vez, sin tanto entusiasmo, convenga decir que si bien la admisión del tema en esta área temática del COMIE es novedosa, no es así en el área de multiculturalismo, que desde otro *locus* de enunciación ha documentado estos productos de investigación desde 1993 (Bertely, 1997; Bertely 2003; Bertely, Dietz y Díaz Tepepa, 2013). Lo que interesa resaltar es la capacidad de impacto que los llamados temas emergentes tienen en la investigación educativa más consolidada, como son los estudios curriculares y las potencialidades que este reconocimiento puede tener.

Tensiones entre tradiciones de producción de conocimiento como condiciones de posibilidad del subcampo

Después de abordar los elementos generales de la producción del decenio en estudio interesa ahora profundizar en los elementos epistémicos y enfoques de investigación de los documentos localizados. Para lograr lo anterior conviene situar la categoría de *tradición académica* que explica Bolívar (1995), retomando la discusión en Gadamer (1993). Bolívar parte de dos grandes ejes para proponer la noción de tradición: el primero es la discusión sobre la categoría de paradigma, ligada al planteamiento de Kuhn (1985) en su *Historia de las revoluciones científicas* como consolidación de una sola visión en torno a la producción de conocimiento en sus elementos centrales: método y validación. En oposición y como

segundo eje despliega la categoría de tradición, desde la visión de la hermenéutica, complementándola con aportes de MacIntyre (1987, 1988) y Laudan (1977) quien señala "las tradiciones en investigación son un conjunto de supuestos generales sobre las entidades y los procesos que constituyen un dominio de estudios y sobre los métodos apropiados para investigar los problemas y construir dicho dominio" (1977, p. 179). Complementando esta idea, Pinar (2014) propuso como primera estructura para configurar disciplinariamente el currículum la historia intelectual de la disciplina a manera de eje vertical, y como segunda estructura o eje horizontal el análisis de las circunstancias presentes.

A partir de estas ideas, se puede entender como tradición en la investigación curricular un sistema de ideas en cuanto constelación relacional en términos históricos y contemporáneos; de ciertos axiomas, conceptos, categorías, métodos de construcción y organización subyacentes a un determinado conocimiento; el cual adquiere legitimidad y valor de verdad en la medida que participa de dicho sistema.

Es en el tiempo presente o análisis contemporáneo donde ubicamos los trabajos que aquí se analizan, en el sentido de contribuir a la estructura horizontal de la disciplina, en el tránsito del segundo y tercer momentos del eje histórico del campo; esto es, entre los estudios críticos, postcríticos y la internacionalización del campo del currículum (Johnson, 2021; García Garduño, 2011).

Los momentos históricos antes mencionados apuntan a la sistematización del eje vertical, mismos que han sido analizados con distintas categorías (Orozco, 2015; Díaz Barriga A. y García Garduño, 2017; Johnson, 2018; Morelli, 2019), pero coincidentes en tres momentos históricos y, con ello, tradiciones en la investigación curricular: la entrada del paradigma *original* del currículum, ligado al pensamiento pragmático instrumental en el mundo anglosajón que, de acuerdo a Johnson (2018), colonizó otras tradiciones ligadas a la enseñanza, como fue el caso de Argentina con la tradición de la didáctica como disciplina. Este proceso de colonización se vio enfrentado por lo que ahora identificamos como la tradición crítica, la cual tiene sus raíces en el pensamiento crítico latinoamericano cuyo auge contestatario en la década de los setenta y ochenta en nuestro país generó proyectos emblemáticos, como el sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) o el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM.

El momento de ruptura para los estudios críticos llegó con el advenimiento de una nueva época en el sentido de una figura posmoderna del mundo que, en términos de Villoro (1993), ha representado un cambio en los supuestos básicos de la modernidad occidental. En consecuencia, el giro post crítico, post fundamento, posmoderno, se ha abierto paso en las ciencias sociales y la humanidades en general y, con ello, en la educación y la investigación curricular.

Frente a este panorama, renombrados actores de la investigación curricular en la región, como Díaz Villa (2017) y Díaz Barriga A. (2020), han afirmado que esta ola o momento ha dispersado los paradigmas, advirtiendo un especie de camino trunco de la investigación curricular hacia la teorización como elemento de autonomía del campo, proponiendo, en el caso de Díaz Villa, la necesidad de un lengua descriptivo común (unívoco) y, en el caso de Díaz Barriga, la necesidad de reconocer los límites de tales visiones *post*. Después de un par de décadas de la entrada del giro postcrítico (Morelli 2019), la investigación se ha diversificado todavía más en sus métodos y enfoques de investigación. Lo anterior permite entender la entrada de *este* subcampo a *este* estado de conocimiento en el momento actual.

Aparece en el horizonte, entonces, un tercer momento: el de la internacionalización. Siguiendo a Pinar (2014) varios autores coincidirán en un momento de reactivación del discurso curricular, como lo ha categorizado Orozco (2015), en el que la diversificación, intercambio y establecimiento de redes en la esfera mundial permiten el fortalecimiento de los estudios curriculares. En el caso de América Latina esta reactivación tiene varias capas. Tenemos, por ejemplo, la convocatoria impulsada por Pinar (2011) para la realización de los proyectos de estudios del currículum en México y Brasil, que permitieron a su vez la reactivación de grupos en la región y que decantó, entre otros, el libro coordinado por Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño (2014), o el volumen *Diálogos curriculares México-Brasil*, coordinado por Alicia de Alba y Alice Casimiro (2014).

Situar la investigación curricular en el ámbito de la educación indígena y la educación intercultural bajo estas coordenadas analíticas conlleva asumir que su despunte en el momento presente, es decir en la década de estudio, se explica en parte por la reactivación de los estudios curriculares en lo concerniente a la diversificación en las tradiciones académicas

que concurren en la investigación de esta área temática, con influencias importantes de posturas post críticas, posmodernas, post fundamento. Por lo anterior, cabe preguntarse por las tradiciones en cuanto condiciones de posibilidad de las investigaciones que aquí se analizan.

En primer lugar, se puede señalar que la investigación en este ámbito está condicionada por la antropología educativa como tradición académica. En una relación compleja, la antropología de la educación ha producido aportes definitorios, tanto para la educación indígena como para la intercultural, así como para entender las prácticas culturales y educativas de los pueblos originarios y los procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas indígenas. Estos aportes a lo largo del tiempo han estado ligados a políticas educativas, como la castellanización y otras que contribuyeron a resolver "el problema del indio", o la política de educación bilingüe bicultural en los años setenta y, por supuesto, las políticas de educación intercultural en la primera década de este siglo.

Los antropólogos y lingüistas han abordado lo curricular desde otras categorías, tales como la cultura escolar comprendida desde la etnografía en sus versiones más variadas. Pliegues en esta categoría apuntan a las nociones de currículum vivido (Furlán, 1981) o a la dimensión áulico didáctica (De Alba, 1991) en términos de comprender las formas en que se significan las experiencias de estudiantes y profesores indígenas, y cómo se relaciona la escuela como dispositivo ideológico nacionalista en las comunidades indígenas.

Otro pliegue, el dominante, apunta a la necesidad de incorporar la cultura y lengua indígenas a la escuela. Tal incorporación asume de inmediato la tensión con las políticas curriculares gubernamentales que poco o nada consideran la diversidad étnica, cultural y lingüística como condición que caracteriza al país para la definición de los modelos curriculares generales, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Es una tensión constitutiva porque alude a la inconmensurabilidad de dos lógicas culturales: la de la escolarización de origen occidental y la de las cosmovisiones indoamericanas, donde la educación como práctica social se reproduce en otros circuitos de construcción de la subjetividad.

En esta tradición, se encuentra la mayoría de las investigaciones encontradas (43 de 94), y su esquema epistemológico es en gran parte multidisciplinario por su conjunción con la sociología, la pedagogía y la lingüística. Como es de suponerse, más de 80% de estas investigaciones

son cualitativas, aunque hay algunas que mezclan elementos de ambos órdenes. Lo anterior se puede observar en el uso del enfoque etnográfico como piedra angular, la cual se combina metodológicamente con estudios de caso, narrativas, la investigación acción, así como el enfoque decolonial que se incrementa en los últimos años, debido al giro del mismo nombre en las ciencias sociales y que impacta el currículum mediante esta tradición. También vale decir que en las otras dos tradiciones por desarrollar también está presente este enfoque, pero ya en su momento se verán sus especificidades.

Las investigaciones en esta tradición debilitan la división entre teoría curricular y práctica, pues muchas veces forman parte del itinerario de acción política de las comunidades indígenas. Esto alude a la tensión entre teoría y práctica como constitutiva de la producción de conocimiento de la investigación curricular, como ya se había anotado en el apartado anterior y que en este tema se aprecia con mucho vigor a través de la alternatividad que ostentan.

Como ejemplo conviene situar la investigación de López (2016), intitulada "Conocimientos culturales y educación formal entre los Chuj. Hacia una verdadera educación intercultural", en cuyo título se aprecia la tensión constitutiva referida en el párrafo de arriba. El estudio analiza la situación educativa del pueblo maya Chuj de Chiapas, y parte de una crítica al currículum de la educación básica nacional con el fin de proponer alternativas hacia una educación intercultural crítica. El currículum es abordado como práctica o vivido en cuanto unidad de análisis para proponer una educación pertinente, señalando la necesidad de retomar las prácticas culturales como único medio para lograr una "verdadera" educación intercultural, en oposición directa a las políticas educativas de ese corte que tuvieron su auge en los sexenios foxista y calderonista.

Un siguiente ejemplo de este tipo de tradición se puede identificar en el trabajo de Mantilla (2018), "El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla". El texto aborda el tema del currículum, analizando la manera en que se ha incorporado la educación intercultural nahua-mestiza al programa general de telesecundarias en el municipio de Cuetzalan, Puebla. El análisis se centra en el lazo entre educación telesecundaria y educación intercultural, y muestra

la complejidad de la relación entre el modelo educativo nacional expresado en la educación básica y la propuesta alternativa. El proyecto referido tiene funcionando más de 15 años, y pasó de ser una propuesta marginal a posicionarse como proyecto alternativo de éxito, tanto en la esfera nacional como en la internacional. La telesecundaria incorpora como contenidos válidos la lengua y cultura nahuas de la región e implementa diversos talleres en torno a las prácticas culturales, como el tejido, el bordado, entre otras actividades que permiten a los jóvenes aprender su lengua y su cultura. Como en el caso anterior, el objetivo principal es exponer la falta de pertinencia del currículum oficial para dar paso a la propuesta alternativa.

Un tercer caso de este tipo de tradición es el artículo "El sistema modular en el nivel medio superior. El caso del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Oaxaca, México" de Laurentino Lucas (2014), el cual analiza el sistema modular proveniente del modelo de la UAM Xochimilco que, como ya se ha mencionado, forma parte de las propuestas emblemáticas de la tradición curricular latinoamericana y que este proyecto alternativo retomó para el diseño de su propuesta curricular. La base se refiere específicamente a la investigación de objetos de transformación como principio pedagógico de los BIC. Como explica su autor, " en este modelo pedagógico del nivel medio superior, lo que se plantea es la conjunción de los aspectos sociales y culturales en las zonas donde se han establecido los planteles, es decir, se consideran las características de la población que asiste a estos centros educativos" (Lucas, 2014, p. 43). Es por demás interesante este caso porque muestra, como ya se vio, el impacto de la tradición curricular crítica. Ello da para inferir la apropiación que la antropología educativa hace del currículum, no con la tradición propia del campo, sino articulando a su discurso de indianizar la escuela, las herramientas que el currículum puede aportar. El uso de categorías y herramientas de diseño curricular, sin ser expertos, es común para los docentes del medio indígena y para los antropólogos y lingüistas que también se desarrollan profesionalmente en ese ámbito. Este texto muestra cómo ha sido este uso en aras de desarrollar un modelo educativo pertinente, cultural y lingüísticamente hablando. Nuevamente posiciona la necesidad de antagonizar con los currículos de este nivel porque no responden a la diversidad.

Finalmente, podemos ejemplificar este tipo de tradición con el trabajo de Cano (2014), "Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: currículum en-acto". Es una investigación cualitativa de corte etnográfico que recoge la experiencia de dos estudiantes y una profesora de telesecundaria en una escuela indígena popoluca del estado de Veracruz. El objetivo de la investigación es analizar el currículum 2011 de ese nivel (el cual está organizado por competencias) mediante su contraposición con la realidad educativa de la escuela en cuestión. El contenido que se utiliza como eje del análisis es "la entrevista" en cuanto práctica social del lenguaje. En la comunidad donde se efectúa el estudio se tiene al popoluca como lengua materna, por lo que el bilingüismo en español de los alumnos es un primer elemento de crítica en el marco de la clase de español como primera lengua. El segundo punto de análisis es el contenido en sí mismo y su función social en la comunidad.

Los estudiantes se reapropian de las actividades propuestas por su maestra respecto al mencionado contenido: hacen la entrevista en popoluca a un abuelo de la comunidad que regresa de la milpa, esto es, sin un guion o escritura de preguntas, puesto que no les han enseñado a escribir en su lengua materna. La docente regaña a los alumnos por "adelantarse" a las actividades, les pide que elaboren el guion en español con preguntas gramatical y culturalmente sin sentido en popoluca, lo que hace a los alumnos abandonar la tarea de volver a realizar la entrevista, ya que no ven viable hacer esas preguntas al abuelo, porque señalan que no les va a contestar nada. Que la docente proponga actividades didácticas y prácticas de aprendizaje ajenas a los estudiantes y el análisis de sus consecuencias muestra ampliamente el conflicto que caracteriza a esta tradición: el choque cultural de dos lógicas onto epistémicas que no logra superarse meramente con la adaptación de contenidos, como refiere la maestra que procede desde que llegó a esa escuela.

Tal como se ha visto, esta tradición recupera las categorías y elementos propios del campo del currículum y los rearticula con los discursos sobre la necesaria alternatividad para proponer modelos educativos interculturales. Esta característica se analizará en el siguiente apartado con mayor detenimiento, baste por ahora destacarla de la discusión presentada hasta ahora. En este mismo sentido, la tradición de la antropología educativa recupera las posturas más críticas en torno a las políticas curriculares dominantes en todos los niveles, por lo que el carácter político del

currículum (De Alba, 1991) se aprecia con mucha claridad en la tensión constitutiva que signa a esta tradición.

La segunda tradición académica deriva de los estudios curriculares en cuanto campo de conocimiento. Son las investigaciones que trazan su posicionamiento y horizonte de análisis desde las categorías, discusiones y polémicas propias de la investigación curricular. Esta tradición propone el análisis histórico y conceptual del currículum, identificando temáticas relevantes, como en su momento las categorías de competencias, innovación, flexibilidad, entre otras que van hegemonizando las preocupaciones de las investigaciones y las propuestas, tanto de diseño como de desarrollo curricular (Díaz Barriga, Á., 2013).

Las investigaciones ligadas a esta tradición son 30 de 94, es decir, cerca de 30%, y se desarrollan mayormente por investigadores educativos, pedagogos, sociólogos y docentes que estudiaron posgrado. En esta tradición también la mayoría de los estudios se posicionan en un enfoque cualitativo y los paradigmas asociados son de distinto cuño. Destacan el análisis de discurso y político del discurso, los estudios interpretativos centrados en los significados y la subjetividad. El cruce con la investigación acción es poco; más bien se asumen los objetos de estudio desde una distancia que no involucra a los analistas. También es notable las referencias que se hacen al giro decolonial como analítica para conocer. Esta combinación es interesante porque en la tradición anterior este tipo de estudios está ligado a investigaciones dialógicas, de acción y transformación. Esta especificidad habrá que anotarla como rasgo importante por observar en la próxima década.

Como ejemplos relevantes de esta tradición podemos señalar el trabajo de Vargas, Torres y Herrera (2019), titulado "El conflicto entre lo político y lo académico en los diseños curriculares de los programas de educación superior con enfoque intercultural en Michoacán". En esta ponencia se despliega la experiencia de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán respecto al diseño curricular de nuevos programas, a su proceso de actualización curricular de programas existentes y al diseño de una maestría que se abrió en 2019. El análisis pone énfasis en la noción de tensión político académica, para señalar el carácter ideológico y las luchas internas de los sujetos del currículum, por lo que hace énfasis en las situaciones políticas que han influido en los diseños curriculares, marcando los conflictos de la universidad con instancias gubernamentales como

la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que normó el desarrollo curricular de la universidades interculturales de 2002 a 2018.

Un segundo ejemplo de esta tradición es la tesis de Mayo (2012) titulada "Enfoque intercultural de la RIEB 2009 y su práctica en las Escuelas Primarias Piloto en Quintana Roo", la cual tiene por objetivo indagar la puesta en marcha de la Reforma Integral de Educación Básica en escuelas indígenas. Propone como eje de reflexión la estructuración que tiene en la educación básica para señalar que el currículum, al estar inscrito en un proyecto de Estado nación homogéneo, conlleva que no se atiendan los saberes de los pueblos originarios, aunque tanto los documentos de la reforma curricular como los del Programa Sectorial de Educación de ese sexenio señale como objetivos de la política atender a las poblaciones vulnerables, ampliar las oportunidades de acceso a la educación, atender la equidad e igualdad de género en el ámbito educativo, y al desarrollo de los pueblos originarios.

El análisis señala que tales objetivos carecen de una planificación para llevarlos a cabo y por tanto sólo se quedan en retórica. Ante este hecho, el autor propone atender los saberes comunitarios y el enfoque intercultural de la educación, documentando lo que sucede en la realidad de las telesecundarias mayas. La postura de la investigación se centra en las políticas y lo hace con un tratamiento de análisis de discurso combinando elementos del giro decolonial. Es un ejemplo claro de la producción en los estudios curriculares, dado que la dimensión de la cultura escolar u otros elementos como tal no son centrales como en la tradición anterior.

El tercer caso en esta tradición corresponde al texto *Hacia una educación ambiental crítica que articule la interculturalidad. Modelo pedagógico y didáctico* de Esperanza Terrón (2013). Su libro representa esta tradición al plantear el análisis del currículum como proyecto político educativo y, con ello, advertir la falta de incorporación de estos dos ejes, tomando como objeto de reflexión la reforma curricular de la educación preescolar de 2004, señalando la necesidad de rediseñar desde lo local los contenidos, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos. Después, aborda el debate sobre la problemática educativa ambiental, planteando las dificultades para la transformación social cuando se asumen perspectivas instrumentales sin considerar la diversidad cultural. Como algunos otros trabajos en esta tradición, propone un modelo pedagógico para articular

ambos registros. Este trabajo ahonda fuertemente en la categoría de transversalidad y sus limitaciones, al señalar que los contenidos sobre lo ambiental y lo intercultural se encuentran dispersos y fragmentados del currículum prescrito.

Acercarnos a estos tres casos permite observar en detalle los elementos que caracterizan a la tradición y se reconocen en este ejercicio, que muchas veces se le identifica en oposición a la tradición de la antropología educativa, lo cual sitúa la emergencia de esta tradición, como ya se ha señalado.

Una tercera tradición es la que podemos identificar por las investigaciones y documentos que provienen de las preocupaciones de los docentes del medio indígena sobre sus propias prácticas, no como el etnógrafo o antropólogo que "los ve de fuera", sino como ejercicios de reflexión y análisis ligados generalmente a los avatares de adaptar los contenidos a las lenguas y culturas indígenas, de sortear las tensiones institucionales, de indagar sobre los significados que tiene la educación intercultural. Esta tradición es menor en proporción, son 20 trabajos detectados y son, por un lado, tesis de posgrado y, por otro, las propuestas que en el ámbito estatal han desarrollado los maestros de Oaxaca y de Michoacán que ahora se institucionalizan. Los enfoques predominantes son cualitativos y preponderan la sistematización de experiencias y estudios de caso apoyados en entrevistas y observación participante.

Haciendo un acercamiento a esta tradición, se identifica un primer ejemplo de la autoría de Anel Góngora (2016), quien escribió la tesis de maestría en Educación. Campo Desarrollo curricular en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): "La noción del docente de educación indígena sobre la educación intercultural bilingüe y su relación con el currículum". Esta investigación emprende un acercamiento a las percepciones de los docentes de escuelas mayas de educación preescolar en Yucatán. La intención es identificar en cuatro aspectos cómo es que las maestras operan el currículum nacional: 1) noción que asumen respecto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), 2) capacitación docente en relación con la EIB, c) apoyo de la institución educativa a los docentes para implementar la EIB y d) aplicación de la EIB en el contexto escolar desde el discurso docente. Esta última categoría es la que interesa porque recupera la voz de las maestras en términos de su mediación con los contenidos nacionales. La investigación ahonda en las formas de adaptación, selec-

ción y resignificación de tales contenidos nacionales, como el alto uso de la lengua maya como medio de instrucción, aunque no necesariamente como objeto de estudio. Y respecto a los contenidos, la autora señala cómo las maestras generan estrategias para "adaptar", tomando elementos del entorno inmediato. Finalmente, también apunta que las docentes identifican como un contenido fundamental aquél relacionado con la diversidad cultural, sobre el cual trabajan ampliamente, ya que consideran que es de los pocos que tiene que ver con la educación intercultural.

En segundo lugar podemos señalar la tesis del profesor Antonio Valdez (2014), del estado de Michoacán, cuya tesis de la maestría en Educación de la UPN se intitula "Análisis crítico del currículum como parte esencial de la concienciación del docente rural, desde la perspectiva de la Escuela Bidocente del Nogal, Mpio. de Regules, Mich.". Este trabajo analiza el currículum de educación básica 2011 bajo la noción de concienciación de Paulo Freire como proceso de investigación y análisis crítico del currículum oficial, que no responde a las necesidades de la modalidad multigrado. La intención es situar la necesidad de que los docentes asuman el proceso de diseño curricular, que el autor denomina como currículum moldeado por el profesor y, en consecuencia, de la praxis curricular del docente como acción propia por encima de la reforma curricular 2011. El autor, además de retomar a Freire, cita como fuentes fundamentales de su trabajo a De Alba (2007) y Díaz Barriga A. (1991, 1992), lo cual nos habla de las conexiones de esta tradición con la abordada en el apartado anterior.

Estos dos ejemplos, aunados a las explicaciones en torno al PTEO y PEPOMICH del apartado anterior, son muestra del tipo de conocimiento ligado a las prácticas docentes. En las otras tradiciones la cuestión de las experiencias y la práctica está presente, sin embargo en esta tradición es una preocupación central el cambio de tales prácticas desde los actores que investigan, en una suerte de protagonismo ontoepistémico que produce conocimiento en torno a las formas en que se entiende y resignifica el currículum, de ahí que cuestiones como la adaptación o contextualización curricular sean categorías ampliamente desarrolladas en esta tradición.

Centralidad de lo curricular en el abordaje de las políticas curriculares

Como se ha anotado hasta ahora, las tradiciones académicas en este tema del estado de conocimiento señalan como un continuo el análisis crítico del currículum pensado y oficial (en todos los niveles educativos), ámbito conocido como parte de la categoría políticas curriculares (García Garduño, 2013). La noción de políticas curriculares es un objeto de estudio propio de la investigación curricular y sirve para dinamizar los elementos centrales de la producción analizada en una capa o pliegue que, como ya se ha visto, es parte constitutiva de este subcampo.

En este marco, una categoría relevante en el análisis que se pretende abordar es la tensión entre el tratamiento directo que se ha hecho sobre las políticas curriculares en la educación indígena y en la educación intercultural, y el tratamiento indirecto o subordinado, donde el eje fundamental del texto revisado es otro, aunque se aborda de manera complementaria el currículum indígena o intercultural. Para categorizar los documentos como directos, se consideró que el tema central girara alrededor del diseño curricular mismo o el desarrollo curricular; tanto como propuesta innovadora, o como análisis crítico. Interesa como supuesto situar en los estudios de abordaje directo una conexión con la investigación curricular como especificidad del campo o segunda tradición, y a los estudios que abordan las políticas curriculares de manera complementaria como aquellos ligados a las tradiciones de la antropología educativa y la docencia crítica.

En la mayoría de los textos revisados se efectúa un análisis crítico del currículum oficial, principalmente en educación básica y en contextos indígenas. Tal es el caso de Gallardo (2017b, 2017c, 2018a), quien hace notar que el currículum de básica no ha logrado operacionalizar la diversidad cultural para evitar el racismo y ha dejado fuera la equidad. En el mismo sentido apunta el aporte de Baronnet y Morales-González (2012); mientras que Gallardo (2017a) reflexiona sobre la eficacia y pertinencia de las políticas curriculares dirigidas a la población indígena infantil y juvenil de educación básica, en comunidades indígenas y en otro texto (Gallardo, 2018c), realiza un análisis de las continuidades del proyecto social que enmarca la política educativa en las reformas curriculares de la educación básica mexicana. Además, en otro texto (Gallardo, 2018b),

la misma autora aborda la tensión teórico-metodológica que supone la relación entre currículum e interculturalidad, donde el mestizaje ha dejado de ser el discurso hegemónico y se proponen procesos de co-diseño para un currículum diversificado. Por su parte, Jiménez-Naranjo (2012) hace notar la falta de concreción de los principios que fundamentan la interculturalidad, y Gallardo (2020) destaca la interculturalidad como discurso emergente en las reformas curriculares de la educación básica mexicana, mientras que Weiss (2017) realiza un estudio evaluativo del modelo de telebachillerato comunitario, contrastándolo con el telebachillerato estatal (EMSAD) y los bachilleratos interculturales. Con respecto a las universidades interculturales, Ávila (2015) se centra en el origen de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y sus políticas curriculares interculturales, mientras que Vargas-Garduño et al. (2019), analizan la incidencia de las políticas en el proceso de diseño curricular en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM).

Otra temática relevante ha sido la evaluación del impacto de los modelos pedagógicos en determinadas regiones. Al respecto, Bastiani et al. (2012) contrastan tres modelos educativos diacrónicos: castellanización, modelo bilingüe y bicultural, modelo intercultural bilingüe en educación básica de la región ch'ol de Chiapas. Kreisel (2016) revisa cómo se significa la interculturalidad en el desarrollo curricular en una telesecundaria no indígena, a partir del análisis curricular. Mayo (2012) efectúa un análisis crítico del currículum de la RIEB y el PROSEDU en escuelas primarias piloto en Quintana Roo. En el nivel superior, Torres-Ambrocio (2020) centra la reflexión acerca del currículum en la Escuela Normal Indígena de Michoacán y su apropiación por parte de egresadas p'urhepechas; mientras que Salas (2017) evalúa el currículum y su impacto al egresar de la licenciatura en Educación Intercultural en la UPN-Ajusco.

Asimismo, se encontraron textos que analizaron el discurso intercultural en los planes de estudio de educación básica (Malaga-Villegas, 2019). Otros identificaron la presencia del patrimonio cultural indígena en el currículum de educación primaria y de las licenciaturas tendientes a la formación de docentes para el medio indígena (Luna, Vicent, Reyes y Quiñonez, 2019).

Algunos otros documentos establecen comparaciones entre distintos modelos educativos, ya sea en el nivel universitario (convencional, intracultural e intercultural) (Rosado-May y Cuevas-Albarrán, 2019), como

entre programas educativos, tales como la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, de la UPN, el Método Inductivo Intercultural y el Programa de Educación para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH).

Aparecen también propuestas alternas al diseño oficial que describen los puntos medulares del diseño curricular, así como de su implementación (desarrollo curricular). En el nivel básico, destacan textos asociados con el proceso de construcción de la propuesta de política educativa intercultural, como la que daría origen al Método Inductivo Intercultural en Chiapas (Sartorello, 2013 y 2014), así como sus principios políticos, epistemológicos y pedagógicos (Sartorello, 2016), fortaleciendo la justificación del proyecto "T'arhexperakua-Creciendo juntos". Márquez (2019) critica la carga política e ideológica del currículum, basada en la perspectiva de la OCDE y la prueba PISA y no en una enseñanza intercultural bilingüe pertinente para pueblos indígenas. Se describe también el proyecto alterno de Oaxaca (PTEO) (Martínez, 2021). González et al. (2013) describen una propuesta curricular innovadora, llevada a cabo durante un ciclo escolar en una escuela primaria p'urhepecha. El Colectivo Pedagógico Interinstitucional para el Diseño de la Formación y Actualización Docente desde el PDECEM (s.f.) hace una propuesta alterna al modelo educativo oficial, basada en pedagogías alternativas y contrahegemónicas, para la formación de docentes en las normales de Michoacán. Gallardo (2014) analiza el rediseño del modelo educativo del bachillerato intercultural, del 2009.

Algunas reflexiones sistematizadas de experiencias de intervención curricular son: el modelo intercultural de telesecundaria para población nahua en Cuetzalan (Morales, 2012; Mantilla, 2018); los procesos metodológicos para un propuesta curricular contextualizada, en una primaria ikoot (Sánchez, 2016); el análisis del currículum oficial y propuesta situada en primarias tutunakú (Santes, 2016); diseño y desarrollo curricular "desde abajo" en la región triqui (Gutiérez, 2014). En el nivel superior, se desglosan: el modelo de educación comunitaria para la formación de docentes indígenas en la sierra ayuuk de Oaxaca (Maldonado-Alvarado, 2016; Maldonado y Maldonado, 2016); el diseño del programa de Maestría en Lengua y Cultura Nahua en la UVI (Bernal y Figueroa, 2019); la propuesta de un modelo pedagógico nativo para educación superior en Puebla (Cházaro, 2017); el proyecto educativo autónomo con la comu-

nidad hñahñu de la Ciudad de México (Peón et al., 2019) y el diseño de un programa educativo para formar profesionistas en nutrición y salud que recuperen los saberes wixarika. En este mismo sentido, sin ser programas académicos formales, se encuentran también descripciones de experiencias de intervención curricular (Alvarez, 2018; Vergara, Rivera y Méndez, 2019; López-Gómez, 2017).

Los documentos que tocan tangencialmente el tema de las políticas curriculares interculturales e indígenas se agruparon en tres subcategorías: recuperación de saberes indígenas para reforzar el currículum intercultural o indígena, valoración de aspectos específicos del currículum intercultural o indígena, y experiencias de intervención tendientes a fortalecer la interculturalidad o a recuperar las culturas originarias.

Con respecto a la recuperación de saberes indígenas para reforzar el currículum intercultural, destacan: sistematización del pensamiento epistemológico mixe para aplicarlo al proyecto pedagógico intercultural (Comboni y Juárez, 2012); propuesta de un instrumento de planeación didáctica para integrar elementos culturales rarámuris al currículum oficial (Loredo, Alvarado, Romero, Solís, 2016); diagnóstico sobre posible articulación entre políticas educativas interculturales y enseñanza de la ciencia en una escuela secundaria de Tlapa, Guerrero (Lazos, 2015); pertinencia de incorporar los conocimientos culturales del pueblo maya Chuj a la educación formal (López y Limón, 2016); énfasis en el diálogo filosófico intercultural (Muñoz, 2016); propuesta de una metodología tendiente a la recuperación de saberes originarios para incorporarlos al currículum (Riess, 2013); vinculación entre saberes comunitarios mayas y el currículum (Silva et al., 2019).

En un sentido evaluativo de elementos curriculares, se encontraron documentos centrados en temas relacionados con diversos ámbitos, aunque con predominio del nivel básico. Los que aluden a todo el sistema educativo son: el racismo en el sistema educativo mexicano (Gallardo, 2014); valoración de la EIB, para identificar cómo ha beneficiado la calidad educativa, en sus distintas dimensiones (Viveros y Moreno, 2014); revisión de la literatura relacionada con la implementación de metodologías pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas originarias y español en las escuelas interculturales de todos niveles del sistema educativo en México (Feltes, 2017).

Ubicados en el nivel preescolar, se detectaron los siguientes textos: revisión de la pertinencia del currículum oficial para población maya, en contraste con la opinión del personal docente al respecto (Góngora, 2016); discusión entre educación ambiental y la interculturalidad para rediseñar localmente el currículum de preescolar (Terrón, 2013). Relacionados con escuelas primarias, se identificaron: el análisis del racismo en los contenidos de los libros de texto de educación primaria (Velasco, 2016); el contraste entre las experiencias de formación básica de docentes p'urhepechas y de su práctica educativa basada en el proyecto "T'arhexperakua-Creciendo juntos" (Hamel et al., 2018; Hamel, 2019); desafíos en la implementación de la metodología de doble inmersión en escuelas multigrado de Guerrero (Feltes y Rese, 2014); el análisis de la práctica educativa en docentes rarámuris de primaria (Madrigal, Carrera y Vergara, 2018) y de la percepción del personal docente acerca del currículum en una comunidad mazahua (Quiroz, 2020), y una sistematización de prácticas culturales asociadas con la pesca en una comunidad ikoot (Morán, 2012).

Vinculados con el nivel de educación secundaria, García (2019) narra una experiencia basada en la enseñanza de la lengua mazahua en 38 telesecundarias; se presenta también un análisis crítico del enfoque intercultural transversal en la Reforma de Educación Secundaria de 2006 (Kreisel, 2012), así como las prácticas de la RES en Totonacapan (Jiménez, 2014).

En el nivel medio superior, destacan textos que tocan temas tales como: correlación entre aprendizaje y factores socieconómicos a partir de los resultados de la prueba PLANEA, en población indígena y no indígena (Blanco, 2019); las ventajas del sistema modular en el Bachillerato Indígena Comunitario en la región ayuuk (Lucas, 2014); evaluación de la apropiación de la propuesta etnopolítica del Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (González-Apodaca, 2014); el análisis documental de la pertinencia intercultural de los recursos pedagógicos y audiovisuales en Educación Media Superior a Distancia (Rico, 2017).

Con respecto del nivel superior, Torres-García (2021), analiza los procesos de diseño curricular en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, centrando la atención en la percepción de los docentes sobre su participación en el diseño. Hay también un estudio histórico-crítico,

en la zona maya, sobre los enfoques educativos de los proyectos nacionales y latinoamericanos para la educación superior indígena (Ayora, 2013).

Finalmente, los textos que desglosan experiencias de intervención asociadas a la mejora del currículum intercultural, son: la didáctica basada en el uso de la lengua materna en la región totonaca, a partir de los parámetros curriculares (Tiburcio y Jiménez-Naranjo, 2021); una propuesta de programa de enseñanza de tutunakú (Atzin, 2018) y una reflexión sobre el diseño de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria; propuestas de aprendizaje de matemáticas a partir de prácticas sociales de los coras en primaria (Santos, Ruiz y Cruz, 2018); intervención con infantes de educación básica seri para fortalecer la relación con su entorno (Costa et al., 2020); propuesta de materiales y métodos pertinentes para la enseñanza de las matemáticas en el contexto ëyuuk (Martínez, 2013); análisis del proceso de aprendizaje del español en la aplicación del currículum en una telesecundaria de Veracruz (Cano, 2014); aplicación del modelo multicultural de comunicación de la ciencia y la tecnología en una escuela secundaria de Guerrero (Rueda, 2017); reflexiones y análisis de los procesos de enseñanza a partir de las fiestas rituales en los espacios comunitarios y escolares con nahuas de la huasteca veracruzana en primaria indígena (Martínez, 2018). Además, Olvera et al. (2012b) brindan orientaciones para el trabajo con los agentes educativos comunitarios (padres y madres de familia); Tovar et al. (2013) generan orientaciones a docentes para atender la salud desde la educación básica para población indígena y migrante; por su parte, Olvera et al. (2012b) proporcionan fundamentación teórica e histórica de la educación básica para población indígena y migrante, mientras que Pérez et al. (2012) proponen material de apoyo metodológico y pedagógico dirigido a docentes y asesores comunitarios de educación básica para población indígena y migrante.

Como puede inferirse, distinguir el tratamiento que se hace de lo curricular ayuda a situar la forma en que se asume este subcampo. El abordaje de las políticas curriculares es eminentemente crítico, ya sea de manera central (en sí mismas) o indirecta, que generalmente apunta las fallas de las mismas y por tanto habilita la necesidad de la propuesta y de la alternatividad. Es así que esta noción, ligada a su tipo de abordaje, nos muestra una capa más de la producción en esta década.

A manera de cierre

Hasta ahora hemos presentado un prisma triangular para observar la producción de conocimiento durante el periodo 2012-2021, en el ámbito de la relación entre educación indígena y educación intercultural con la investigación curricular. Se ha caracterizado por tipos de investigación y ámbitos de estudio, por tradiciones académicas y, derivado de este ángulo, por el abordaje crítico directo o indirecto que se hace de las políticas curriculares como postura constante en todos los trabajos revisados.

Como se ha mencionado a lo largo de este documento, las publicaciones y tesis de posgrado en este tema se comenzaron a incorporar en el estado de conocimiento pasado con alrededor de ocho textos en los diferentes capítulos, esto es, asociados a temas como innovación, educación superior, políticas curriculares y actores del currículum. En contraste, este mismo tema sí ha estado presente en los últimos dos estados de conocimiento del área multiculturalismo, interculturalidad y educación, con un número importante de trabajos: 30 documentos en 2003 y 67 en 2013. Ocho documentos, en contraste con 67, nos hablan del nivel de incorporación en la tradición de la investigación curricular y, por tanto, del momento histórico que representa dicha incorporación en la marcha por la estructura disciplinaria del currículum, sumando la diversidad cultural como eje que atraviesa este campo de conocimiento, admitiendo el carácter profundamente histórico y político del conocimiento.

Podríamos aseverar que la integración de la relación currículum, educación indígena, educación intercultural se sitúa en un momento de internacionalización de los estudios curriculares en su cruce, en este caso, con la antropología educativa. Por su parte, la tradición de la docencia signa al campo tanto en la centralidad actoral de las maestras y maestros, como en el análisis de sus prácticas y experiencias. Este rasgo se presenta como una especie de reflexión sobre sí mismos, aunque se asume que en las otras tradiciones también haya un abordaje de la dimensión práctica del currículum.

La producción de la década, como ya también se ha reiterado, se enfoca en resultados de investigación de corte crítico, tanto conceptuales como de evaluación, al tiempo que aportan y proponen enfoques de investigación relativamente recientes, como los estudios decoloniales, el

análisis de discurso, los estudios sobre la subjetividad y narrativas, además de otros ya clásicos, como el análisis de significados o la etnografía.

Existen ciertas nociones que pueblan el horizonte de este subcampo y que desglosan su carácter crítico generalizado. En primer lugar, la noción de tensión entre lo local y lo nacional es herramienta común a los diferentes productos de investigación, en conjunción con el abordaje de los procesos de adaptación o contextualización de contenidos, así como la incorporación de las lenguas y culturas indígenas al aula en cuanto formas de interculturalidad. En este mismo horizonte, se recurre a la flexibilidad y a la transversalidad del currículum para justificar la entrada de la lógica de los conocimientos y prácticas de los pueblos originarios como contenidos válidos y valiosos de ser aprendidos en la escuela. La otra cara de la crítica es, pues, la necesidad de la alternatividad como respuesta de resistencia ante la normatividad curricular que discrimina y excluye.

La entrada de esta temática al campo de la investigación curricular avizora un futuro importante para las tradiciones menos desarrolladas en la década y que aluden, por un lado, a la creciente complejización de los estudios curriculares, como lo apunta este momento de internacionalización para unos y reconceptualización para otros. Lo cierto es que la hibridación (Johnson, 2021) del campo está abriendo nuevos caminos a la investigación curricular. En particular, que los docentes indígenas estén entrando al campo inscribe un registro étnico fundamental a la producción de conocimiento, pues implica la agencia de investigación sobre sus propias realidades, sin dejar de lado, claro está, las alianzas con investigadores y otros docentes, por lo que será interesante dar seguimiento a las tesis de posgrado de docentes investigadores indígenas y observar cómo van signando al campo, y si ganan terreno en las publicaciones y los liderazgos académicos.

Referencias

Alonso Aguirre, M., Ayala Reyes, S., Berumen Campos, G., Cabrera Morales, N., Castillo Silva, D., Hernández Martínez, V., Lepe García, E., Santos Cano, T. y Gallardo Gutiérrez, A. (coord.) (2013). *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena*

para la educación secundaria en México. SEP. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00030.pdf

Atzin García, J., Santiago Nuñez, S., Nicolás Santes, C., Cortes Antonio, A., Luna Castillo, M., Jiménez García, R. y Santiago Ramos, I. (2018). Programa de Lengua Tutunakú. DGEI. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/lengua-materna-lengua-indigena/programas-de-estudio/lmli_pe_00003.pdf

Ayora Herrera, E. (2013). *Propuesta curricular para la formación profesional en vinculación comunitaria intercultural* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Yucatán.

Baronnet, B. y Morales, M. (2018). Racismo y currículum en educación indígena. *Ra Ximhai, 14*(2), 19-29. https://www.redalyc.org/journal/461/46158063002/html/

Bastiani Gómez, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada Lugo, E., Cruz Salazar, T. y Aparicio Quintanilla, J. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos, 34*(135), 8-25. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29163

Bernal-Lorenzo, D. y Figueroa-Saavedra, M. (2019). Nueva oferta educativa universitaria con enfoque intercultural: el caso de la maestría en Lengua y Cultura Nahua de la Universidad Veracruzana. *Revista Educación, 43*(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32934

Bertely, M. (2003). Prólogo. En M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y educación* (pp. XIX-XLVIII). COMIE.

Bertely, M. (1997). Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. En M. Bertely y A. Robles (coords.), *Indígenas en la escuela* (pp. 192-302). COMIE.

Bertely, M. D. G. Dietz y Díaz M. (2013). *Debates sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación. Estado del conocimiento, área 12.* COMIE.

Blanco, E. (2019). Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21*(e16), 1-15. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1941/1766

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: Epistemología de la investigación curricular*. Universidad de Granada; FORCE.

Cano Ruiz, A. (2014). Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: currículum-en-acto. *Revista de Investigación Educativa,* (19), 148-183. https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/969/1784

Carr, W. (2007). Educación sin teoría. En *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr* (pp. 49-89). UNACH.

Cházaro, E. (2018). Presencia del modelo pedagógico nativo como base del currículum intercultural en instituciones de educación superior. *Voces de la Educación, 3*(5), 20-30. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/89/73

Comboni Salinas, S. y Juárez Nuñez, J. (2012). Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES mixes. *Universidades,* (53), 36-49. http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/210/218

Connell, R. (1993). *Schools and social justice*. Our Schools/Ourselves Education Foundation.

Costa Urrutia, P., Becerra, F., Becerra, V., González, O., Ratti, C., Fernández, S., Chaparro Manríquez, J., Hernández Acevedo, H., Santana Meza, H., Ramírez Cruz, A., Pérez, R., Rodríguez-Arellano, E., Granados, J., Díaz-González, A. y Álvarez, R. (2020). Desarrollo de un programa de educación acuática en la escuela indígena de la comunidad seri. *Revista de Investigaciones en Actividades Acuáticas, 4*(8), 61-66. https://doi.org/10.21134/riaa.v4i8.1309

De Alba, A. (2007). Currículum, cambio tecnológico, TIC y constitución de nuevos sujetos sociales del siglo XXI. En *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación* (pp. 187-215). IISUE-UNAM; Plaza y Valdés.

De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. CESU-UNAM.

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 16*(54), 17-39.

Díaz Barriga, Á. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Enfoques Educacionales, 17*(2), 1-14.

Díaz Barriga, A. (1992). *El currículum escolar surgimiento y perspectivas*. Aique.

Díaz Barriga, A. (1991). *Ensayo sobre la problemática curricular*. Trillas.

Díaz Barriga, Á. (coord.) (2013), *La investigación curricular en México 2002-2011, colección Estados del conocimiento*. ANUIES; COMIE.

Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J. M. (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de 10 países*. Universidad Autónoma de Tlaxcala; Miño y Dávila.

Díaz Villa, M. (2017). *Problemas del campo curricular en América Latina. Una aproximación comparativa*. Universidad de Santiago de Cali.

DGEI. (2013). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Campo formativo salud.* SEP. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_preescolar_00005.pdf

DGEI. (2012a). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo VIII. Orientaciones para el trabajo con los agentes educativos comunitarios.* SEP. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_inicial_00006.pdf

DGEI. (2012b). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e historia de la educación primaria indígena.* SEP. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_primaria_00001.pdf

Feltes, J. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales.* INEE. https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/metodologias-pedagogicas-para-el-desarrollo-de-las-habilidades-del-bilinguismo-la-biliteracidad-y-la-comprension-intercultural-en-dos-o-mas-lenguas-nacionales/

Feltes, J. y Reese, L. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica,* (43), 1-18. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99831379002

Follari, R. A. (1990). Filosofía y educación: Nuevas modalidades de una vieja relación. En De Alba, Alicia (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación* (pp. 66- 77). CESU-UNAM.

Furlán, A. (1981). El currículum pensado y el currículum vivido. En *Memorias de las Jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud*.

Gadamer, H. G. (1993). Los problemas epistemológicos de las ciencias humanas. En H. G. Gadamer, *El problema de la conciencia histórica* (pp. 41-53). Tecnos.

Gallardo Gutiérrez, A. (2020). Interculturalidad como discurso emergente en las reformas curriculares de la educación básica mexicana. *Revista Espaço do Currículum, 13*(1), 4-16. https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/51546

Gallardo Gutiérrez, A. (2018). Lógica de la articulación en Laclau y currículum intercultural: pistas para la erosión de la educación básica nacional. En R. N. Buenfil Burgos y Z. Navarrete Cazales (coords.), *Ernesto Laclau: Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica* (pp. 201-214). Plaza y Valdés.

Gallardo Gutiérrez, A. (2018b). Notas en torno a los fundamentos del currículum de la educación básica nacional. En P. Ducoing Watty (coord.), *Educación básica y reforma educativa,* (pp. 317-342). IISUE-UNAM. http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/educacion-basica-y-reforma-educativa

Gallardo Gutiérrez, A. (2018c). El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Educação Unisinos, 22*(1). https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590008/html/

Gallardo Gutiérrez, A. (2017). Alodoxia y acción política gubernamental: claves desde las políticas curriculares para la niñez indígena mexicana de educación básica. En R. de Cassia Prazeres Frangella y M. E. Barbosa de Oliveira (orgs.), *Currículum e formação de professores. Sobre fronteiras e atravessamentos* (pp. 43-60). CRV.

Gallardo Gutiérrez, A. (2017b). Investigación dialógico curricular: claves para analizar el racismo en las políticas curriculares de la educación básica mexicana del siglo XXI. *Investigación Cualitativa, 2*(2), 6-22. https://es.scribd.com/document/722534153/e-ALGG-iq

Gallardo Gutiérrez, A. (2017c). The culture and the Mexican basic education curriculum. *Transnational Curriculum Inquiry, 14*(1-2), 83-86. https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/189967

Gallardo Gutiérrez, A. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas (2006 y 2011) a la educación básica nacional en el siglo XXI* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/abril/0711327/Index.html

Gallardo Gutiérrez, A., Alonso Aguirre, M., Rico Sánchez, M. y Schulz Pérez, H. (coords.) (2014b). *Bachillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación.* SEP. https://www.gob.mx/sep/documentos/bachillerato-intercultural#:~:text=Modelo%20Educativo%2C%20caracter%C3%ADsticas%20y%20operaci%C3%B3n&text=El%20Bachillerato%20Intercultural%20es%20un,merecen%20reconocimiento%20y%20trato%20equitativo

García Garduño, J. M. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 55-108). ANUIES; COMIE.

García Garduño, J. M. (2011). *El desarrollo del currículum: un marco conceptual para entender los procesos de aculturación, hibridismo y cosmopolitismo en Iberoamérica* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

García Torres, A. (2019). *El desarrollo del currículum intercultural para secundaria en México y la participación de los docentes mazahua* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3035.pdf

Góngora Ambrosio, J. (2016). *La noción del docente de educación indígena sobre la educación intercultural bilingüe y su relación con el currículum* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

González Apodaca, E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(63), 1141-1173. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a7.pdf

González Báez, M. y Cázares Torres, J. (2019). *Proyecto de educación popular para la formación de educadores en la normal rural Vasco de Quiroga de Tiripetio, Michoacán* [Tesis de doctorado]. Instituto Mclaren de Pedagogía Crítica.

Hamel, R., Erape Baltazar, A. y Márquez Escamilla, H. (2019). *El proyecto escolar p'urhepecha "T'arhexperakua – Creciendo Juntos": del aula al currículum y de vuelta a las prácticas educativas* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1897.pdf

Hamel, R., Hecht, A., Erape Baltazar, A. y Márquez Escamilla, H. (2018). *Uandakurhintskua* - biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. *Revista de Investigación Educativa,* (27), 90-115. https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2559/pdf

Jiménez Naranjo, Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(52), 167-189. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a8.pdf

Johnson Mardones, D. (2021). Sesión 7. Pensamiento curricular latinoamericano: elementos de historicidad del discurso curricular en América Latina. Seminario Currículum Latinoamericano. https://youtu.be/BlnG8GKCe4g

Johnson Mardones, D. (2018). *Curriculum studies as an international conversation: Educational traditions and cosmopolitanism in Latin America*. Routledge.

Kreisel, M. (2016). El enfoque intercultural en el currículum de telesecundaria. Elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica,* (46), 1-18. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/608

Kreisel, M. (2012). *La interculturalidad como eje transversal en el currículum de telesecundaria* [Tesis de maestría]. Universidad Veracruzana. https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42087

Kuhn, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Laudan, L. (1977). *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del conocimiento científico*. Encuentro.

Lazos Ramírez, L. (2015). La enseñanza de las ciencias y la diversidad cultural en México: un estudio en la educación básica secundaria. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad, 4*(1), 1-9. https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v4.891

López Bravo, L. (2015). *Interculturalidad: de la conceptualización a la práctica pedagógica en el aula* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Chiapas.

López Gómez, C. (2017). La resignificación de la experiencia docente en la escuela primaria bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, 2*(2), 33-40. http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/145

López Rivas, G. y Limón Aguirre, F. (2016). Conocimientos culturales y educación formal entre los chuj. Hacia una verdadera educación intercultural. *Sinéctica,* (47), 1-19. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/696/665

Loredo Enríquez, J., Alvarado García, F., Romero Lara, R. y Solís Watson, L. (2016). Instrumento de planeación para integrar la cultura de pueblos indígenas al currículum oficial mexicano. *Revista Panamericana de Pedagogía,* (23), 15-35. https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1706

Lucas Campos, L. (2014). El sistema modular en el nivel medio superior. El caso del Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca, México. *Eutopía,* (21), 42-45. http://www.journals.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/47261

Luna, U., Vicent, N., Reyes Cabrera, W. y Quiñonez Pech, S. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de educación primaria en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 83-102. https://revistas.um.es/reifop/article/view/358761/257041

Macintyre, A. (1988). *Whose justice? Which rationality?* Duckworth.

Macintyre A. (1987), *Tras la virtud*. Crítica.

Málaga-Villegas, S. (2019). Hacia una complexión del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 19*(1), 1-28. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000100625

Maldonado Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frene a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, 14*(1), 47-59. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-80272016000100004&script=sci_abstract

Maldonado Alvarado, B. y Maldonado Ramírez, C. (2019). Construcción curricular de educación superior indígena: la LEMSC en Alotepec, México. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior, 4*(1), 35-56. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7306686

Mancera Valencia, F. y Romero Gutierrez, R. (2017). Enseñanza y aprendizaje en la antropología de contextos interculturales de la sierra Tarahumara. *Revista de Investigación Educativa REDIECH, 7*(13), 58-73. http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v7n13/2448-8550-ierediech-7-13-00058.pdf

Mantilla Gálvez, D. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla. *Tla-melaua, 12*(44), 164-180. http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/tlamelaua/article/view/598/0

Márquez Escamilla, H. (2019). E*nseñanza y aprendizaje intercultural en el proyecto T'arhexperakua - Creciendo Juntos: trayectos del currículum al aula* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma Metropolitana-I.

Martínez Jiménez, F. (2021). *Hacia la construcción de una pedagogía alternativa e intercultural: el caso del* PTEO [Tesis de doctorado]. UNAM.

Martínez Jiménez, N. (2013). *La enseñanza de la numeración de los pueblos originarios de México. Recursos para apoyar al profesor de educación intercultural bilingüe* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Mayo Rosado, J. (2012). *Enfoque intercultural de la* RIEB *2009 y su práctica en las escuelas primarias piloto en Quintana Roo* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Morales Espinosa, M. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *Revista de Investigación Educativa,* (14), 18-43. https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/28/291

Morán Rodriguez, A. (2012). *El aula y las prácticas interculturales: El caso del conocimiento de la pesca en la cultura ikoots* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Morelli, S. (2019). *Las tensiones del currículum: Debates político-educativos en México y Argentina*. Miño y Dávila.

Muñoz Granados, A. (2016). *El diálogo filosófico intercultural para hacer significativa la enseñanza de la disciplina en educación media superior* [Tesis de maestría]. UNAM.

Orozco Fuentes, B. (2015). *El cambio curricular en la Facultad de Enfermería de la* UASLP. *Una mirada a su historia discontinua* [Tesis de doctorado]. UNAM.

Palemón Arcos, F. (2021). *Amochtli Tlamachtilli. Curriculum y educación indígena* [Ponencia]. I Congreso Latinoamericano de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación.

Peón Rodriguez, M., Gallo Pliego, H. y Moreno Medrano, L. (2019). *Proyecto Educativo Autónomo Otomí en la Ciudad de México: alcances y retos de la atención educativa en poblaciones indígenas migrantes en zonas urbanas* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Pérez Moya, E., Treviño Gachuz, K. y Córdova Cortés, G. (2012). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos.* SEP. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_preescolar_00006.pdf

Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.

Pinar, W. (2011). *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*. Springer.

Pinar, W. F. (2006). *Relocating cultural studies into curriculum studies*, *Journal of Curriculum Theorizing, 22*(2), 55.

PTEO. (2019). *Proyecto educativo: La continuidad de la resistencia pedagógica en Oaxaca.* CEDES 22.

Quiroz Domínguez, B. (2020). *La política educativa en las prácticas docentes de educación preescolar indígena en una comunidad mazahua* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Rendón, J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios* (t. I). Dirección General de Culturas Populares; Conaculta.

Rico Sánchez, M. (2017). *La perspectiva intercultural en los recursos pedagógicos y audiovisuales de la educación media superior a distancia* [Tesis de maestría]. UNAM.

Riess Carranza, B. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de sabere.* CGEIB-SEP.

Rosado-May, F. y Cuevas Albarrán, V. (2019). Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano. *Revista de Investigación Educativa,* (29), 31-57. https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2632

Rueda Romero, X. (2017). *Un modelo multicultural de comunicación de la ciencia como herramienta para la educación intercultural en ciencias* [Tesis de doctorado]. UNAM.

Salas Bomaye, M. (2017). *La licenciatura en educación indígena: el currículum vivido* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

Salgado Medina, R., Keyser Ohrt, U. y Ruiz de la Torre, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educción indígena. *Sinéctica,* (50), 1-18. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003

Sánchez Gutiérrez, R. (2016). *La comunalidad como alternativa decolonial en una planeación curricular intercultural: el caso de los docentes ikoots* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Santes López, H. (2016). *Conocimiento indígenas tutunkú como contenidos escolares para el nivel de educación primaria bilingüe indígena* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro. http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/228

Santiago Martínez, S. (2018). *Tensiones entre sabidurías/conocimientos nahuas y contenidos escolares de patrimonio cultural en educación primaria indígena, Huasteca veracruzana* [Tesis de doctorado]. UNAM.

Santos García, S., Ruiz Delgado, A. y Cruz Rivera, D. (2018). Saberes matemáticos locales y el currículum nacional: un acercamiento con profesores de primaria de la etnia cora. *Academicus, 1*(13), 6-17. http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2019/06/1.pdf

Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: El método inductivo intercultural en una escuela tsetsal de Chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, 14*(1), 121-143. http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a9.pdf

Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(60), 73-101. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a5.pdf

Sartorello, S. (2013). *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas* [Tesis de doctorado]. Universidad Iberoamericana.

Silva Castro, R., García Pacheco, R. y Loeza Rosado, L. (2019). *Estrategias de vinculación de los contenidos temáticos con los saberes comunitarios* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1396.pdf

Terrón Amigón, E. (2013). *Hacia una educación ambiental crítica que articule la interculturalidad. Modelo pedagógico y didáctico.* UPN.

Tiburcio Esteban, C. y Jiménez Naranjo, Y. (2016). Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuitlán, Veracruz. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 38*(1). https://www.redalyc.org/journal/4575/457545337003/html/

Torres Ambrocio, S. (2020). *Saberes étnicos en la práctica profesional de docentes en educación preescolar indígena* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Torres García, M. (2021). *El diseño y actualización de planes de estudio: un reto para los docentes de la UIIM* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

Torres Nabor, F. (2011). *La articulación de dos epistemologías desde sus prácticas: las prácticas escolares y las prácticas culturales (el hmihipäntsʼedi como formas de reciprocidad comunitaria y la lengua hñähñu) para el abordaje de los conocimientos científicos (contenidos curriculares) en contextos de diversidad cultural, un estudio en una telesecundaria del pueblo hñähñu* [Tesis de doctorado]. Universidad Jesuita de Guadalajara/ITESO. https://rei.iteso.mx/handle/11117/1166

Valdez Custodio, A. (2014). *Análisis crítico del currículum como parte esencial de la concienciación del docente rural, desde la perspectiva de la escuela bi-docente del Nogal, municipio de Regules, Michoacán* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas Garduño, M., Torres Garcia M. y Herrera Arroyo, M. (2019). *El conflicto entre lo político y lo académico en los diseños curriculares de los programas de educación superior con enfoque intercultural en Michoacán* [Ponencia]. IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina, Oaxaca, Oaxaca.

Vergara Fregoso, M., Rivera Moreno, G. y Méndez Sanz, J. (2019). Aspectos interculturales en los libros de texto gratuitos de primaria, en México. *Sincronía,* (75), 405-422. http://sincronia.cucsh.udg.mx/articulos_75_html/405-422_2019a.html

Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *Nexos*, (185), 43-50.

Viveros Márquez, J. y Moreno Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai, 10*(3), 55-73. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131111005

Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México: en busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos, 32*(127), 38-57.

CONCLUSIONES GENERALES

Ángel Díaz Barriga

La internacionalización de las actividades de investigación, la conformación de grupos de investigación nacionales y de otros países, así como el creciente número de publicaciones en que los investigadores difunden su trabajo, tanto en revistas nacionales como internacionales, hacen más compleja la tarea de recabar la información generada en la investigación curricular desde México en el periodo 2012-2021. Asimismo, el ejercicio de la investigación se ha enriquecido significativamente en los últimos años gracias a la posibilidad de publicar y consultar diversas revistas nacionales e internacionales de acceso abierto, así como a la consulta de las bases de datos que las instituciones universitarias tienen contratadas. De igual forma se han constituido o incrementado innumerables relaciones y redes con investigadores de otros países, tanto de América Latina como del llamado primer mundo.

Por otra parte, aunque no existe en el país un posgrado en el campo curricular, la investigación en este ámbito se ha fortalecido en diversos posgrados del país, lo que nos ha obligado a buscar, en las páginas de programas de maestría y doctorado en educación, la referencia a las tesis vinculadas al campo curricular que se han generado en este periodo.

Tuvimos que navegar en un mar de información que necesariamente nos rebasó, siendo preciso reconocer que quizá no logramos capturar cuanto se publicó sobre dicho ámbito en esta época. Mención particular merece advertir los procesos de internacionalización que se encuentran en la comunidad académica abocada al estudio del currículum, una internacionalización que se manifiesta de dos formas con mucha claridad: la creciente publicación de artículos, capítulos o libros en revistas o casas

editoriales de otros países, y la conformación de grupos de investigación curricular integrados por académicos de diversas latitudes.

Si tomamos en cuenta que desde el estado del conocimiento publicado en 1993 señalábamos que el campo de la investigación curricular en México estaba en proceso de consolidación, hoy debemos subrayar que no sólo está consolidado, sino que se encuentra en un franco proceso de internacionalización.

Por estas razones no presentamos un análisis cuantitativo de la producción, como en otros estados del conocimiento, sino que más bien buscamos cualificar objetos de estudio, tendencias, discursos sobre el currículum, tensiones y derroteros en una era cargada de contradicciones, momentos de cambio respecto a los discursos hegemónicos de las décadas antecedentes.

Reconocemos que no se partió de un marco de referencia común, ni de categorías analíticas compartidas entre todos, dado que se consideró la diversidad de construcciones conceptuales en cada subtema abordado.

Las investigaciones curriculares que se producen en el país fundamentalmente se realizan gracias a los académicos que se encuentran en ámbitos de la educación superior, particularmente universitarios, así como en los centros de investigación educativa que se han ido conformando en el país. Es necesario advertir que empiezan a emerger otros grupos de investigación, como en el caso de las escuelas normales, en donde de manera incipiente se han conformado grupos abocados a esta actividad.

Una tendencia dominante en el número de las publicaciones es su referencia a una perspectiva que establece una ecuación entre currículum y elaboración de planes y programas de estudios, así como al impacto que tales documentos normativos tienen cuando son llevados al aula. Por otra parte, destaca desde un punto de vista más analítico, que deriva de diversas tradiciones intelectuales, el abordaje de los diversos estudios realizados. Se puede hablar en este momento de grupos o de académicos que estudian lo curricular desde una construcción conceptual específica.

La producción actual refleja la diversidad del campo y sus múltiples perspectivas, por lo cual no se intentó una mirada única. Así, cada capítulo se decanta por sus propios marcos de referencia y categorías interpretativas. Tres tipos de orientaciones se encuentran en estos trabajos: primero, una serie de planteamientos que buscan conformar un cuerpo

categorial que permita lograr una comprensión del campo curricular por rutas inexploradas; segundo, algunos trabajos que se abocaron al análisis del pensamiento de un autor curricular que prácticamente no es conocido o no forma parte del debate que se efectúa en este momento, algunos de estos trabajos publicados sólo en inglés, y, tercero, una intención que tiene múltiples expresiones de buscar un acercamiento a diversos grupos que emprenden la indagación curricular en América Latina, en algunos casos conformando alguna red explícita de intercambio académico.

Se puede reconocer la presencia de la integración de autores o corrientes de pensamiento que proceden de muy diversos campos disciplinarios, así como de distintas tradiciones académicas. Si bien, se encuentra un discurso para pensar el campo curricular desde la realidad de América Latina, este discurso no puede sustraerse de los autores que han sido dominantes en el campo, es decir, los que provienen del contexto europeo o anglosajón. Se trata de autores que siguen siendo hegemónicos en el discurso curricular, aunque en esta década se han dado pasos más claros hacia conformar un discurso propio, más identitario, reconociendo las tensiones curriculares y contradicciones entre lo local, nacional, global; explorando la diversidad y no la visión uniformizante del currículum.

Por otra parte, unas de tantas preguntas que orientaron algunos estudios se plantean qué sociedad queremos ante los retos de la sustentabilidad, la justicia o la inclusión, la atención de los problemas de género, la incorporación de tecnologías digitales en el trabajo docente y cómo formar integralmente al alumnado para afrontarlos. De igual manera, se han repensado las múltiples de formas de articulación o de confrontación entre el ámbito curricular y los planteamientos didácticos.

El tema de género tuvo particular impacto en las indagaciones en la educación superior. Su incremento acontece con el auge de los movimientos feministas de los últimos años de la década, reivindicaciones que incluso lograron que el tema fuese incluido como parte de los proyectos curriculares vigentes en diversas instituciones de este nivel, como lo muestra la variedad de estudios publicados como resultado de la aplicación de encuestas en este nivel. De igual manera, los estudios referidos a la inclusión también empezaron a cobrar fuerza, analizando básicamente el tema de la discapacidad, aunque en una perspectiva más amplia también se abordaron asuntos relacionados con el acceso de diversos

grupos sociales a este nivel, en particular a partir del establecimiento de las universidades interculturales y de las universidades indígenas.

La innovación en la educación superior fue también un tema abordado en las indagaciones en este campo, mostrando las tensiones que existen entre el proyecto curricular y el trabajo que se lleva a cabo en el aula, analizando principalmente las orientaciones basadas en el enfoque de competencias o en la incorporación de tecnologías digitales. A partir de mediados de la década se empieza a incorporar los planteamientos de responsabilidad social.

De igual manera, se contempla la necesidad de realizar proyectos de mayor impacto social a futuro, como el condicionamiento que determinadas políticas nacionales han impuesto al desarrollo curricular. Se continúa efectuando estudios desde la perspectiva de una estrategia ambiental y se empiezan a desarrollar otros vinculados a la justicia social. Algunos investigadores trabajan en estudios que permitan comparar diversos proyectos de formación profesional, tanto de planes de estudio de instituciones nacionales como con instituciones del extranjero.

La experiencia de suspensión de actividades presenciales durante la parte más álgida de la pandemia abrió la necesidad de realizar estudios sobre el impacto que ésta tuvo en la incorporación de tecnologías para el trabajo con los estudiantes universitarios, así como sobre las vivencias de estudiantes y docentes durante este periodo específico.

Un tema que se conservó y fortaleció en las investigaciones llevadas a cabo en la década pasada (2002-2011) fue el de los estudiantes, seguido de las que ponían en el centro del análisis a los profesores. Las investigaciones de los actores del currículum tuvieron como característica principal su corte empírico, y resaltó el nivel educativo de educación superior como el más analizado. Las dimensiones de análisis más abordadas fueron las trayectorias escolares estudiantiles, procesos formativos e identitarios, los docentes ante las reformas e innovaciones educativas, las trayectorias e identidades de los docentes y los temas transversales del currículum. De ésta última se desprendieron temas como migración, inclusión, interculturalidad, multiculturalidad, formación en derechos humanos, educación para la paz, formación ética, equidad de género, violencia escolar, evaluación de la docencia, competencias docentes, y en especial las competencias digitales, sobre todo en los años de 2020

y 2021, derivado por la necesidad que se tuvo de trabajar en diferentes entornos de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia del COVID-19.

Desde el estado del conocimiento de la década pasada ya se había identificado la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una expresión de la llamada innovación educativa. No obstante, ha sido complejo establecer el vínculo entre currículum y TIC, al no existir una propuesta estructural universal sobre cómo introducir las TIC en el currículum de la educación superior, toda vez que su incorporación se observa en mayor medida a partir de las prácticas docentes. Asimismo, se puede advertir el inicio de cambios y conflictos conceptuales, pero que aún no llegan a reflejarse de manera acabada como producto de un análisis teórico profundo, por lo que ahora hay más preguntas, inquietudes y dudas que certezas y respuestas claras.

Este trabajo de construcción del conocimiento sobre el campo del currículum y TIC en la educación superior visibiliza el vínculo entre las dos categorías y apuntala las tendencias y los discursos de la década, desde lo práctico-procesual y lo estructural-formal del currículum. Los discursos destacan la necesidad de atender lo pedagógico en la incorporación de las TIC, un rezago de las bases teóricas sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje y un énfasis en señalar las potencialidades que las TIC brindan, tanto al currículum —presencial o virtual—, como a la mejora de los aprendizajes. Se alude también a los desafíos que esta incorporación conlleva, tales como descubrir formas de diseñar y operar ambientes de aprendizaje enriquecidos por las TIC, así como una alfabetización digital y una ciberdidáctica que permitan al docente diseñar entornos de aprendizaje digital.

Las tendencias muestran que la producción en torno a lo educativo y las TIC está relacionada con la operación, desarrollo y puesta en práctica de lo curricular. Destaca la identificación del uso de las TIC en diferentes entornos y su uso emergente derivado de la pandemia por la COVID-19. Nuevos espacios institucionales de aprendizaje y de ámbitos tradicionales que incorporan las TIC se hacen presentes, pero adolecen de una función pedagógica favorecedora de aprendizajes significativos y se enfrentan a una incorporación no formal, que no promueve el aprendizaje. De aquí surge la necesidad de transitar hacia una pedagogía digital innovadora, interactiva, que integre saberes digitales y cognitivos y nuevas formas de relación; de vincular el currículum vivido que incorpora TIC,

con el currículum formal desde un ejercicio de libertad, creatividad y autonomía que permita su apropiación y uso reflexivo y crítico.

Este campo de estudio presenta diferentes vacíos, a saber: el escaso análisis sobre currículum y TIC desde las políticas educativas y las referidas a la gestión y evaluación del currículum y las TIC en México; la falta de estudios sobre el impacto de las TIC en los aprendizajes, en la calidad, la cobertura y pertinencia de la educación; la necesidad de investigar en torno el uso de las TIC a la luz de los debates conceptuales y prácticos referidos a la tarea de enseñanza bajo visiones más amplias y la necesidad de construir marcos epistemológicos, metodológicos y de intervención pertinentes desde una visión crítica, articuladora de los dos campos. Finalmente, esta revisión pone de manifiesto un reto importante que enfrentamos los educadores: construir una didáctica que incida en los procesos de formación de los diferentes actores.

El estudio de las políticas curriculares como campo emergente de estudio del currículum puede ser útil para analizar las reformas curriculares. Los estados del conocimiento no sólo deben emprender un recuento analítico de lo que se ha hecho en una década, sino también advertir que faltó por hacer y hacia dónde debe dirigirse el campo en cuestión. Eso podría colaborar al progreso de la investigación educativa en México

Tres temas merecieron ser abordados en capítulos específicos en este estado del conocimiento: las investigaciones sobre los proyectos curriculares de la educación básica; las indagaciones que plantean los vínculos entre estudios curriculares y la educación indígena y educación inclusiva, así como los estudios efectuados desde las escuelas normales como instituciones de educación superior.

Los procesos curriculares vinculados a la educación básica, si bien ya se habían desarrollado en décadas anteriores, cobraron interés de los académicos en esta década. Ciertamente estos estudios han sido llevados a cabo por quienes laboran en la educación superior. Ha sido muy complicado para el sistema desarrollar indagaciones para este nivel educativo desde sí mismo. Entre la diversidad de estudios sobre este nivel educativo hay algunos trabajos comparativos de proyectos curriculares que se desarrollan en diferentes países, si bien la mayoría de ellos se refiere a los procesos curriculares realizados en el trabajo del aula.

Las reformas educativas han ocupado un interés específico de los investigadores, tanto con el fin de advertir la forma en que las políticas de

los organismos internacionales influyeron en los proyectos curriculares de algunos países de la región, como con el de analizar desde una perspectiva foucaultiana los proyectos curriculares de ocho países de diversas regiones del mundo.

La indagación también se ha centrado en analizar los fundamentos de la concreción de los planes de estudio de la educación básica a partir básicamente de dos reformas curriculares, la emprendida en 2011 bajo la idea de articular la educación básica, trabajar por competencias y establecer estándares de desempeño; mientras que posterior a la reforma de 2017 se centró la atención en los fundamentos de los llamados aprendizajes clave.

La parte formal de las reformas no solamente fue el objeto de los estudios curriculares, sino también se analizaron la forma como tales reformas se incorporan al aula y, en particular, las percepciones y valoraciones que tienen los docentes sobre las mismas. Los estudios efectuados en la década se concentran en la educación primaria, siendo aún escasos los que se dirijan a la educación preescolar y a la secundaria.

Se identificaron algunos temas emergentes y transversales para los estudios curriculares de la educación básica, mismos que se subdividieron en dos: las conceptualizaciones sobre currículum regionalizado y la justicia curricular, y las problemáticas contemporáneas que enfrenta el mundo, como medio ambiente, estudios de género, discapacidad, inclusión, cultura de la paz, ciencia y cultura. Es así, como estos temas paulatinamente toman una posición dentro del desarrollo del currículum.

En la tercera parte de este documento se integran dos subtemas de investigación curricular que no habían cobrado relevancia previamente. Se trata de la relación entre educación indígena, interculturalidad y currículum, que si bien tiene ya un lugar consolidado en el área temática de multiculturalismo, destaca con fuerza en los estudios curriculares debido a los grandes movimientos magisteriales, principalmente en Oaxaca y Michoacán, que impulsaron políticas curriculares estatales aún vigentes y que tuvieron una notable influencia en la reforma curricular de la educación básica de nuestro país en 2022.

Se suman a estos ámbitos de producción los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en las universidades interculturales y las consecuentes investigaciones que de ello se derivan. También resalta en las investigaciones de este campo su fuerte ligazón con la antropología edu-

cativa y la paulatina incorporación del discurso curricular en las publicaciones y tesis analizadas. Hay, por supuesto, una fuerte carga política en este tema, que se asume como rasgo identitario ligado a tradiciones como la investigación participativa y, más cercanamente, a posturas decoloniales y de las llamadas epistemologías del Sur. Se reconoce también que la visión más subjetiva y hermenéutica está presente desde la noción de significados en el ámbito de los actores o sujetos del currículum, así como en enfoques tales como el análisis de discurso.

El último capítulo se refiere al análisis en torno a los estudios curriculares llevados a cabo desde las escuelas normales. El concepto de lo curricular en la investigación sobre la educación normal se acota principalmente a la noción del plan de estudios y se desarrolla primordialmente sobre la base de las reformas curriculares (2012, 2018). Nos encontramos frente a un abordaje limitado del currículum, determinado por su versión prescriptiva, homogeneizadora y estandarizada. Podríamos afirmar, pues, que si bien existen expresiones de investigación que trascienden esta comprensión, la naturaleza compleja del fenómeno curricular no está plenamente abordada en los estudios revisados. Por otra parte, es evidente la fuerza que ha cobrado el trabajo de investigación desde la mirada de los docentes normalistas, de ahí la relevancia del profesor-investigador de las escuelas normales y la necesidad de ampliar y fortalecer redes y agendas para consolidar la investigación en torno a lo curricular desde la mirada normalista, robusteciendo una tendencia que enfatiza lo cualitativo y lo subjetivo.

El estado del conocimiento elaborado da cuenta de la forma como la investigación curricular se ha consolidado, internacionalizado, diversificado y tensionado al mismo tiempo. Este trabajo permite constatar cómo los estudios efectuados en esta década han ampliado cualitativamente los horizontes conceptuales del campo, lo que muestra un enriquecimiento intelectual para el desarrollo del mismo. Al mismo tiempo, sin embargo, tal enriquecimiento es objeto de nuevas contradicciones en el campo. Da cuenta de una diversidad de tendencias, corrientes curriculares, así como de un esfuerzo por avanzar hacia la conformación de un cuerpo categorial mucho más sólido. El estudio da cuenta de la conformación de grupos, redes, actores que, desde diversos espacios, abordan estos estudios. Se observa cómo las temáticas que tradicionalmente han sido abor-

dadas para el desarrollo del campo siguen aumentando y diversificando sus mismas tendencias y desarrollos conceptuales.

Asimismo, se observa que la investigación curricular se realiza fundamentalmente desde la educación superior de México, que los estudios sobre proyectos curriculares en este nivel educativo siguen siendo cuantiosos y buscando nuevas rutas de abordaje y conformación. Igualmente, se percibe que están emergiendo nuevos campos de indagación y que temas que en otras etapas no tenían el mismo grado de desarrollo o que sencillamente no eran reconocidos en el campo, en este momento van consolidándose y estableciendo otros campos temáticos. Asimismo, se observa un trabajo en otros niveles del sistema educativo y, por qué no reconocerlo, un trabajo de temas sobre grupos sociales que no habían sido objeto de un análisis como el que en este momento surge.

La investigación curricular en México sigue siendo un campo vivo y dinámico que se desarrolla entre nuevos horizontes, integración de grupos y categorías conceptuales. Al mismo tiempo ocurren tensiones y contradicciones, que hoy se expresan con mayor fuerza en la conformación de redes nacionales y en un intercambio cada vez más intenso con grupos de otros países. En esta dinámica el campo seguirá avanzando seguramente.

El COMIE tendrá que ponderar en un futuro cuál será el derrotero de este tipo de estudios. La producción de un estado del conocimiento, como fue concebida en el Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en 1981 y el posterior en 1993, buscó documentar la investigación que se había producido en México sobre un tema específico, pero el momento cultural y académico de México era otro. Actualmente, en que los procesos de internacionalización permiten a la comunidad académica publicar trabajos tanto en la esfera nacional como en la internacional, y que se están conformado grupos y redes de investigación con expertos de varios países, no será factible dar cuenta de lo que se produce sólo en México.

De igual manera, un punto que ponderar en la elaboración de estos trabajos es la forma como la comunidad nacional cada vez se encuentra con mayor número de tareas, compromisos académicos, participación en proyectos o en trabajos de posgrado que hacen que esta labor se convierta solamente en una actividad secundaria respecto de las responsabilidades centrales que lleva adelante.

Estos dos últimos aspectos son elementos que el COMIE tendrá que sopesar con mucho detenimiento antes de publicar su próxima convocatoria en el momento en que lo determine.