

La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)

El caso de la educación superior y universitaria

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XV, núm. 2, pp. 67-98

Ángel Díaz Barriga

Centro de Estudios sobre la Universidad

CESU-UNAM

I. INTRODUCCIÓN

La política de modernización de la educación superior en México, en la década de los setenta, constituyó un factor importante que posibilitó un conjunto de acciones en relación con la renovación de este sistema educativo. Estas políticas se concretaron en mecanismos de planeación de la educación y en la importación de planteamientos pedagógicos provenientes de los países industrializados. En esta situación, el problema curricular se incorpora a los debates educativos.

Esta concepción educativa reemplaza los planteamientos tradicionales sobre la formulación de planes de estudio, cimentados en concepciones didácticas. Una característica de este nuevo discurso pedagógico es su independencia —en el plano formal— de las antiguas formulaciones didácticas, a las cuales pretende superar a partir de una idea específica de cientificidad. En una segunda faceta, este discurso presenta su intrínseca promesa de adecuar la preparación escolar de un individuo a los reclamos urgentes de la sociedad (en realidad a los del aparato productivo y por tanto el beneficio directo recae en quienes ostentan el capital).

Dicha problemática ha tenido momentos conceptuales muy diferentes en las instituciones de educación superior en México. Su incorporación, asimilación y recreación se ha dado en un conjunto de evoluciones que es necesario reconocer.

Este modelo pedagógico afecta al sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, en el nivel universitario y superior adquiere expresiones muy específicas. La producción documental y los trabajos de investigación se centran, por mucho tiempo, en este nivel. Por tal razón, en este ensayo nos dedicaremos a examinar algunas características de dicha evolución.

Se pueden distinguir tres momentos diferentes con claras peculiaridades:

- a) Una primera etapa de incorporación del modelo, sin la menor reserva intelectual. Existe un auge de sistematización de la enseñanza, definición de

criterios, normas y códigos para formular objetivos en una amplia difusión de autores norteamericanos.

- b) En un segundo momento, se encuentran las limitaciones que la problemática curricular tiene, fundamentalmente, en el orden políticosocial y teórico, y se busca la construcción de modelos alternativos para enfrentar y resolver dicha situación.
- c) Finalmente se trabajan, bajo una cierta idea de “negatividad hegeliana”, los límites de este pensamiento pedagógico. Estos se reconocen como inherentes al propio modelo y por tanto su resolución no puede efectuarse desde su misma lógica.

Los actores que en este lapso nos desempeñamos en la reflexión curricular, nos adscribimos de diversa manera a estas etapas globales del discurso. Por ello, es necesario tener presente que los planteamientos respecto a lo curricular se conformaron en esta situación social para no minimizar ni maximizar la producción (y los productores) de discursos, efectuada en este periodo.

II. LA INCORPORACIÓN DEL MODELO CURRICULAR

La incorporación del modelo curricular al sistema educativo mexicano se da en el contexto de las políticas de modernización de la Universidad mexicana, según ha quedado descrito por Fuentes, Mendoza y Díaz Barriga.¹ Tales autores desde sus enfoques particulares, han analizado cómo el discurso pedagógico de los EUA ha sido transferido al sistema educativo nacional con la perspectiva de modernizarlo y darle una faz científica. También han analizado cómo esta política se ha insertado en la necesidad del propio Estado de reordenar sus espacios de consenso y legitimación social.

Sin embargo, la transferencia de los planteamientos “científicos” de la pedagogía estadounidense, no sólo obedece a un problema político interno, sino que forma parte de los planes estratégicos de los EUA por consolidar sus espacios de hegemonía a nivel ideológico, tal como lo han estudiado entre otros Carnoy y Puiggrós.²

La difusión y aceptación de los presupuestos centrales de la pedagogía norteamericana —como alternativos para los países dependientes— permite difundir y fincar los valores ideológicos del imperialismo norteamericano, tales como sociedad democrática, eficiencia personal e institucional, etcétera.

En este contexto la incorporación de la problemática curricular en nuestro medio permite determinar qué enseñar, en función de qué habilidad, y las metas “comportamentales” a las cuales acceder a partir de criterios técnico-racionales.

¹ Fuentes, O. “Educación pública y sociedad”, en González, P., *México hoy*, México, Siglo XXI, 1979, pp. 230-265; Mendoza, J., “El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México 1965-1980”, en *Perfiles Educativos*, No. 12, CISE, UNAM, 1980, pp. 3-21; Díaz Barriga, A., *Ensayos sobre la problemática curricular*, Trillas, México, 1984.

² Carnoy, M., *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 1977; Puiggrós, A., *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980.

Así, la incorporación de la problemática curricular en México hacia el inicio de los años setenta, se da en el contexto internacional de la transferencia de la pedagogía estadounidense a las sociedades del área de influencia de la poderosa nación del norte formando parte de sus planes imperialistas.³ En el contexto político-interno del Estado mexicano, donde la incorporación de la visión fundamental de dicha pedagogía permite, por un lado, atender la creciente expansión del sistema educativo nacional y, por el otro, intervenir gradualmente en la conformación interna de las instituciones educativas, a través de normas “técnicas” que proceden de un discurso “cientificotécnico”. De esta manera se impulsa la organización departamental frente a la tradicional estructuración por facultades y escuelas en las instituciones universitarias. Este aspecto no sólo se observa en la creación de nuevas instituciones —como la Universidad Autónoma Metropolitana—, sino en las dependencias que crecen descentralizadas en la UNAM, a través de sus Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP).⁴ En el caso de los Institutos Tecnológicos Regionales se instrumenta un plan de estudios “por créditos”, que no obstante sus altos costos⁵ daría una extrema flexibilidad al currículo.

En el plano implícito la meta que se pretende a través del empleo de este conjunto de propuestas, justificadas en un “orden técnico-racional”, es llegar a un control tal de la institución educativa que ésta sea “libre de conflictos de orden político”.

Según datos del Congreso Nacional de Investigación Educativa, “el 78% de los documentos obtenidos (en relación con el currículo, como producidos entre 1970-80) corresponde al nivel de educación superior. Un 5% a instituciones de educación

³ “En su calidad de nación capitalista más poderosa de la posguerra Estados Unidos quería construir un nuevo sistema internacional que le diera acceso a los recursos necesarios para aumentar su propio consumo y crearía mercados y oportunidades de inversión para las compañías privadas norteamericanas... El gobierno norteamericano está interesado en defender este sistema que no ha cesado de enviar tropas al extranjero desde 1945 para intervenir en conflictos grandes y pequeños... Junto a la masiva presencia militar norteamericana, el papel de conservación de la estabilidad de la ayuda al extranjero para el desarrollo económico es probable que haya sido pequeño... Estados Unidos utiliza ahora la ayuda para la educación... para difundir aquella educación que es complementaria del mantenimiento del orden del imperio y de la expansión de las empresas capitalistas”, Carnoy, M., *op. cit.*, pp. 292-293.

⁴ Esta tendencia aparece ahora “impuesta” a las universidades estatales a través de los proyectos de excelencia académica, como una vía para que la Subsecretaría de Educación Superior “proponga” el modelo departamental, frente a la tradicional estructuración por facultades y escuelas a cambio de un incremento en el subsidio.

⁵ “... en 1974 un alumno de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades en la UNAM implicaba un gasto corriente por alumno de dos mil setecientos pesos y en la Escuela Nacional Preparatoria tres mil seiscientos cincuenta... en Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios de dos estados de la República se gastaron más de veinte mil pesos por alumno, en otros cinco estados, más de catorce mil, en otros seis más de diez mil, y el promedio de todos fue de doce mil por alumno. Las escuelas de la Dirección General de Ciencias y Tecnologías del Mar dispusieron (en 1974) de un promedio de veintiséis mil pesos por alumno” (Pérez Rocha, M., *Educación y desarrollo*, México, Línea, UAG-UAZ, 1983, p. 167).

técnica y otro 5% a instituciones de educación media superior. El 4.5% corresponde a educación básica y otro 4.5% a centros de investigación educativa, el 1% a nivel preescolar y otro 1% a educación no formal”.⁶

La renovación del lenguaje educativo, fundamentalmente, se da a partir de los centros (universitarios) de formación de profesores,⁷ donde se empiezan a estudiar y a difundir las propuestas técnicas de la pedagogía estadounidense: programación por objetivos, diseños de instrucción, construcción de test de rendimiento escolar.

De esta manera, la primera visión curricular que se instaura es fundamentalmente de orden técnico-prescriptivo, en la que se estudian elementos para la formulación de objetivos, determinación de estrategias de instrucción y procedimientos para la construcción de un test objetivo. En el plano curricular más amplio se inician las formulaciones que desembocarán en el establecimiento de necesidades, la determinación de “perfiles” y los procedimientos de carácter aritmético (técnica morganov, teoría de gráficas, etc.) para el ordenamiento del contenido de un plan de estudios.

Esta primera visión sobre la problemática curricular está matizada por dos aspectos fundamentales —que continúan vigentes hoy en día—, éstos son: a) la visión de que la problemática curricular es fundamentalmente de orden técnico, por tanto, la resolución de todos los problemas que se presentan en un plan de estudios puede ser efectuada acudiendo a técnicas, las cuales no sólo se muestran eficaces en sí mismas, sino también se constituyen de manera “casi mágica” en portadoras de un contenido científico, y b) en esta perspectiva se hace necesario

⁶ Arredondo, V., “Algunas tendencias en investigación sobre el currículum”, Comisión temática sobre desarrollo curricular, *Documento Base*, Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, 1981, p. 403. Es necesario precisar que el registro que se hace es únicamente cuantitativo respecto a los documentos producidos y no refleja ni su orientación básica, ni el tipo de formulación conceptual que hace: descripción de una experiencia, reflexión teórica, síntesis de un autor, etcétera.

⁷ No es el caso particular efectuar una discusión sobre el sentido amplio que cubrieron dichos centros, ni de las diferencias internas que existieron en la forma como abordaron la propuesta estadounidense. En todo caso me parece relevante destacar que: a) tal renovación no procedió de las escuelas universitarias vinculadas al pensamiento educativo; b) tampoco tuvieron una participación importante los sectores tradicionalmente vinculados al pensamiento educativo —como el magisterio nacional y en particular las escuelas normales—; c) la renovación implica una inconformidad de quienes formamos parte de tales centros, respecto a la inercia con la cual se abordaba la problemática educativa en el país. En todo caso se pueden estudiar los cursos de: Sistematización de la Enseñanza de la Comisión de Nuevos Métodos de la UNAM, Didáctica General y Taller de Didáctica del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES). Hacer dicho estudio implicaría reconocer las diferencias de orden conceptual que se operaron en el desarrollo de tales centros, para lo cual recomendamos: Díaz Barriga, A., “El programa de especialización para la docencia. Una experiencia del Centro de Didáctica de la UNAM”, en Simposio de experiencias curriculares en la última década, *Cuadernos de Investigación Educativa*, DIE-CINESTAV, IPN, 1983

“Para una crítica a la tecnología educativa: Marco teórico e historia” en Alba, A., *Tecnología Educativa*, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, 1985.

estudiar —para producir— las alternativas técnicas que se siguen en los EUA para implantarlas en nuestro contexto.⁸

III. GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS AL MODELO

La generación de alternativas a la propuesta curricular estadounidense se realiza de dos formas: a) inicialmente se organizan propuestas curriculares que resultan innovadoras frente a las vigentes, dando más importancia a la operación del modelo curricular que a la formalización conceptual, y b) gradualmente se conforma, de manera intencional, un modelo curricular explícitamente alternativo, tanto en el plano de formulación conceptual, como en la práctica educativa que de tal genere.

• El caso más representativo de planes de estudio, que buscan ser innovadores frente a una situación vigente, es la estructura curricular del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, la cual tiene como ejes de formación propiciar el manejo de dos lenguajes: matemáticas y español, y de dos métodos: el histórico y el experimental.

Una revisión de las discusiones y fundamentaciones que se dieran en la conformación de este plan de estudios, permite inferir que existían un conjunto de ideas claras, tanto de lo que se quería evitar: enciclopedismo, prácticas pedagógicas viciadas —llamadas verbalistas,⁹ en ese entonces—, etc., como de lo que se deseaba impulsar: un mayor énfasis en el aprendizaje, y desarrollar en el estudiante la capacidad de “aprender”. Para ser congruente con tales planteamientos la estructura del plan de estudios quedó conformada en cuatro áreas de conocimientos.

Otro caso de esta situación, lo constituye el plan de estudios generado en la Facultad de Medicina, que inicialmente llevó el nombre de A-36. Este plan de estudios es fruto de las condiciones sociopolíticas prevaecientes respecto tanto de las políticas modernizadoras de la Universidad, como específicamente de los acontecimientos que en el sector médico se venían operando desde las huelgas de 1964, y las discusiones sobre los aspectos sociales que están detrás del fenómeno salud-enfermedad.

Este plan de estudios experimental de medicina, tiende a formar un médico que conceda mayor atención a la prevención de la enfermedad y a la atención primaria.

⁸ Sobre este punto recuerdo cuando un autor estadounidense estableció que en vez de objetivos conductuales habría que precisar unos “intended learning outcomes” que llamó ILO’s. En México, habría quien, leyéndolo, propugnaba que se hablara de los ILO’s en los programas.

⁹ “En rigor podría pensarse en la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato actual. [Pero en cumplimiento de la función de la Universidad, se presenta] un plan de estudios propuesto como síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio del enciclopedismo y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación de un estudiante; esto es aquellas que le permitan tener una vivencia y experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español y de una lengua extranjera...” (Gaceta UNAM, Tercera Epoca, Vol, 11, Número extraordinario, 10 de febrero de 1971).

También se pretende invertir la habitual formación que sólo enfatiza los aspectos fisicoquímicos y biológicos de la enfermedad, para estudiar las determinantes sociales de tal situación.

Esta situación hizo “evidente que una estructura (que pretendiera tales cosas) no era compatible con una enseñanza por materias o asignaturas disciplinarias; también fue evidente que este tipo de estructura requería de un abordaje multidisciplinario”.¹⁰

De esta forma se organizaron los contenidos del plan de estudios a partir de la precisión de un problema para estudiar: parto, aparato digestivo, aparato respiratorio, etc.; intentando abordarlo en múltiples dimensiones (que van desde bioquímica, anatomía, fisiología, patología, hasta psicología y sociología. A tal organización se le denominó modular.

En esta situación aparecen las primeras definiciones de módulo, elaboradas por el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), que estaba influenciado anteriormente por los planteamientos de la Tecnología Educativa. Se definió al módulo como “una estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales”.¹¹

Sin embargo, según expresión del propio Alvarez Manilla “esta denominación del módulo [la tomada por el plan de medicina integral (A-36)] en rigor no tiene las características de los sistemas modulares de enseñanza”.¹² Cuestión con la que estamos de acuerdo, por cuanto consideramos que la formulación conceptual sobre este aspecto se hará posteriormente.¹³

En estos modelos curriculares que hemos descrito,¹⁴ resulta significativo señalar que la propuesta de un plan de estudios diferente surge fundamentalmente de una inconformidad: a) con la manera como la institución educativa viene desarrollando su papel tanto en relación con la sociedad, como respecto a los mismos procesos

¹⁰ Alvarez, J. M., “El plan A-36. Plan experimental de enseñanza de la medicina general integral”, en Simposio experiencias curriculares en la última década, *Cuadernos de Investigación Educativa*, DIE-CINESTAV, IPN, 1983, p. 311.

¹¹ Informe de las conclusiones obtenidas por el grupo de trabajo en la reunión sobre enseñanza modular. Escuela de Odontología, Universidad Autónoma de Baja California, CLATES, México, 1976.

¹² Alvarez, J. M., *op. cit.*, pp. 3-11.

¹³ De hecho ya hemos manifestado al respecto que sólo con la formulación conceptual del modelo Xochimilco, mejor llamado Concepción curricular modular por objetos de transformación, se realiza una conformación teóricamente específica de tal diseño curricular. Cfr. “Un acercamiento a la evolución de la problemática curricular en México (1970-1976)”, en Díaz Barriga, A., *op. cit.*, pp. 75-87.

¹⁴ No se hace referencia a otras experiencias importantes de innovación curricular en esta época, como puede ser el Plan de Estudios de la Facultad de Arquitectura (autogobierno), fundamentalmente por la carencia de información que hay al respecto.

de aprendizaje de los estudiantes, y b) con las concepciones educativas vigentes, que llevan a una reflexión y consideración analítica de las mismas.

Tales planes de estudio se encuentran inscritos directamente en los problemas de orden politicosocial que la sociedad mexicana enfrentaba hacia finales de los años sesenta, intentan, por tanto, ser una respuesta a ellos desde una dimensión educativa. Se realizan con un conjunto de limitaciones —y contradicciones— que no es el caso detallar.¹⁵ Sin embargo, vale la pena señalar que: a) esta claridad sobre los cambios a realizar en la educación, no alcanza a conformarse en una construcción teórica de lo curricular. Sin embargo, la reflexión en conjunto que se tiene sobre el nuevo plan de estudios posibilita prácticas educativas, cualitativamente diferentes, y b) en la necesidad de buscar fundamentos para su propuesta educativa —una de sus contradicciones básicas es trabajar con elementos de la pedagogía estadounidense. De esta manera los contenidos reorganizados en estos modelos curriculares fueron definidos “comportalmente” a través de la clasificación de áreas de Bloom; incluso se llegó a practicar examen departamental de opción múltiple, en alguno de estos planes de estudio, como vía —insuficiente— para valorar los resultados de esta forma de aprendizaje, mediante la capacidad de retención y manejo de la información por parte de los estudiantes.¹⁶

• El modelo curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, logra a lo largo de su experiencia articular conceptualmente una perspectiva curricular que pretende ser “alternativa” a la visión de la pedagogía estadounidense.

La conformación de este modelo curricular modular, por objetos de transformación,¹⁷ elabora un planteamiento con una dimensión teórica específica, dentro de la cual se construyen categorías y conceptos que la distinguen de otra propuesta curricular. Así, nociones como práctica profesional, objeto de transformación, etc., aparecen como conceptos construidos específicamente a partir de un conjunto de definiciones previas. Estos se efectúan sobre problemas de conocimiento, definición del rol de la institución educativa, y teorías del aprendizaje. Por tanto, en el caso específico del planteamiento curricular modular —por objetos de transformación— tales términos llegan a ser conceptos.

Este reconocimiento apunta a afirmar que tal discurso curricular —a partir de cierto rigor interno de las categorías de su cuerpo conceptual— aspira a ser una

¹⁵ Algunas de ellas se encuentran ya mencionadas en el trabajo que señalé en la nota 13.

¹⁶ Esta forma de juzgar el valor de un modelo educativo mediante la comparación de los resultados de los estudiantes, mediante exámenes que registran la retención de información constituye un vicio, por cuanto desconoce la diferencia de los conceptos de aprendizaje de los que parte cada modelo educativo. Esto es, estas propuestas curriculares buscan que el estudiante aprenda a manejar la información y no sólo la mencione.

¹⁷ El término “módulo”, no sólo se conformó poco a poco, sino que fundamentamente en la concepción que articula la UAM-Xochimilco, logra una conformación conceptual propia, que lo hace específico y diferente de otras acepciones en las que es utilizado. Hoy diríamos que el empleo del término es prácticamente caótico y que en ocasiones se llama módulo a una asignatura. En el caso específico de este trabajo utilizaremos la denominación que propugna Xochimilco como modular por objetos de transformación.

“teoría”, esto es, un planteamiento coherentemente ordenado en su interior y articulado desde una dimensión conceptual específica. Este es el punto específico de diferenciación entre el planteamiento curricular de Xochimilco y otros planteamientos. No basta utilizar una palabra para que automáticamente se haga referencia a un modelo conceptual. Actualmente existe la tendencia, en diversas instituciones, a denominar “Módulo” a una unidad de enseñanza que en realidad sólo aglutina un conjunto de tópicos, y aun se llega a emplear para referirse solamente a una asignatura. En estas ocasiones se emplea dicho término sin hacer referencia a la conceptualización por objetos de transformación y por tanto a la reflexión sociopolítica y pedagógica que hay detrás de esta visión; únicamente se utiliza en tales casos para modernizar el lenguaje educativo.

La documentación sobre este modelo curricular¹⁸ es extensa, aunque no ha tenido la necesaria difusión fuera de las propias instalaciones de la UAM-Xochimilco.

Lejos estamos de pensar que el planteamiento modular —por objetos de transformación— se encuentra exento de contradicciones. Estas son inherentes al modelo, tienen diferente status y pertenecen a diverso orden.¹⁹ En sentido estricto, ha sido difícil trabajar las dificultades del modelo desde la propia experiencia cotidiana de la Universidad Autónoma Metropolitana. De hecho, la capacidad crítica que tuvieron para analizar la “educación anterior” al modelo e intentar una práctica diferente, se encuentra limitada por la dificultad interna para analizar críticamente el propio modelo, tanto en sus logros como también en sus carencias y limitaciones.

Sin embargo, el grado de formalización conceptual del modelo curricular —por objetos de transformación— y las posibilidades de una práctica educativa que de él se desprenden, marcaron un punto de delimitación en la evolución de la problemática curricular en el país. En algunas áreas el modelo ha tenido más impacto que en otras. Tal es el caso de los planes de estudio de la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia, que se han impulsado bajo esta perspectiva modular en diferentes universidades del país.

Una caracterización a la que responden las problemáticas curriculares descritas en este apartado, es similar a lo acontecido a finales del siglo pasado entre los

¹⁸ En 1974 empieza a circular el *Documento Xochimilco*, en versiones mimeografiadas y sólo posteriormente será impreso en forma de folleto. En 1976 se imprimen los resultados de dos talleres sobre diseño curricular, bajo el título *Diseño Curricular*; otros documentos son elaborados posteriormente, aunque no será hasta 1982 cuando la Colección *Cuadernos de Formación de Profesores* de la propia universidad recoja dicha experiencia. En ellos se encuentran trabajos como los siguientes: “Educación y capitalismo”; “Notas acerca del diseño curricular. La definición de fases y el diseño modular”; y “El objeto de transformación y la educación”. Los documentos escritos por personal adscrito a este modelo curricular y que fueron presentados en el Encuentro de Diseño Curricular (ENEP-Aragón, 1982) y en el Simposio sobre experiencias curriculares en la última década (DIE-CINESTAV-IPN, 1983) constituyen documentos importantes para la comprensión del modelo.

¹⁹ El estudio crítico del modelo apenas se ha iniciado. Este aspecto se puede consultar en el documento de respuesta a la Comisión de Desarrollo Curricular, presentado por Roberto Follari, Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, CONACYT, 1981.

representantes de la didáctica tradicional (o didáctica clásica) y los representantes del movimiento escuela nueva (o didáctica activa).²⁰

Muchas de las críticas a las formas de enseñanza, al papel que cumple el maestro, a la fragmentación de la información para ser aprendida, a una supuesta no actividad del alumno, son repetidas por los críticos de los planes de estudio por asignatura, y de hecho llegan a conclusiones similares. Así, la didáctica de la escuela nueva propugnó —hacia principios de siglo— por formas globalizadas de enseñanza; esto es, la organización del contenido de acuerdo con criterios de mayor totalización que las asignaturas, mientras que la crítica que se hace a los planes de estudio —llamados tradicionales— por asignatura, lleva a buscar un reordenamiento del contenido a través de áreas de conocimiento; problemas, o bien módulos —definidos por objetos de transformación. Tal similitud en la problematización conlleva una similitud, no sólo en la respuesta sino en los vicios que en ella existen.²¹

El conjunto de experiencias curriculares descritas en este inciso, no se encuentra desvinculado del proceso de modernización de las instituciones universitarias y, por tanto, de las características tecnocráticas que marcaron esta etapa.

IV. LA INCORPORACIÓN DE LA TEORÍA CRÍTICA

Una etapa de mayor reflexión, análisis sobre los resultados obtenidos, pero también de crítica y autocrítica de lo alcanzado, se empieza a gestar a partir de 1979 y se muestra totalmente floreciente con posterioridad a 1982.

Hacia 1976, se pensaba que la Tecnología Educativa —como discurso científico de la Pedagogía estadounidense— podría ser incorporada a diversos modelos educativos, siempre y cuando se reformulara el sentido (político-social) de la institución educativa, y se incorporase únicamente en su nivel técnico desde una dimensión conceptual más amplia: habría pues una tecnología estadounidense y otra tecnología más latinoamericana.

En esta etapa ingenua sobre este discurso pedagógico,²² se pensaba que el problema de la Tecnología Educativa era su concepción estrecha sobre lo social

²⁰ Este planteamiento se puede ampliar en Díaz Barriga, A., *La concepción curricular. Análisis de sus supuestos teóricos e ideológicos*, Departamento de Estudios Educativos, Coordinación de Humanidades, UNAM, 1984, pp. 98-104.

²¹ Snyders se ha dedicado en particular a estudiar las limitaciones del movimiento escuela nueva, fundamentalmente en las dificultades de formación del estudiante. “Queda por saber, si con toda su buena fe, su ardor (los protagonistas de la nueva educación) no han ocultado las dificultades e incluso ciertos fracasos”, Snyders, G., *Pedagogía progresista*, Barcelona, Marova, 1972, p. 9.

²² Llamo ingenua a tal etapa, porque fundamentalmente ignoraba el proyecto político al que se adscribe el planteamiento de la Tecnología Educativa. Sólo a partir de 1979 empiezan a aparecer trabajos en los que con claridad se cuestiona, rotundamente, el discurso de la Tecnología Educativa, desde el análisis: a) del proyecto político al que obedece, b) de los supuestos epistemológicos que operan al interior del discurso, y c) de las dificultades de reconceptualizar dicho planteamiento.

y lo educativo, pero que partiendo de una visión educativa más amplia, podría ser reformulada en sí misma.

No hay que perder de vista que los organismos internacionales de diversa índole propugnaban directamente por: a) el empleo de la tecnología educativa para resolver los problemas de la educación, y b) la adecuación de esta tecnología a las características de las situaciones nacionales donde se empleaba.

El libro de la UNESCO, *Aprender a ser*,²³ postulaba las bondades de la Tecnología Educativa para afrontar los problemas educativos de las diferentes naciones. Bajo el ropaje de que es necesario educar para ser (con toda la carga ontológica del término), se encubría una visión tecnológica para actuar sobre la educación.

Los planteamientos de expertos norteamericanos en educación, a través de la OEA, sobre la "transferencia de Tecnología Educativa" marcaron con claridad esta etapa. "Es necesario (decía Clayton) enseñar a resolver problemas".²⁴ Para ellos los planteos de esta visión tecnológica son una alternativa viable. Chadwick²⁵ se empeñó en denunciar la "resistencia" del educador latinoamericano para usar las bondades del modelo tecnológico.

La vigencia de este pensamiento sobre la educación se puede encontrar en un conjunto de acciones; basta señalar que en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (México, 1981), una de las comisiones temáticas para redactar los Documentos base, fue precisamente la de Tecnología Educativa. En 1982, uno de los proyectos de investigación que propuso el Grupo de Estudios sobre Financiamiento de la Educación (GEFE), fue "La Tecnología Educativa para el año 2000", con estos datos queremos marcar que no hablamos de un "fantasma", sino de una propuesta que de alguna manera continúa vigente en este momento.

Nos detenemos a señalar la presencia de este pensamiento, también porque lo consideramos un logos específico,²⁶ desde el cual se lee y analiza el fenómeno educativo. Este pensamiento pretende considerar "la forma científica" para abordar los problemas educativos. La Tecnología Educativa forma parte sustancial de la pedagogía estadounidense, teniendo como espacios de complementación la problemática curricular y la concepción evaluativa.²⁷ Es decir estos cuerpos teóricos no se encuentran en otros modelos pedagógicos.

Sin embargo, gradualmente se fueron estudiando los problemas conceptuales de la Tecnología Educativa; se inició un análisis del proyecto sociopolítico en el

²³ Faure, E., *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Editorial, 1974.

²⁴ Clayton, J., "La tecnología y las posibilidades de transferirla", en *Tecnología Educativa*, Caracas, OEA, Vol. I, No. 4, 1975. Esta cuestión de enseñar a resolver problemas, la introduce en la perspectiva de no "vender cajas a los esquimales, sino mostrarles cómo se enfrenta un problema".

²⁵ Chadwick, C., "¿Por qué está fracasando la Tecnología Educativa en América Latina?", en *Tecnología Educativa*, Caracas, OEA, Vol. II, No. 4, 1976, pp. 421-443.

²⁶ Kuri, A. y Follari, R., "Para una crítica a la tecnología educativa...", *op. cit.*

²⁷ Díaz Barriga, A., *La concepción...*, *op. cit.*

que se encuentra inserto este discurso, lo cual fue reclamando un trabajo de revisión y crítica necesaria. Esta tarea se fue configurando paulatinamente y hacia 1979 había condiciones específicas para realizarla. En este momento empieza la producción escrita sobre este otro sentido del problema. La necesidad de un análisis serio sobre los supuestos conceptuales de la Tecnología Educativa fue tarea de diversos sectores vinculados con la educación. Hubo un conjunto de acciones que poco a poco fueron perfilando esta situación analítica. De esta forma, el Departamento de Pedagogía de la ENEP Iztacala, trajo a México a un maestro de la Universidad de París, con la finalidad de dictar un seminario intitulado “Análisis del estudio teórico de la Tecnología Educativa”.²⁸ En dicho seminario, se empezaron a estudiar los supuestos epistemológicos del discurso de la Tecnología Educativa y su surgimiento histórico en los EUA. Se utilizó el marco teórico de la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt) para estudiar el papel de la técnica en relación con la teoría y una supuesta neutralidad ideológica. Este seminario constituye el punto a partir del cual empieza una actividad de reflexión escrita sobre tales problemas. Esta reflexión desembocaría en un cuestionamiento tanto de la propia Tecnología Educativa, como de los planteos curriculares y evaluativos.

En 1979, la UAM Azcapotzalco organiza el “Simposio Sobre Alternativas Universitarias”,²⁹ en dicho evento se presentan un conjunto de trabajos que marcan una reflexión diferente sobre estos aspectos, tales como: “Apuntes para la elaboración de programas escolares” (Díaz Barriga); “Metodología para la elaboración del currículum” (Berruezo-Follari); “Crítica al modelo teórico de la departamentalización” (Soms-Follari); “Interdisciplinariedad: espacio ideológico” (Follari); “Elementos para una crítica a la Tecnología Educativa” (Kuri-Follari).

Muchos de estos documentos constituyen el inicio de una reflexión sistemática que apunta tanto al análisis de los problemas de este pensamiento educativo, como a una búsqueda de alternativas por otras vías.

Sin embargo, en mi opinión el punto de madurez de este momento reflexivo se alcanzará más adelante. Es necesario precisar que la conformación de análisis y crítica se da en un momento específico, en el que algunos de los que laboramos en los centros (universitarios) de formación de profesores nos cuestionamos, en primer lugar, nuestra propia práctica educativa y, en segundo lugar, las bases de tal práctica (Tecnología Educativa-Diseño Curricular). Lejos de ser una labor individual,

²⁸ Este seminario fue dictado por el maestro Gustavo Vainstein, quien presentó en él los avances de su tesis doctoral sobre este aspecto. A este seminario asistimos personas vinculadas con la educación, que ya cuestionábamos los supuestos de este planteamiento educativo. A partir de esta fecha muchos de nosotros empezamos a abordar, en nuestro trabajo escrito, las vías de análisis que iniciamos con Vainstein. En otras dos ocasiones dicté seminarios en México, en 1980, en la UAM-Azcapotzalco y en 1981, en la ENEP-Zaragoza y en el CISE (UNAM).

²⁹ En dicho evento se presentaron 80 ponencias, organizadas en cuatro mesas de trabajo: 1) Relación Universidad-Sociedad; 2) Organización Departamental; 3) Alternativas al proceso enseñanza-aprendizaje y 4) Planeación universitaria.

esta situación de denuncia se da en un momento específico, que expresa un sentir colectivo (incluso de quienes no aceptaron la propuesta de la Tecnología Educativa, pero carecían de elementos conceptuales para armar la crítica).

Las ponencias presentadas en el Encuentro sobre Diseño Curricular, organizado por la ENEP-Aragón (UNAM) en 1982,³⁰ permite identificar la construcción de un discurso curricular que tiende a ser más analítico y que presenta vías de reflexión propias. En algún caso recoge formas de análisis que se expresaron en los documentos elaborados como respuesta al Documento Base, que la Comisión de Desarrollo Curricular había presentado en 1981. Pero en otro sentido expresan las elaboraciones propias de cada uno de los autores; en la introducción a las memorias de dicho evento, se señala que “[Este] encuentro... representa sin lugar a dudas un avance cualitativo en la discusión de la problemática curricular, refleja un momento social diferente... en que incluso quienes de alguna forma contribuimos a la producción de conceptos en relación al plan de estudio, iniciamos una revisión, una crítica y autocrítica de nuestros conceptos, con el fin de avanzar en la construcción teórica de la problemática curricular”.³¹

Los trabajos presentados en este evento terminan con la idea de buscar el currículo alternativo, el currículo ideal. La problemática curricular comienza a configurarse no sólo como compleja, sino fundamentalmente como una tarea altamente contradictoria; se empiezan a estudiar las formas curriculares como expresiones de una “racionalidad-técnica” que las determina (Hoyos); se plantean las dificultades existentes entre la planeación curricular y la realización de lo planeado (contradicción de tiempos, Furlán/Aristi); se plantean las limitaciones existentes entre las formas de determinar la formación profesional: Diagnóstico de necesidades (Díaz Barriga) o Análisis de la práctica profesional (Follari), frente al papel que compete a la Universidad respecto a la formación que debe propiciar (y como espacio de conciencia social crítica); ya sea desde la perspectiva del diagnóstico de necesidades como de la práctica profesional, se da una contradicción con el papel histórico de la Universidad; se plantea la contradicción entre modelo curricular y la realidad curricular: el docente como quien actúa un currículo (Remedi).

A unos meses de realizado este evento, la Universidad Autónoma de Sinaloa organizaba un simposio intitulado “Currículum y práctica profesional. ¿Continuidad o ruptura?”, en tal evento algunas de las reflexiones teóricas que se venían desarrollando se plantearían en una dimensión más amplia.

³⁰ Existieron otros eventos importantes en este lapso, como son: el Foro de Análisis y reestructuración del currículum en el nivel medio superior, organizado por el Colegio de Bachilleres (1981), el Congreso Internacional de Tecnología Educativa, que se efectuó en la ciudad de Toluca (México), donde participó el Dr. Mario Manacorda.

³¹ Díaz Barriga, A., “Introducción”, en Memorias: Encuentro sobre diseño curricular, ENEP-Aragón, UNAM, 1982, p. 11. Algunas de las ideas sobre planes de estudio se venían conformando previamente en los trabajos que cada uno de los ponentes efectuaba en sus instituciones de origen. Así, ya era conocido en este evento el concepto Currículo formal y Currículo vivido, de Furlan.

El Simposio sobre experiencias curriculares en la última década, organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, en 1983, continúa con la línea de efectuar una reflexión crítica de las propuestas y fundamentalmente de las experiencias realizadas en relación con planes de estudio. Si bien en su conjunto los trabajos presentados en este evento se dedican a efectuar un análisis de determinadas experiencias curriculares (aunque en algunos casos el referente conceptual de tales análisis es únicamente una visión técnica sobre los planes de estudios, y en otros no hay conciencia de este enfoque técnico), la línea de efectuar una reflexión teórica se vuelve a mostrar y constituye un espacio importante para las tareas a realizar.

Estos últimos eventos que estamos brevemente señalando —de algunos, como el Encuentro y el Simposio sobre experiencias curriculares, existe material documental, a manera de memorias—, expresan un momento diferente de una reflexión conceptual más sólida y creativa. Las afirmaciones en relación con el currículo van siendo menos optimistas.

Se puede afirmar que los tres momentos en los que hemos caracterizado la evolución de la problemática curricular en México, en realidad abren tres perspectivas de enfocar al currículo: una técnica, una alternativa y una teórica, que continúan vigentes y tienen actualmente expresiones de diversa índole.

