

Debate en relación con la investigación educativa y la investigación curricular en México*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVIII, núm. 2, pp. 81-95

Ángel Díaz Barriga
CESU-UNAM

I. INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo es presentar los alcances y las limitaciones que actualmente tiene la investigación curricular en nuestro medio. La década de los ochenta, sin duda, ha propiciado una particular evolución en la reflexión y estructuración del campo del currículo en México. De hecho, podemos reconocer en estos momentos la presencia de especialistas en este campo que se han formado y consolidado en nuestro medio. Se puede afirmar que existe cierta consolidación conceptual del campo y asimismo es factible reconocer algún desarrollo de la investigación en esta cuestión.

Sin embargo, el campo también muestra en este periodo una serie de limitaciones, unas de carácter conceptual y otras dependientes de la escasa tradición en investigación educativa. Este trabajo pretende aproximarse simultáneamente a las cualidades y deficiencias que se expresan en relación con la investigación curricular.

El trabajo se encuentra organizado en cuatro partes: en la primera se aportan algunos elementos para analizar la situación de la investigación educativa en el país; en la segunda se efectúa una aproximación a la dispersión conceptual que existe en relación con el término currículo; a continuación se presenta la escasa información que existe con respecto a la investigación curricular; finalmente se estructura una valoración con relación a los aciertos y a las limitaciones que muestra el desarrollo de la investigación sobre este tema.

* Ponencia presentada en el simposio "Desarrollo de la investigación en el campo del currículo", ENEP-Iztacala, UNAM, México, 1987.

II. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Desde la década de los setenta se han realizado diversos inventarios y trabajos analíticos en relación con la investigación educativa en México.¹ De ellos se ha afirmado que muestran claramente que la investigación educativa se puede tipificar como un campo de desarrollo incipiente en México.

En estos años se inicia la emergencia de centros de investigación educativa en las universidades públicas. La conformación de estos centros (estructuralmente débiles, es decir, en general no vinculados a las áreas tradicionales de investigación² sino a la administración central de las universidades) compite con el desarrollo de los espacios de investigación educativa en el sector público, donde se realizan principalmente estudios coyunturales para fundamentar determinado tipo de decisiones.

Este desarrollo incipiente se manifiesta tanto por la escasa experiencia de los investigadores como por su deficiente formación en el ámbito de la educación. El Plan Maestro de Investigación Educativa³ establecía que más del 60% de los investigadores no tenía más de cuatro años de experiencia en investigación. Un estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP)⁴ mostraba cómo la conformación profesional de quienes se dedican a la investigación es muy diversa y procede de formaciones previas, en ocasiones bastante alejadas de la cuestión educativa.⁵

Se puede afirmar que hacia finales de la década de los setenta la tendencia de crecimiento de los espacios de investigación educativa la ocupó el sector público. Se trató de darle prioridad a proyectos de carácter estratégico vinculados con la toma de decisiones.

El último estudio efectuado sobre la situación en este campo seguramente es el realizado por el Consejo Mexicano de las Ciencias Sociales (COMECOS),⁶ publicado por CONACyT. Si bien el estudio aborda de manera general el

¹ En particular me refiero a: Arredondo, M. *et al.*, "La investigación educativa en México", en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. XLVI, 1984; Díaz Barriga, A., "La investigación educativa. Una visión analítica", en *Políticas de Investigación y producción de ciencias sociales en México*.

² Esto es, a la Coordinación de Humanidades en la UNAM; en general, la investigación educativa apareció como resultado de los Centros de Formación de Profesores, instituciones que tienen muchos obstáculos para solidificar sus programas de trabajo.

³ CONACyT, Programa Nacional Indicativo de la Investigación Educativa, México, CONACyT, 1982.

⁴ SEP, *Investigación Educativa*, México, Dirección General de Planeación, SEP, 1982.

⁵ Los datos muestran que no sólo pocas personas proceden de una formación cercana a la educación (algunas de ciencias con cierta cercanía a lo educativo como psicología o sociología), sino que se da el caso de ingenieros, contadores, etc. Esto explica también el crecimiento de posgrados en educación para atender la demanda de formación de estos sujetos.

⁶ Benítez, R., *Las ciencias sociales en México*, México, CONACyT-COMECOS, 1987. Los datos de estos párrafos están apoyados en dicho estudio.

desarrollo de las ciencias sociales, incorpora datos sobre el sector educativo que es necesario tener presente: en 1984, la investigación educativa ocupó el cuarto lugar con respecto al número de investigadores en ciencias sociales (716), y el segundo lugar en el número de centros que practican una disciplina (sólo es superado por la investigación en economía). Entre 1980 y 1984 se crearon 114 centros de investigación en ciencias sociales, 44 de ellos dedicados a educación.⁷

Este informe hace tres valoraciones sobre la investigación educativa en el país: a) buena parte de los proyectos de investigación se pueden clasificar como de investigación aplicada, entre éstos se reconoce la presencia de proyectos sobre revisión de planes de estudios; b) una revisión de los 25 centros de investigación educativa creados entre 1980 y 1984, muestra que éstos no reúnen condiciones para realizar su tarea; c) sobresale el hecho de que parte de la investigación educativa la realiza gente comisionada, es decir, personal que no tiene experiencia ni formación en el campo.

Con estos datos queremos indicar que si bien el campo experimenta un desarrollo que se podría considerar de punta con respecto a la investigación en las ciencias sociales en México, la deficiente tradición, aunada a dificultades objetivas, plantea debilidades estructurales que no podemos omitir.

De hecho, asistimos a la expansión de un campo científico carente de tradición. Baste comparar el número de investigadores nacionales asignados a las ciencias sociales y el número de ellos que se dedica a educación. Más aún, es importante resaltar que sólo un investigador nacional ha realizado trabajos sobre currículo y todo parece indicar que no fue éste el elemento definitorio para recibir la asignación, sino sus otros trabajos en sociología de la educación.⁸

Dos problemas surgen en relación con la investigación educativa: uno es la dificultad para reconocer cuando un trabajo es resultado de un proceso de investigación que culmina con una propuesta original, y cuando es sólo un estudio que reproduce autores o el sentido común. Otro problema se encuentra vinculado con la tradición empirista de investigación que existe en las ciencias sociales en México.

La dificultad para establecer la originalidad de un trabajo, y por lo tanto su aportación conceptual a lo educativo, se debe tanto a la falta de una tradición en el campo —de hecho éste es conceptualmente débil—, como a la ausencia de la estructuración de una comunidad científica relacionada con él.

Esta situación provoca que los que se dedican a la educación estén más a la caza de trabajos recientes que interesados en un debate acerca de los

⁷ Según este autor, de los 114 centros, 25 fueron de economía, 23 de antropología, 18 de sociología y 11 de historia.

⁸ Sobre esta información también es necesaria una lectura crítica. Sabemos que existe una polémica por las formas y criterios a partir de los cuales se designa a un investigador nacional, y que grandes intelectuales en México no han sido admitidos por este sistema. Finalmente es innegable que para la aceptación en el sistema existen juicios ajenos al campo y ajenos a la producción académica.

fundamentos, estructuración y conformación de los mismos. En esta área, el trabajo académico se ha convertido tendenciosamente más en un problema de moda que en una reflexión conceptual.

En México, el empirismo como forma dominante de investigación en las ciencias sociales adquiere una amplia expresión en la investigación educativa. Ante la ausencia de una tradición sólida en el campo, ante una deficiente estructuración formal del mismo y ante una formación en ocasiones débil (en el caso de los egresados de las carreras de pedagogía) y en otras inexistente con respecto a la educación, se recurre al empleo de estadística y al apoyo de un método científico formalizado (pero no productivo para el trabajo intelectual) para la realización de cualquier tipo de trabajo. Esta influencia del empirismo en la investigación educativa ha dado como resultado una gran cantidad de materiales que pueden considerarse como "tremendamente bárbaros", por ejemplo:

Se pidió a una muestra de 900 estudiantes de todos los semestres que hicieran una lista de las características y factores, sobre los cuales debían ser evaluados todos los maestros de la facultad. Mediante este procedimiento y por medio de la depuración [no se indica cómo se depuró] se estuvo en la posibilidad de elaborar un cuestionario que incluyó 47 reactivos. Este cuestionario fue sometido a los alumnos para que indicaran si cada uno de los enunciados referidos era mostrado por un buen profesor. Se le pidió a los estudiantes que señalaran cuál de los factores correspondía a cada conducta indicada. Finalmente los ítems fueron reducidos a 36.⁹

Nosotros añadiríamos que el fundamento de este tipo de trabajos es que para ser buen profesor se necesita obtener altos puntajes en una encuesta de popularidad. Para nada se hace referencia a teorías didácticas, ni a teorías del aprendizaje o del conocimiento como elementos que permitan fundamentar el trabajo desarrollado. Por esta razón, Blanco¹⁰ mostraba que en el caso de las ciencias sociales en México existe una regresión al empirismo que no da cuenta de la evolución histórica de éstas; no hay reflejo ni del pensamiento de Weber ni de Marx en este tipo de investigación.

Esta debilidad conceptual del campo, falta de formación de quienes se dedican a la investigación educativa y la presencia de una tradición empírica, marcan notoriamente las condiciones y posibilidades de la investigación con relación al currículo en México.

III. EL CAMPO DEL CURRÍCULO

Si algo caracteriza a la palabra currículo es su ambigüedad conceptual.

⁹ Tomado de resúmenes de ponencias, Quinto foro nacional de investigación en el proceso enseñanza-aprendizaje, p. 163.

¹⁰ Blanco, J., "Las ciencias sociales y el desarrollo nacional", Coloquio La Crisis y el Futuro de la Universidad, UNAM, 12 de noviembre de 1985.

Furlán ha señalado que este término no muestra con claridad su objeto de estudio;¹¹ en otro trabajo hemos desarrollado la idea de que en general todos los conceptos de la pedagogía industrial muestran esta ambigüedad de objeto.¹² Esto ocurre con términos tales como evaluación, planeación y currículo.

Por tanto, el currículo es objeto de múltiples conceptualizaciones; someramente vamos a presentar algunas de ellas:

1. Se entiende como una concepción pedagógica que busca articular la escuela a las exigencias de la evolución del aparato productivo. Estas exigencias son el resultado de una concentración monopólica del capital, una maquinización y rutinización del trabajo y una propuesta de organizar la fábrica en función de los principios de administración científica.¹³

Se trata de una concepción global de la escuela. La teoría curricular no propone únicamente una forma de hacer planes y programas de estudios, sino que establece una lógica para articular a la escuela a las nuevas condiciones del desarrollo capitalista. Esta concepción parte del supuesto de que la *escuela debe capacitar* (no formar) en un conjunto de habilidades técnico-profesionales¹⁴ que le serán exigidas al individuo en su incorporación al trabajo. De ahí el carácter utilitario de los conceptos en los que se funda: diagnóstico de necesidades, perfil del egresado, objetivos de la conducta, etcétera.

2. Como una teoría educativa que da cuenta tanto de los fundamentos como de los propios planes y programas de estudios. Esta concepción —apoyada en Hilda Taba— permite trabajar con un objeto definido con relativa claridad.

Podríamos afirmar que cuando se plantea institucionalmente efectuar una reforma curricular, en realidad sólo se piensa en una transformación de los planes y programas de estudios. Los críticos de esta concepción han señalado con acierto que una transformación curricular es una transformación total en la institución,¹⁵ que toda modificación a los planes de estudios implica también una transformación en las prácticas de los docentes y estudiantes. Para analizar esta cuestión, inicialmente se

¹¹ Furlán, A., "Notas sobre la cuestión del currículo", en *Memorias, Foro sobre el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía*, México, ENEP-Aragón, UNAM, 1986.

¹² Díaz Barriga, A., "Los orígenes de la problemática curricular", en *Cuadernos del CESU*, No. 4, México, CESU-UNAM, 1986.

¹³ *Ibid*; Apple, M., *Curriculum e ideología*, Barcelona, Akal, 1986.

¹⁴ Se trata de una categoría desarrollada en Díaz Barriga, A., *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas, 1986.

¹⁵ Aguirre, M. E., "Consideraciones sobre la implantación de un plan de estudios", en revista *Biblos*, No. 1, Morelia, Universidad Michoacana, 1979.

creó en Estados Unidos el concepto de currículo oculto.¹⁶ Taba propone que en un proceso de reforma curricular es necesario contemplar hasta dónde el docente se puede involucrar en el mismo; finalmente Furlán utilizó el concepto currículo formal-currículo vivido¹⁷ para dar cuenta de esta situación.

Independientemente de las críticas que tiene esta posición, nosotros la consideramos útil para esclarecer la labor que se realiza en una institución. De hecho, es la que hemos asumido en nuestros trabajos.

3. Existe una tercera tipificación de la cuestión curricular. Nuestra posición con respecto a ella es que puede considerarse una *ideología invasora* y reduccionista del saber educativo.

Desde nuestra posición esta ideología se presenta de dos formas, las cuales tienen distinto significado y diferente construcción.

Una primera concepción de esta tendencia define al currículo "como reflejo de la totalidad educativa"¹⁸ o como el "conjunto de la experiencia escolar",¹⁹ cuestión que resulta con una delimitación mayor de objeto. También se ha llegado a pensar como la vida cotidiana en el aula.²⁰ Es necesario tener presente que tales concepciones no sólo desplazan los tradicionales saberes educativos, sino también la necesidad de una cultura pedagógica para quien se dedica a la educación. De hecho, podemos afirmar que algunos de nuestros especialistas en currículo no dominan a los clásicos de la educación. Esta concepción, en la que el currículo es todo (el conjunto de la experiencia o el reflejo de la totalidad educativa), invita a que el especialista en educación y el especialista en currículo sólo estudien la cuestión curricular y omitan otros campos y saberes educativos en su preparación.

De esta manera la teoría curricular aparece omnipotente. Desde ella se puede resolver cualquier problema educativo. Con ello se cancela la posibilidad de formación intelectual como en teorías, metodologías y lógicas de las ciencias sociales:²¹ de hecho, se la reemplaza por un aprendizaje de cues-

¹⁶ Según Eggleston el término fue trabajado por Jackson en 1968. Cfr. Eggleston, *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel, 1977.

¹⁷ Furlán, A., "Currículum pensado, currículum vivido", en *Jornadas de enseñanza-aprendizaje*, México, ENEP-Iztacala, UNAM, 1979.

¹⁸ Glazman-Figueroa, en Glazman-Ibarrola, *Planes de estudio*, México, Nueva Imagen, 1987, p. 142.

¹⁹ Doll, *Mejoramiento del currículum*, Buenos Aires, Ateneo, 1972.

²⁰ Esta concepción se apoya por una parte en el libro de Jackson intitulado *La vida cotidiana en el aula*. Otra fuente de esta idea es el trabajo etnográfico que se ha incorporado a la investigación educativa. Habría que pensar si es necesario que este enfoque se denomine a sí mismo currículo.

²¹ Recientemente, he insistido en varios trabajos sobre el problema de la formación intelectual del especialista en educación. Se trata de analizar la manera como originalmente se pueden enfrentar ciertos problemas.

tiones técnicas o de ciertas tendencias vinculadas a lo educativo: teoría de la reproducción y de la resistencia, lógica de la dominación, etc., aplicadas a la cuestión curricular. La ignorancia de los saberes educativos no puede ser mayor. Parece que se afirma que el conocimiento curricular permite resolver y entender todos los problemas de la educación.

Así vemos propuestas que plantean estudiar desde el currículo los problemas del poder, de la ideología, de la práctica docente, de la experiencia educativa, de lo cotidiano. A la larga, este reduccionismo se vuelve contra una cultura pedagógica, la cual cada vez está más ausente del especialista en educación.

Una segunda tendencia de esta concepción proviene del pensamiento conservador fundado en una concepción filosófica y económica de carácter neoliberal.²² No hay que perder de vista que el capitalismo contemporáneo ha ingresado, en la década de los ochenta, a una fase neoliberal, tanto en los países avanzados como en los del Tercer Mundo, vía las políticas de corte fondo-monetarista.²³

Esta concepción es claramente económica. Sin embargo, de sus postulados se desprenden un conjunto de acciones para el currículo. Apoyados en la teoría del capital humano se parte de la premisa que la formación de cuadros técnicos y profesionales es una condición que, por sí misma, genera un desarrollo del aparato productivo; por lo tanto es la base del desarrollo nacional. Si enfrentamos una crisis en la producción, ésta se puede explicar en términos de que las universidades y las instituciones de educación superior no han adecuado sus planes de estudios a las exigencias del desarrollo.

De hecho, recientemente la política educativa contemporánea tiene expresiones íntimamente vinculadas a este pensamiento. Así, el PROIDES²⁴ menciona:

Hay insuficiente vinculación de los programas de las instituciones de educación superior con las áreas estratégicas... Los planes de estudio no se revisan ni actualizan con la frecuencia necesaria... Las instituciones de educación superior necesitan sustituir currículos rígidos por interdisciplinarios y polivalentes.²⁵

Otra expresión de este tipo de concepción se encuentra en los trabajos recientemente escritos sobre el tema: reconversión y currículo. En nuestra opinión, toda la problemática curricular surge para atender los problemas

²² Existen varios estudios que realizan diversas aproximaciones a este problema. Ezcurra, A., *Reagan y el Vaticano*, México, Nuevomar, 1985.

²³ Es necesario observar la crisis del dólar que emerge con toda claridad en Europa y Japón a finales de 1987. En el caso latinoamericano, todos los países vivimos cotidianamente una situación de crisis.

²⁴ Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior, publicado en la revista *Educación Superior*, No. 60, México, ANUIES, 1986.

²⁵ Cfr. PROIDES, pp. 68 y 76.

de la industria y, por tanto, este tipo de trabajos desconoce la propia historia del campo.

La exigencia de modificar sólo los planes de estudio para adecuarlos al llamado desarrollo industrial, parte de la concepción de que el aparato productivo funciona sin contradicciones, sin problemas estructurales. No se analiza ni la estructura de inversión de capital en México ni el desarrollo de una ciencia y tecnología nacional. Desde esta visión, la escuela no cumple su papel —preparar cuadros para la independencia tecnológica.

También la obtención de un empleo constituye un indicador sobre el adecuado funcionamiento de la articulación planes de estudio-aparato productivo. Aunque existen múltiples estudios, aún dentro de la economía clásica como la teoría de los mercados segmentados, que muestran que la obtención de un empleo se encuentra determinada por factores ajenos a la formación recibida.²⁶ La carencia de empleo no se puede atribuir mecánicamente a la formación recibida en la escuela.²⁷

Una expresión más de esta visión expresa la necesidad de racionalizar el ingreso a la educación. Esta idea tiene dos vertientes: a) racionalizar el ingreso al sistema educativo en general, y al sistema universitario en particular, y b) racionalizar el ingreso a las carreras tradicionales.

El Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 establece que:

Se propiciará un crecimiento más equilibrado y ordenado de la matrícula de los niveles medio superior y superior... se estimulará la cultura tecnológica desde la escuela primaria... se intensificará la formación profesional técnica media conectada a la actividad productiva. La educación tecnológica deberá observar un mayor crecimiento en su matrícula con respecto a otras modalidades de educación superior.²⁸

En el fondo subyacen los mismos problemas ideológicos descritos previamente. De hecho, se considera que el mercado funciona racionalmente y aunque esto no se afirma, está implícito en esta concepción. Por lo tanto, se establece que si se logra regular el número de profesionistas formados se regula el mercado.

De esta manera, se piensa que a través de la modificación a planes y programas de estudio se puede lograr una mayor adecuación de la escuela a las condiciones del mercado. Se deja de lado el debate sobre los problemas

²⁶ Cfr. Gómez, V.M., "Acreditación educativa y reproducción social", en Torres-González, *Sociología de la Educación*, México, Centro de Estudios Educativos, 1982.

²⁷ En los países centrales existe el problema del desempleo profesional. La salida en ellos es cursar doctorado y con posterioridad, si no se encuentra empleo, trasladarse al tercer mundo o establecerse como empleado.

²⁸ *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Poder Ejecutivo Federal*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1983, pp. 221-234.

teóricos, epistemológicos y lógicos en los que es necesario formar a un sujeto para que éste pueda desarrollar un pensamiento productivo.²⁹

Desde esta concepción la teoría curricular juega un papel subordinado; es la técnica que establece las normas para la modificación de planes y programas de estudio.

Las tres exposiciones que brevemente hemos realizado de lo curricular evidentemente no agotan la problemática. Sobre todo no dan cuenta totalmente de un conjunto de interpretaciones y caminos que cada tendencia va construyendo en su interior. Sin embargo, permiten tener una visión de lo difícil que resulta en este momento un acercamiento a esta cuestión, por cuanto existe una imprecisión del objeto al que se refiere el término.

IV. LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO

En los apartados anteriores hemos afirmado que: a) no existe tradición en la investigación educativa. El campo de la educación es débil y hay una marcada tendencia en el caso mexicano a realizar sólo investigaciones empíricas; y b) el campo del currículo no está definido conceptualmente. En muchas ocasiones se utiliza sólo como ideología invasora, y su desarrollo en México ha ocasionado una desvalorización de la cultura pedagógica.

Como consecuencia de estas afirmaciones, pensamos que no se puede ser muy optimista en cuanto al desarrollo de un ámbito específico de investigación educativa referida al currículo.

Quizá el documento de Glazman-Figueroa presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) sea el que muestre con mayor claridad esta problemática. Según estas autoras, para la fase inicial de su trabajo, recogieron “doscientos cincuenta escritos”; en la publicación de las fichas de documentos el número se elevó a 414.³⁰ Ellas afirman que el criterio de recopilación consistió en recibir todo escrito (publicado o no) que se refiriese a la cuestión curricular.

Una primera revisión de dicho material mostró que

[...] si bien existían aportes originales, puntos de reflexión para trabajos posteriores y tratamientos interesantes; también fueron frecuentes reiteraciones, los énfasis en la aplicación de modelos generados en otros contextos, las repeticiones constantes de textos de otros autores (aún sin reconocerlos).³¹

Un segundo problema de este material lo hemos mencionado en un tra-

²⁹ El conflicto en realidad se da entre una concepción utilitarista que reduce la educación a una cuestión de capacitación técnica frente a otra que la ve como incorporación del sujeto a una cultura donde pueda ir conformando sus propios problemas.

³⁰ Cfr. *Documento Base I y II*, México, Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981.

³¹ Glazman-Ibarrola, *Planes de Estudio*, México, Nueva Imagen, 1987, p. 142.

bajo anterior.³² Si por investigación educativa se entiende la producción de conocimientos, muchos materiales recopilados en este inventario no son propiamente reportes de investigación.

Una lectura de los títulos de las 414 fichas reportadas permite comprobar que tales documentos reflejan por lo menos cinco tendencias:

1. *Ensayos de carácter teórico*. A partir del título no es posible valorar si producen o reproducen conocimientos; sin embargo queda claro que responden a múltiples tendencias conceptuales: desde la visión tecnicista estadounidense hasta la búsqueda incipiente de alternativas. Estos quizá son los únicos trabajos donde pueden encontrarse los efectos de la investigación educativa.
2. Se encuentran *proyectos de creación de planes de estudio* (e incluso programas de materias). Evidentemente la construcción de un plan de estudios y quizá la de algunos programas puede ser resultado de una investigación (habitualmente no lo es). Sin embargo, si ése fuera el caso, tales resultados deben ser comunicados bajo las reglas elementales de la investigación. En muchas ocasiones es claramente dudoso que se hayan realizado investigaciones para la modificación de los planes de estudio.
3. Un tercer rubro lo ocupan materiales que se refieren a problemas de *enseñanza*. "Métodos para enseñanza de posgrado", "Sistemas de adiestramiento en psicología a nivel posgrado". Ciertamente es difícil establecer un límite entre metodología de enseñanza y currículo, pero más aún cuando existe la tendencia a desplazar los problemas de la didáctica y presentarlos como curriculares. En todo caso sería necesario ver hasta dónde estos planteamientos no se convierten en invasores de otras áreas de la pedagogía, tal como hemos enunciado previamente.
4. Un cuarto rubro lo constituyen trabajos que describen *una experiencia curricular*: la experiencia en autogobierno, la experiencia en el plan modular de medicina. Estos materiales merecen ser estudiados con detenimiento. En algunos casos se encontrará que este tipo de trabajo es sumamente descriptivo, que carece de una dimensión analítica, si bien aceptamos que pueden constituir un material valioso para la investigación.
5. En un quinto rubro se encuentran los trabajos de *carácter jurídico*. Se trata de las normas institucionales para presentar, y en su caso aprobar un plan de estudios. Estos trabajos son de corte administrativo y difícilmente pueden ser considerados en sí mismos resultados de investigación.

Evidentemente el material en el que me apoyo en esta sección es muy antiguo (1981). Sin embargo, permite confirmar la sospecha —ante la

³² Díaz Barriga, A., *Ensayos sobre la problemática curricular*, 2a. ed., México, Trillas, 1986, p. 104 (la clasificación que se presenta a continuación se retomó en su conjunto de este material).

ausencia de otros reportes más recientes— de que la investigación curricular sufre los avatares generales de la investigación educativa en México, agravados por la pobre definición del campo.

V. PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR

Podemos afirmar que la investigación relacionada con el currículo es muy incipiente en México; en ella han existido determinados logros que no debemos desconocer, aunque también está llena de vicios. En este apartado los abordaremos brevemente.

En cuanto a los primeros es factible afirmar:

1. En un escaso número de intelectuales dedicados a la educación se muestra una mayor permanencia y formación en los debates del campo. Esto ha ido dando tanto solidez al campo como a dichos intelectuales.³³
2. La incorporación de marcos conceptuales provenientes de diversas disciplinas y enfoques ha enriquecido notoriamente los distintos enfoques para abordar lo curricular, como el marxista, el psicoanalítico, el antropológico, el de la teoría de la reproducción, el de la escuela crítica de Frankfurt. Si examinamos trabajos como los de Giroux,³⁴ podemos encontrar que existe una gran similitud en el caso mexicano, con respecto a los autores que aquel reconoce que impactaron el debate en los países centrales.
3. De forma muy temprana en México se incorpora al debate curricular la categoría política. En la práctica, esto ocurre aun previamente a una reflexión enmarcada en lo curricular (por ejemplo, el caso de Arquitectura Autogobierno, 1966). Sin embargo, la reflexión conceptual con relación al currículo la encontramos desde 1976.³⁵

Todo esto ha contribuido a que en la década de los ochenta la reflexión curricular se encuentre bastante pareja a la que realizan en los países centrales Giroux, Pinar, Apple y Eggleston entre otros.

En todo caso es necesario aclarar que tales autores, en su centrismo cultural, no atienden tan fácilmente lo que acontece en América Latina como nosotros buscamos lo que se produce en aquellas latitudes.

En mi opinión los puntos más significativos de un intento de reflexión colectiva en el caso mexicano aparecen en el Encuentro de Diseño Curricular, organizado en la ENEP-Aragón (1982) y en el Simposio de Experiencia

³³ Evidentemente resulta muy difícil establecer una distinción entre quién es un intelectual en el campo del currículo (productor de conocimientos) y quién sólo reproduce una serie de conocimientos previamente formulados. El juicio sobre tal situación es fundamentalmente histórico y trasciende los ámbitos de este trabajo.

³⁴ Giroux, H. *et al.*, *Curriculum and instruction*, Berkeley, McCutchan, 1981, (Cap. 1 en particular).

³⁵ Guevara. G. *El diseño curricular*, México, UAM-Xochimilco, 1976.

cias Curriculares en México (1983),³⁶ organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).

4. La producción curricular ha dejado (en la década de los ochentas) de ser sólo una producción propositiva; esto es, metodologías para elaborar planes. Ha logrado conformarse como una producción reflexiva que busca construir significados de fenómenos particulares y en cierto sentido hegelianamente negativa. Esto es conveniente para el futuro del campo. El problema ahora es cómo rearticular este saber con la necesaria dimensión técnica (este vicio lo tienen también autores de los países centrales).

Por otro lado, es necesario reconocer que existen una serie de *vicios* en el campo y que las dinámicas que se han generado en él se van conformando como perversas.

5. La Universidad es el espacio de mayor autonomía relativa con respecto al contexto social. En ella existe mayor respeto a la producción de conocimientos independientemente de la orientación de éstos, lo cual ha contribuido a que gran parte del desarrollo en la cuestión curricular esté referido a la educación superior. Son escasos, y en general malos, los tratamientos que se dan a otros niveles del sistema educativo mexicano.
6. Desde hace diez años aproximadamente se critica que el trabajo de investigación en educación consista sólo en leer autores en inglés y presentar una síntesis más o menos glosada de ellos en español. Esta tradición la implantó inicialmente la desaparecida Comisión de Nuevos Métodos de la Enseñanza, y posteriormente la continuó la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) en sus cursos básicos de formación de profesores durante la década pasada.³⁷

A principios de los ochenta, parte de la producción curricular se efectuó a partir de la aplicación de marcos conceptuales de otras disciplinas, tal como ya hemos descrito. Sin embargo, paulatinamente fue llegando la moda de los reconceptualistas del currículo (Eggleston, Apple, Giroux, etc.), de tal manera que hoy existe la tendencia de regresar a lo que criticamos, sólo que ahora hemos cambiado la orientación de nuestra lectura. No leemos a los técnicos (llamados por Pinar tradicionalistas)³⁸ sino que nos acercamos a los reconceptualistas.

Evidentemente no se debe entender esto como una invitación a no estudiarlos, sino que tendríamos que analizar cómo y desde dónde estudiarlos.

³⁶ Cfr. Díaz Barriga, A., "La evolución del discurso curricular en México 1970-1982", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 2, México, Centro de Estudios Educativos, 1985, pp. 67-79.

³⁷ Cfr. la colección *Sistematización de la enseñanza*, de la editorial Trillas.

³⁸ Pinar, W., "La reconceptualización en los estudios del currículum", en Sacristán, G. y Pérez-Gómez, A., *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1985, pp. 231-233.

7. Hemos afirmado que la investigación educativa en México es débil y con poca tradición. En realidad nos encontramos frente a un campo científico *inmaduro*.

Esta inmadurez está pervirtiendo profundamente el campo de la investigación. Existe una tendencia a considerar a los autores, particularmente los extranjeros de la corriente reconceptualista, como una propiedad privada. El sector progresista de la educación³⁹ (o el que así se percibe) ha caído en prácticas de esconder la información; ésta es un arma de lucha, pero se ha perdido el enemigo. La lucha hoy es más liberal, esto es, más individual: destacar uno y desconocer a los demás.

8. Vinculado al punto anterior no hemos podido gestar un espacio sólido de discusión en el campo. Carecemos de un debate que posibilite la evolución del propio campo, que reconozca méritos en los otros colegas, que plantee sus carencias o los puntos de diferencia.

Pareciera que se trata sólo de estar a nivel estelar en la cuestión curricular, de lucirse, no de reflexionar en torno a determinado fenómeno o a determinado saber. La inmadurez del campo no puede ser mayor.

No tenemos un debate que parta del reconocimiento intelectual del otro; las pocas veces que lo hemos intentado, ha provocado en el criticado la imagen que lo atacamos a él, no que pensamos con él. Lo mejor es desconocer al otro, ignorarlo. Leerlo a hurtadillas pero no citarlo; por supuesto tampoco recomendar su lectura.

Esto ha ocasionado tres fenómenos en el campo:

- a) El debate relacionado con la cuestión curricular no se da en las revistas especializadas de educación. Baste comparar las Memorias de los eventos de 1982 y 1983⁴⁰ con el material publicado desde ese año en las tres revistas de circulación nacional en México: *Perfiles Educativos*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* y *Revista de Educación Superior*.
- b) Existe un virtual desconocimiento del otro. Sería muy interesante tomar los documentos producidos en México en la década de los ochenta y ver qué autores citan a otros. A veces, en algunos documentos no encontramos referencias ni de autores nacionales ni de extranjeros; pareciera que se trata de ocultar las fuentes personales.

³⁹ Utilizamos esta expresión genérica para referirnos a quienes trabajamos en la búsqueda de alternativas, quienes rechazamos explícitamente el enfoque tecnicista y/o quienes intentamos efectuar desarrollos conceptuales en este campo. Evidentemente la afirmación no se aplica a todos los actores.

⁴⁰ La referencia es a Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular, ENEP-Aragón y del Simposio sobre experiencias curriculares en la última década (*Cuadernos de Investigación Educativa*), DIE, CINVESTAV, IPN.

c) En vez de conformar (y formar en el sentido humanista del término)⁴¹ grupos de trabajo que estudien con seriedad esta problemática, se fomentan pequeñas capillitas en relación con un “gurú”. Como toda práctica mítica —no científica— se trata de defender al “gurú” a capa y espada.

El es el brillante, el genio, el sobredotado. Todos los demás no merecen que les dirija su mirada. Esto en vez de contribuir al enriquecimiento del campo lo ha empobrecido notoriamente. De forma implícita (o explícita) en estas sectas existe la prohibición de “trabajar al otro”.

9. No sabemos cómo formar a un sujeto en el campo del currículo. Es más, se debería pensar si es necesario formarlo en ello. Revisemos los programas de los cursos de currículo, los programas de formación de especialistas en currículo. Sería muy interesante analizar si para formar a un sujeto en este campo se requiere que estudie a Tyler, Taba, o más bien a Eggleston, Apple o Giroux.

No consideramos que esto se solucione a través del acercamiento a Habermas, Mafesoli o Bourdieu, si se descuida la aproximación a las ciencias sociales y a los saberes pedagógicos. De hecho, se ha propiciado un reduccionismo técnico o crítico que niega un abordaje más sólido a la cuestión educativa.

Es más necesario que formemos sujetos que puedan explicar la educación en su sentido amplio, que puedan vincular los sucesos educativos con teorías (en plural) económicas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas. El currículo es una dimensión de esta cuestión. De otra forma nos perdemos y perdemos la cultura pedagógica y la reducimos a un ámbito ambiguo llamado currículo.

Es necesario poder responder quien sabe de currículo, ¿qué sabe de la educación?

Ciertamente el panorama que hemos presentado no es alentador. Hoy nos enfrentamos no sólo a problemas de conceptualización, a deficiencias de nuestra propia formación, a una debilidad estructural del campo.

También nos enfrentamos a prácticas viciosas y perversas que supuestamente no deberían existir entre quienes estudiamos el marxismo, la dialéctica, el psicoanálisis, a la teoría crítica o a la de la reproducción. En el fondo hemos caído en la contradicción individualista que refleja una típica formación liberal. Esta práctica contradice nuestro pensamiento explícito; así el campo no avanza. Tenemos la obligación histórica (por nuestra condición latinoamericana) e ideológica de instaurar un diálogo fecundo en el campo. Necesitamos recono-

⁴¹ Hoyos, C. y N. Aviña, “Marco teórico conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación”, en *Memorias Foro análisis del curriculum de pedagogía*, México, ENEP-Aragón, 1986.

cernos en nuestros puntos de aproximación y en nuestras diferencias; necesitamos instaurar la crítica:⁴² en el manejo del otro, en el manejo de nuestra concepción, en la construcción de explicaciones diferentes a las que hemos llegado.

Sólo de esta forma podremos revertir las tendencias inmaduras y poco sólidas que se reflejan en la investigación en relación con el currículo.

⁴² Este término se ha prestado para muchos abusos por quienes se dedican a educación, porque los que lo utilizan no se han tomado la molestia de conceptualizarlo, o por lo menos recorrer algunas de las vetas que recientemente lo pueden iluminar. En un sentido moderno, el término debe remontar a Kant, que en su *Crítica a la razón pura* ofrece valiosas pistas para construir el significado del mismo. La crítica no pasa sólo por el señalamiento de defectos o discrepancias, pasa también por el conocimiento de un conjunto de postulados, por la posición frente a los mismos, así como la *construcción* de un sistema de transformación (Cfr. De Brasi, J.C. "Crítica y transformación de los fetiches", en *La propuesta grupal*, México, Folios, 1983).

La escuela de Frankfurt en la mejor tradición del racionalismo alemán reconstruido a través de la dialéctica y de la hermenéutica, busca asimismo conformar una teoría crítica (no de la crítica). Estos referentes no pueden ser omitidos para la realización de la tarea que proponemos.

