

Elisa Lugo Villaseñor

(coordinadora)

Reformas educativas Su impacto en la innovación curricular y la formación docente



**CASA JUAN PABLOS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

ediciones  **mínimas**

Reformas educativas
Su impacto en la innovación curricular
y la formación docente

Reformas educativas

Su impacto en la innovación curricular y la formación docente

Elisa Lugo Villaseñor
(coordinadora)



CASA JUAN PABLOS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
MÉXICO, 2008

REFORMAS EDUCATIVAS. SU IMPACTO EN LA INNOVACIÓN
CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Elisa Lugo Villaseñor (coordinadora)

Integrante del Cuerpo académico “Organizaciones
y procesos de formación y educación” de la
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Primera edición, 2008

D.R. © Elisa Lugo Villaseñor

D.R. © 2008, Casa Juan Pablos, Centro Cultural, S.A. de C.V.
Malintzin 199, Col. del Carmen Coyoacán
04100, México, D.F.
<casajuanpablos@prodigy.net.mx>

D.R. © 2008, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa
62210, Cuernavaca, Morelos

D.R. © 2008, Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
Tenayuca 200, Col. Santa Cruz Atoyac
03310, México, D.F.

Ilustración de portada: *Invocación*, de Fernando Iturbe Robledo,
acuarela, 32 × 52 cm.

ISBN: 978-968-9172-34-5

Impreso en México
Printed in Mexico

ÍNDICE

Prólogo	9
<i>Jaume Carbonell Sebarroja</i>	
Introducción	13
PRIMERA PARTE	
De las reformas educativas a la innovación curricular	
Temas de debate en la innovación educativa	23
<i>Ángel Díaz Barriga</i>	
Innovación curricular y formación docente: la visión de la ANUIES	39
<i>Lourdes Medina Cuevas</i>	
Temas transversales: retos para su incorporación al currículo	53
<i>Ofelia Ángeles Gutiérrez</i>	
Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio	67
<i>Elisa Lugo Villaseñor</i>	
SEGUNDA PARTE	
De las reformas educativas a los procesos y prácticas de formación docente	
Los retos de la autoformación en la universidad	91
<i>María Teresa Yurén Camarena, Citlali Romero Villagómez</i>	

La tutoría, ¿una nueva tarea docente? <i>Alejandra Romo López</i>	109
La Universidad del Conocimiento: los desafíos de una docencia innovadora <i>Alma Herrera Márquez,</i> <i>Lourdes Medina Cuevas</i>	121
Diseño de unidades didácticas y portafolios electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias <i>Frida Díaz Barriga Arceo, Rosa Aurora Padilla Magaña,</i> <i>Silvia Valdez Aragón, Cristina Rueda Alvarado,</i> <i>José Antonio Ibarra</i>	151
Propuesta alternativa de innovación pedagógica-tecnológica <i>Ángel Torres Velandia, Elisa Lugo Villaseñor</i>	171

PRÓLOGO

*Jaume Carbonell Sebarroja**

Sostiene Kart Lewin que “no hay nada tan práctico como una buena teoría; y no hay nada tan teórico como una buena práctica”. Esta máxima, que parece indiscutible por obvia y necesaria, ha sido y continúa siendo ignorada en los distintos tramos del sistema educativo: desde la educación infantil hasta la universidad. El peso de la tradición escolástica en la conformación del currículo; la inercia de la gramática escolar que mantiene rutinas y rituales decimonónicos; los corporativismos docentes y sindicales que no avanzan ni dejan avanzar; las administraciones educativas ancladas en lógicas burocratizadas y sin visión de futuro; el poder creciente de los neconservadurismos, los neoliberalismos y otros neocom que tratan de vender en un mismo paquete los valores morales más retrógrados con las excelencias del mercado; y las resistencias al cambio, a todo tipo de cambio y compromiso con cualquier proceso innovador; el activismo pedagógico de la educación de la primera infancia, en contraste con la teoría —a veces potente y otras muy débil— que reina mayoritariamente en la universidad desligada de la realidad y de cualquier práctica educativa y social, etc. Todo ello, junto y revuelto, confirma un panorama universitario nada halagador. En México, en Argentina, en España o en cualquier otro país. La fuerza de la globalización —por efecto o por defecto— ya lleva tiempo campando a sus anchas en este ámbito formativo tan estratégico.

Estos factores —junto a otros muchos de orden estructural, epistemológico y cultural— condicionan el porvenir de las reformas universitarias. Condicionan pero no las determinan absolutamente. Una distinción que no es de matiz. Porque los discursos reproductivistas clásicos no han deparado suficientemente en las grietas y

* Director de la revista española *Cuadernos de Pedagogía* y profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de Vic, en Barcelona.

contradicciones del sistema que, como ha demostrado la historia, lejos de funcionar como un mecanismo preciso de relojería, está sometido a un cierto grado de imperfección y complejidad. Y, sobre todo, está sometido a las presiones, compromisos y movilizaciones de los actores educativos y sociales. Es lo que Paulo Freire y otros analistas han teorizado acerca del lenguaje de la posibilidad, de la pedagogía de la esperanza y del proceso de concientización para la transformación institucional y social. En esta línea se inscriben las aportaciones de este colectivo universitario mexicano que, con sus agudos análisis y sólidas propuestas, ponen de relieve que la transformación universitaria, aunque sea a pequeña escala y en un ámbito restringido, es tan necesaria como posible.

Y aquí viene su segundo andamiaje: la convicción de que la reforma va íntimamente asociada con la innovación curricular y a la formación docente. Sobre este triángulo se sostienen sus ideas, modelos y diagnósticos. Algo que nos descubrió hace unas décadas Stenhouse al presentar “Humanities Project”, uno de los intentos más rigurosos de focalizar la reforma en las innovaciones curriculares, alimentada constantemente por la formación que el profesorado precisa en cada momento para reflexionar e instrumentar desde la teoría y desde la práctica el desarrollo del currículo. Y algo que han tratado de llevar a la práctica los sistemas educativos y las universidades pedagógicamente más exitosas.

Pero en tiempos de globalización, de confusión ideológica y de auge del pensamiento débil, conviene preguntarse de qué hablamos cuándo hablamos de reforma e innovación. ¿Hablamos todos de lo mismo? ¿Cuál es la magnitud de los cambios sugeridos? ¿Hasta qué punto, ambos conceptos tienen significados similares o nítidamente diferenciados? Sin ánimo de entrar en demasiadas precisiones terminológicas conviene decir, de entrada, que la innovación —y aún menos la transformación— nada tienen que ver con la simple modernización de la enseñanza. Para poner un ejemplo muy común: llenar las aulas de computadoras es un indicador de la modernización, pero para que podamos hablar realmente de cambio e innovación, se requiere una modificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, activando la relación interactiva entre el profesorado y el alumnado, concediéndole a éste un papel protagónico en la construcción crítica del conocimiento, y al profesorado una función de acompañamiento tutorial en la navegación y dominio inteligente —no meramente tecnológico— de los nuevos entornos de aprendizaje: de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación.

Las reformas afectan a cuestiones estructurales del conjunto del sistema educativo y universitario, mientras que las innovaciones se localizan en un ámbito más reducido: una escuela, una facultad, un departamento y, sobre todo, el aula, el territorio donde opera gran parte del currículo oficial, alternativo y oculto. Una distinción necesaria pero insuficiente. Porque las reformas constituyen discursos de poder, que transitan entre el sueño y la realidad, y que transmiten mensajes ideológicos y conforman políticas educativas muy determinadas. A veces, favorecen las innovaciones o al menos no las entorpecen, y significan avances progresivos en busca de la extensión del derecho a la educación, la democratización de la enseñanza y la equidad social. En otros casos, por el contrario, dificultan todo proceso innovador y representan una drástica regresión respecto al modelo social, institucional, pedagógico o formativo. En estos casos se habla de contrarreforma educativa. La historia no es lineal y estos vaivenes educativos están sujetos a otros cambios políticos y culturales. Pero no sólo y no siempre. Porque el sistema educativo, al igual que la universidad, dispone —para bien y para mal— de su propia autonomía y correlación de poderes internos para echar el cerrojo o para lograr nuevas aperturas que disipen el aire enrarecido.

Por otro lado, la innovación, como ocurre con otras palabras, tales como calidad o democracia, es un término muy manoseado y que se utiliza con fines diversos y hasta diametralmente contrapuestos: para mantener e incluso reforzar el orden establecido, mediante mecanismos más autoritarios y burocráticos, o para alterar su gramática escolar, con modificaciones en la concepción y selección del conocimiento, en las relaciones educativas, en la organización de los espacios y tiempos, en los procesos de evaluación, en el protagonismo de los estudiantes y otros acortes sociales, en la relación con el entorno, y en el cambio de percepciones, visiones y actitudes docentes. En este sentido, quizás, conviene añadir a la innovación los calificativos de progresista, crítica y transformadora, con el objeto de visualizar con más nitidez su horizonte utópico de referencia. Una innovación que se mide tanto o más por el proceso que por los resultados. Éstos, además, no se perciben de modo inmediato, sino en el transcurso de las trayectorias estudiantiles, en el momento de su inserción en el mundo del trabajo y en la sociedad. En la construcción que se va fraguando, a lo largo del tiempo, de su propia identidad.

El tercer andamiaje de este texto de textos tiene que ver con el enfoque sistémico. Cómo he comentado en mi libro *La aventura de*

innovar. El cambio en la escuela, la innovación es como un rompecabezas en que hay que ir encajando las distintas piezas que están dispersas y, con frecuencia, recludas en comportamientos estancos, sin conexiones de ningún tipo. Así, la concepción y el diseño del currículo, la organización y gestión del centro, el liderazgo de los equipos directivos, la aceptación e implicación de los agentes educativos o la formación del profesorado, son aspectos que deben andar bien acompañados y ensamblados para que la innovación sea consistente y sostenible. En efecto, la sostenibilidad es una de las claves más emblemáticas. Porque las innovaciones nacen y mueren con extraordinaria facilidad; el mérito está en mantenerlas, enriquecerlas, institucionalizarlas y consolidarlas. Las reformas educativas universitarias —como también se pone de relieve en el libro— no dependen únicamente de lo que haga o deje de hacer la administración educativa, pero es evidente que su grado de sensibilidad, los mensajes que emite y las políticas que implementa, son factores que propician o dificultan en diverso grado el éxito en la aplicación de las innovaciones. De ahí la importancia de trabajar desde la transversalidad y desde la interdisciplinariedad para ir tejiendo espacios, saberes, complicidades y querer en una misma dirección. En un proyecto común.

Por último, el cuarto andamiaje, sobre el que se vierten otras tantas aportaciones poderosas, se centra en la formación docente, uno de los principales instrumentos para incidir en el cambio y la innovación. Una formación inicial que se articula con la permanente, con la formación a lo largo de toda la vida, combinando la autoformación con el aprendizaje cooperativo y en equipo. Una formación que suscita la reflexión en y desde la práctica, y que se focaliza en las diversas necesidades y secuencias de la innovación y el desarrollo curricular. Una formación, sobre todo —y ésta es la gran apuesta de este libro coral— que se piensa sobre un nuevo modelo de profesorado: más holístico, más creativo, más comprometido socialmente y más participativo, que trata de construir una nueva identidad docente y que se plantea el sentido, los fines y los caminos de las reformas universitarias.

Montgat, 18 de marzo de 2008

INTRODUCCIÓN

Este libro se ha integrado con las aportaciones de especialistas en el campo educativo mexicano, intentando recuperar su mirada, experiencias y aportaciones para el análisis de las reformas de la universidad pública y sus repercusiones hacia la innovación curricular y la renovación de la práctica docente. Temas que se han situado como ejes centrales de las propuestas de transformación universitaria y que nos permiten integrar el contenido de este texto bajo estos dos grandes apartados.

Así, en la primera parte del libro se han agrupado aquellas aportaciones que corresponden al primer eje, que se encamina al análisis de las orientaciones de las reformas, apoyando su caracterización y delimitando sus repercusiones en el desarrollo e innovación curricular. Los trabajos incluidos nos ofrecen posibilidades para la reflexión y el cuestionamiento respecto al marco político y los mecanismos que se han impuesto a las universidades para integrar nuevos modelos educativos y que tienen como base la innovación curricular. Situándose al parecer como una directriz emergente y no como una construcción colectiva que permita una formación pertinente, que atienda las necesidades reales de los actores educativos y que pueda conducir al logro de aprendizajes institucionales. Este conjunto de textos delibera, además, sobre las condiciones que debe cubrir toda institución que se inserta en los nuevos esquemas de renovación e innovación curricular y cómo suelen afectarse las nuevas tareas de la comunidad académica, principalmente de sus docentes y estudiantes.

Entre las participaciones de la primera parte, que versa sobre las reformas educativas e innovación curricular, el lector encontrará la interesante reflexión de Ángel Díaz Barriga, generada a partir de una interrogante básica sobre ¿qué es innovar? y enfatiza cómo es que se ha producido en México una especie de compulsión res-

pecto a la innovación y a partir de ahí plantea algunos elementos para el debate sobre la naturaleza y vigencia de las propuestas denominadas “innovadoras”, puesto que en gran medida, se corresponden con nociones ya planteadas en otros momentos en los escenarios educativos y cómo convendría que en realidad nos preguntemos por el sentido otorgado a las innovaciones y el tiempo de que se dispone para su consolidación. Díaz Barriga nos invita a revisar la innovación curricular a partir de la diversidad de expresiones que se han tenido de las mismas y revisa algunas, tales como la aplicación de las teorías cognitivas a la enseñanza, la flexibilidad curricular y educación por competencias, así como las nuevas tecnologías de la información. De manera particular nos sugiere seguir reflexionando sobre los verdaderos temas centrales en el marco de la innovación en el currículo y revalorar la vinculación del término innovación y las formas en que el docente puede llegar a concretar, desarrollar y comprometerse en su práctica cotidiana, sin dejar de lado lo que realmente permiten las condiciones institucionales y laborales en que se encuentran los docentes en el caso mexicano.

Por su parte, Lourdes Medina Cuevas aborda las reformas educativas desde una reflexión sobre los factores de política educativa que influyen en la innovación curricular y cómo trascienden hacia la formación de los docentes. Nos invita a que revaloremos en su justa dimensión los elementos externos y de contexto que intervienen en la educación superior y que trastocan las tareas de diseño curricular y cómo éstas, a su vez, repercuten particularmente en un nuevo papel que debe desempeñar el docente y que, por ende, repercuten en nuevos requerimientos de formación. Como cierre de su aportación Lourdes Medina revisa las principales propuestas en atención a la innovación curricular y la formación docente desde el marco que ha formulado la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y que intentan contribuir a delinear acciones y estrategias para las instituciones de nivel superior y a delimitar sus alcances potenciales en un marco de desarrollo educativo a nivel nacional.

Ofelia Ángeles Gutiérrez delibera sobre el tema de la transversalidad y los retos de su incorporación en el currículum, aporta al debate el cuestionamiento hacia el hecho de que el complejo contexto social se ha convertido en el componente desde donde se aprecia la influencia y complejidad hacia nuestra realidad; caracterizada cada vez más por amenazas, oportunidades y retos que afectan los sistemas educativos. Las universidades podrían asumirse, entonces, como instancias capaces de reconstruirse a sí mismas y reconocer

la conveniencia de ser cada vez más pertinentes, para atender esa complejidad. Entre las nociones recientemente desarrolladas para atender a una formación compleja, se han incorporado proyectos curriculares sustentados en la transversalidad. Su incorporación en los procesos de formación se han apoyado, entre otros mecanismos, con proyectos de investigación que se constituyen en una alternativa de implementación. Por lo general, los temas transversales atienden, por un lado, a situaciones prioritarias por ser socialmente problemáticas y, por el otro, tienden a definir los rasgos de identidad de la institución. Sin embargo, para su desarrollo presentan como principal reto la comprensión desde los actores que acompañan el proceso formativo, porque promueven esencialmente elementos de tipo valoral y requieren de una colaboración institucional constante, de los escenarios laborales y desde el medio social.

Elisa Lugo Villaseñor acentúa que uno de los principales retos de las reformas y el cambio curricular estriba, precisamente, en la posibilidad de considerar el papel y los niveles de participación de los actores educativos, situación que no siempre es considerada en tales propuestas de renovación y, por ende, no suelen ajustarse y adaptarse al cambio. Un proceso de transformación siempre representa nuevas alternativas y retos para los actores, a su vez, éstos afrontan resistencias, rechazo y malestar, que afecta el resultado deseado. Se suele dar por supuesto en las reformas, que el cambio se generará por el solo hecho de proponerlo, lo que conduce a la simulación y la invención sobre un ideal que no se concreta. Por tanto, es imprescindible reconocer a las y los actores educativos como claves dentro del reto para el cambio, particularmente porque son ellos quienes dan cuerpo y forma a toda práctica curricular y pedagógica. Siendo, por tanto, indispensable analizar los elementos que intervienen para apoyar una mayor comprensión de las causas del cambio, implicaciones, alcances, beneficios, potencialidades y riesgos, y donde se fortalezca el involucramiento de los actores educativos.

En la segunda parte se incorporan los trabajos que analizan el otro eje: reformas educativas y su impacto en la formación y práctica docente, encaminado a analizar las repercusiones de las reformas educativas, en particular hacia la formación, la autoformación y la práctica docente. Este conjunto de trabajos comparten planteamientos y propuestas para involucrar a los actores educativos en actividades de reflexión y apropiación sobre los nuevos roles a asumir y las demandas emergentes a atender; se acentúa que la autoformación y formación de los docentes y directivos, se convierte en

uno de los principales mecanismos para potenciar la innovación y el cambio. Se insiste en el docente como el actor fundamental del cambio educativo, por lo que debe comprenderlo ampliamente y prepararse para su aplicación, ya sea en la nueva tarea de tutor, la promoción del aprendizaje, aplicación y apropiación pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en la incorporación de otras estrategias para la apropiación y difusión de los saberes.

Esta segunda parte de la obra inicia con el trabajo de María Teresa Yurén y Citlali Romero, quienes refieren que la transformación de las universidades mexicanas del siglo XXI requiere de asumir cambios en las políticas y las prácticas con el propósito de favorecer hábitos y procesos de autoformación y abrir programas educativos a todos aquellos que continúan aprendiendo a lo largo de la vida. Se insiste en la necesidad de una recomposición de la identidad de la universidad, lo que conduce a replantear la identidad del profesor universitario, quien debe reformular sus prácticas autoformativas, lo cual no resulta tan simple, ya que debe afrontar tensiones al confrontar sus hábitos como enseñante, sus prácticas burocratizadas y reiterativas; para dar paso a un nuevo sistema disposicional que debe partir de él mismo. Los retos residen en ofrecer condiciones de flexibilidad para todos los aprendientes y contribuir a favorecer la autoformación en un contexto que tiene una larga historia de heteroformación y en enfrentar, con decisión, las posibilidades del cambio.

Alejandra Romo López trae a la discusión que hablar de cambio no siempre implica promover una innovación y destaca que una reforma curricular implica alteraciones en los fines operativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en contenidos, métodos, mecanismos de evaluación, materiales y organización del proceso de docencia. Una reforma curricular también suele apuntar hacia la redefinición de valores, modificación en conductas y variación de la cultura de toda la organización académica y no sólo hacia la renovación de alguno de sus componentes. Además todo proceso de reforma debe considerar la importancia de la motivación en los actores, sus habilidades, conocimiento y compromiso, factores que no se pueden imponer, sino estimular. En ese sentido, resulta relevante analizar la tarea del tutor, la cual cuestiona los papeles tradicionales que desempeñan los profesores y los estudiantes, pero al parecer, desde la perspectiva de la autora, representa mayores posibilidades de encauzar una más sólida formación, como también la oportunidad de ayudar al estudiante a construirse una vida más

plena. Los retos estriban para los docentes en renovar sus funciones e integrar los rasgos o atributos que un profesor en funciones de tutor deberá demostrar fehacientemente, tales como la motivación, el compromiso, el respeto por el otro, la comunicación. Para las instituciones, el desafío radica en las implicaciones para institucionalizar la figura del tutor y sistematizar todos sus procesos de ejecución.

En la misma sintonía, Alma Herrera y Lourdes Medina, aportan otros elementos sobre el papel que debe asumir la universidad del conocimiento y sus desafíos para diseñar programas de formación docente, con posibilidad de articularse con modelos innovadores de aprendizaje, bajo perspectivas integrales y holísticas; encaminadas a estimular la creatividad humana, otras lógicas de pensamiento y de construcción teórica, propias de la generación de conocimientos. Lo que conduce a una reconceptualización de la tarea docente y, por lo tanto, de sus procesos de formación docente, retomando las implicaciones prácticas que le son propias y orientándose hacia la promoción de una crítica reflexiva sobre ámbitos y dimensiones de la intelectualidad en educadores y alumnos. Desde esta perspectiva, la formación docente tendrá como propósito construir espacios de potenciación intelectual a partir de tres vertientes: la participación crítica, las tecnologías y las pedagogías. Además se delinearán interesantes rasgos y componentes de un programa de formación docente, que a su vez se vinculan con bloques generales de formación y con temas-ejes que dan pauta para la conformación de módulos específicos sobre transversalidad y flexibilidad, gestión del conocimiento, nuevas tecnologías y cultura docente en el siglo que comienza.

Frida Díaz Barriga Arceo, Rosa Aurora Padilla Magaña, Silvia Valdez Aragón, Cristina Rueda Alvarado y José Antonio Ibarra, plantean la necesidad de superar los modelos educativos transmitivos-receptivos que imperan en los escenarios educativos. Comparten como una propuesta alternativa, una experiencia sobre la formación psicopedagógica, a partir de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la enseñanza, conducida con docentes en el área de ciencias. Los autores exponen ampliamente los propósitos y bases psicopedagógicas de un modelo de formación docente, el desarrollo, el diseño de unidades didácticas y su concreción con la elaboración de los portafolios electrónicos realizados colaborativamente por los profesores, los que se convirtieron en verdaderas propuestas de enseñanza y en una importante producción didáctica que integraba los recursos tecnológicos. Todo ello

sustentado en el enfoque constructivista, la enseñanza situada, evaluación auténtica, el trabajo cooperativo y formación a través de la práctica reflexiva. El proceso formativo se asumió como continuo, sistemático, prolongado y enraizado en la didáctica específica de la disciplina que se pretendía enseñar, y vinculado con las necesidades y dificultades profesionales que enfrentan los profesores y bajo el planteamiento de situaciones y problemas reales. Además, dicho proceso, se constituyó en una estrategia de evaluación auténtica sobre el saber del docente.

Ángel Torres Velandia y Elisa Lugo, por su parte, analizan cómo las tecnologías de la información y la comunicación tienden a generar nuevos paradigmas en el caso de las universidades públicas, puesto que se afectan las formas de responder a las nuevas demandas de educación que plantea la sociedad. Sin embargo, innovar en la educación es mucho más que cambiar libros por pantallas o monitores, pues requiere conjugar lo mejor de la tradición y de la experiencia pedagógica de la modalidad educativa convencional con las nuevas opciones tecnológico-formativas semipresenciales, a distancia o en escenarios virtuales de telepresencia; demanda, asimismo, conciliar la educación formal con las prácticas de la comunicación no presenciales en una sociedad globalizada en la que las acciones comunicativas son cada vez más importantes, universales y transversales. Para comprender el nuevo paradigma se analizan las políticas de innovación y cambio de las instituciones de educación superior (IES), se revisan los nuevos paradigmas de la sociedad del conocimiento y su incidencia en la formación de los profesores universitarios; a partir del nuevo paradigma, se esboza una propuesta para la creación de un modelo de “sistema-red de formación y recursos tecnológicos para actualización profesional de los profesores universitarios”.

En definitiva, este libro ofrece un recorrido sobre algunas vertientes de las reformas educativas que hoy preocupan a los actores educativos y conduce a ubicar temas de reflexión y de debate que pueden ser considerados como posiciones encontradas, según sea el marco desde donde se abordan. Se enfatiza en la obra la necesidad de esclarecer el porqué y para qué, de las reformas universitarias y la conveniencia de involucrar a los actores educativos en todo el proceso de innovación y cambio. También invita a propiciar y estudiar con mayor profundidad los espacios de encuentro y desencuentro de los sujetos que integran la comunidad académica, en relación con los principales ejes y acciones de las reformas, a efecto de que realmente se integren y asuman una participación comprometida

al aceptar y desarrollar el cambio en el currículo y en su formación y autoformación. Sobre todo, en universidades públicas que enfrentan hoy día lo que algunos expertos han denominado como una “crisis”, que tiende a una revaloración y redefinición de su identidad y el establecimiento de otro tipo de vínculos que aseguren una transformación real y pertinente conforme el entorno social que le rodea.

Finalmente, manifestamos nuestra gratitud a los colegas que participan en la obra por su confianza y disposición.

Elisa Lugo Villaseñor

PRIMERA PARTE
DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS
A LA INNOVACIÓN CURRICULAR

TEMAS DE DEBATE EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

*Ángel Díaz Barriga**

INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo es presentar una serie de análisis sobre el tema de las innovaciones en el campo del currículo a partir de varios ejes. El primero se refiere a la problematización de qué podemos entender por “innovar”. Para ello, retomo algunos de los puntos ya esbozados en otros trabajos, como “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?”,¹ donde señalo que en México pareciera que estamos enfermos por la compulsión a innovar. Principalmente porque, por una parte, innovar parece que refiere a establecer lo nuevo, lo que no estaba, pero cuando empezamos a escudriñar algunas propuestas “innovadoras” en educación, sea aprendizaje colaborativo, uso de nuevas tecnologías y enseñanza por competencias, encontramos, como en un trabajo arqueológico, muchos signos y detalles de propuestas didácticas antiguas que incluso se remontan a la didáctica clásica o tradicional del siglo XVII.

Así, por ejemplo, en el tema de competencias se puede identificar un retorno a la fragmentación de objetivos de la década de 1970. Otro caso es el tema de la flexibilización, en donde si bien hay elementos nuevos, se pueden ubicar en otras experiencias curriculares, ya sean las preespecializaciones o bien las materias optativas en el diseño de planes de estudio. Otro ejemplo más se encuentra en el campo de la didáctica,² en lo que hoy los especialistas llaman “enseñanza co-

* Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM). Correo electrónico: <<http://www.angel-diazbarriga.com>>, <adbc@servidor.unam.mx>.

¹ Ángel Díaz Barriga (2006a), “El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

² Ángel Díaz Barriga (2006b), “La didáctica, una disciplina conceptual que mejora la comprensión de los proyectos de reforma educativa y la in-

laborativa”, lo que nos remonta a la discusión sobre el problema de la educación y los grupos, que tuvo lugar en la era de la dinámica de grupos, pero que fue precedido por los planteamientos de Freinet o de Kilpatrick en el movimiento escuela activa.

Con base en ello, habría que preguntarse, en primer término, ¿dónde está lo nuevo en esto que estamos denominando innovar? En segundo lugar, ¿se puede afirmar que el sistema educativo mexicano enfrenta una compulsión a la innovación?³ No logra que una propuesta se sedimente y adquiera raíces en el salón de clases cuando ya se está generando una nueva innovación. Esto guarda mayor relación con los ciclos sexenales, con los ciclos políticos, que con la evolución del sistema educativo mexicano. La innovación, de esta manera, en nuestro medio es algo más declarativo, una palabra que se añade al léxico docente, y no una estrategia de intervención escolar y áulica diferente. Ello no permite que la innovación se sedimente, no se deja que una innovación pase del aspecto declarativo a la realidad del aula, y así nuestros planes de estudio son flexibles porque todas las reformas que se han hecho en la era de los PIFI's⁴ han flexibilizado los planes de estudio, pero no sabemos si la realidad de la operación de estos planes de estudio flexibles cambió, respecto a los planes de estudio anteriores, no sabemos dónde estuvo el cambio, dónde estuvo la distinta manera de trabajar de profesores y estudiantes; a esto le llamo una compulsión.

Somos un país que hace mucha planeación de la educación, también estamos enfermos de hiperplaneación.⁵ Somos el país en el mundo que se llevaría la medalla de oro tres veces por la evaluación que se hace en la educación superior. Mientras un académico en Estados Unidos es evaluado cada seis años, nosotros somos evaluados múltiples veces y a veces en el mismo año. Somos un país que tiene dos órganos para evaluar programas: tiene que pasar por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y después tiene que ser evaluado por los Colegios

intervención docente”, conferencia presentada en el IV Congreso Internacional de Didáctica Universitaria: “Los saberes de la docencia universitaria”, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, 28 de junio.

³ Ángel Díaz Barriga (2005), “El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 108, 2005, pp. 9-30.

⁴ Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.

⁵ Cfr. Ángel Díaz Barriga (coord.), Concepción Barrón y Frida Díaz Barriga Arceo, *Impacto de la evaluación en la educación superior. Un estudio en las universidades estatales*, México, ANUIES/IISUE-UNAM (en prensa).

para la Acreditación de Educación Superior (Copaes). Se tiene una compulsión para hacer todo, y ésta de alguna manera nos afecta en el tema de la innovación.

A partir de estos comentarios iniciales, abordaré tres temas básicos: *a)* teorías cognitivas y enseñanza; *b)* flexibilidad curricular y educación por competencias, y *c)* nuevas tecnologías de la información. En estos tres temas encontramos muchos elementos de la innovación que hoy se reconocen en la educación; principalmente habría que preguntarse sobre la innovación en el trabajo real del docente, es decir, ¿de todo esto, el docente qué puede hacer?, ¿puede hacer aquello con lo que está comprometido?, ¿aquello que las condiciones de trabajo en cada grupo le permiten trabajar?, ¿aquello que su formación y la disciplina con la que trabaja le permiten hacer?, éste es uno de los temas centrales sobre los que se habrá de reflexionar en el marco de la innovación en el currículo.

TEORÍAS COGNITIVAS

Las teorías cognitivas se sustentan en diversas escuelas psicológicas, desde los planteamientos de Ausubel, Bruner, Piaget y Coll, entre otros. En todas estas escuelas se analiza una pregunta central: ¿cómo se construye el conocimiento?, pregunta válida dado que tiende a orientar el trabajo de todo docente y de cualquier estudiante. Así, para saber determinados contenidos en cualquier disciplina, ya sea de política educativa, de sociología de la educación, de teoría educativa o de química, se requiere conocer cómo el sujeto construye ese conocimiento. ¿Qué le implica al sujeto?, ¿cuáles son los procesos mentales que sigue el pensamiento en el proceso de construcción del conocimiento?, y ¿cómo se aplican o se orientan sus principios en el aula? Es decir, como docente, cómo se puede orientar el conocimiento en el aula y en qué posturas cognitivas puede apoyarse.

En general, puede observarse que las teorías cognitivas suelen mencionar bajo distintos nombres tres momentos principales en el proceso de enseñanza:

1. *Actualización de conocimientos*. Por lo general se alude a dos supuestos “nuevos” enfoques:

- *Aprendizaje basado en problemas o aprendizaje apoyado en la resolución de problemas*.⁶ Insistimos en que los planteamientos

⁶ Habrá que recordar que el aprendizaje basado en problemas es un movimiento que surgió en 1974 en universidades de Canadá. En el libro

tos en este tenor son señalados como innovación y suelen ofrecerse como una “nueva idea”, como si se descubriera el “hilo negro”, cuando ya han sido planteados en otros momentos de la historia del pensamiento didáctico. Tal vez, hoy día, lo que se reconoce es que ofrecen otros matices, combinando incluso otras teorías cognitivas.

- *Aprendizaje colaborativo*. Se trata de un caso semejante al anterior; en él se pueden referir a manera de ejemplo, prácticas de aprendizaje colaborativo aplicadas por los jesuitas en el siglo XVI, quienes promovían la competencia entre los estudiantes y cuya práctica se preservó por mucho tiempo en las escuelas. Así, se integraban equipos y mediante preguntas se daba pauta a la competencia y se promovía el aprendizaje.⁷ Más recientemente, la innovación se asocia con el aprendizaje colaborativo, principalmente a partir de las aplicaciones de la internet en educación. Reiteramos que se deben reconocer los periodos históricos por los que ha trascendido el desarrollo del pensamiento didáctico; si bien es cierto que la internet tiende a transformar y reformular los problemas a partir del aprendizaje colaborativo, no se puede establecer la innovación como si surgiera a partir de ese momento.

2. *Conexión entre conocimientos previos y nueva información*. Este segundo momento está relacionado con el problema que se tiene en las aulas para volcar una gran cantidad de información y las dificultades del estudiante para integrarla y ubicarla respecto a su propia estructura de conocimiento; por lo general, no suele tener referentes para hacer esta integración. Algunos especialistas franceses en didáctica,⁸ han insistido mucho en que el estudiante no llega co

de Hans Aebli (1958), titulado *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, se encuentra un capítulo que aborda los problemas de la educación y desde ahí se refiere a estas formas de trabajo con el alumno. Otro autor que abordó la temática es Kilpatrick, quien en 1936 elaboró una serie de reflexiones en torno a la ventaja de proponer situaciones de enseñanza reales en torno a problemas.

⁷ Esta práctica dio pauta a la integración de equipos “tigres contra leones”, con los que se promovía la competencia mediante preguntas y se ganaban puntos; han sido prácticas sugeridas y recurrentes en quinto y sexto años de primaria y en primero y segundo de secundaria; se podría decir que son prácticas relativamente importantes y vigentes, pero que datan del siglo XVI.

⁸ Particularmente se encuentran los trabajos de Phillippe Merieu (2002), *Aprender sí pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro; y de Gaston Bachelard (1972),

mo tabla rasa al salón de clases; al contrario, suelen llegar con un conjunto de saberes que muchas veces, por su conformación, son núcleos más duros que el saber escolar. Este último, en muchas ocasiones se traduce en una serie de elementos que se aprenden nada más para repetirlos en el salón de clases, pero no transforman su núcleo duro. En este momento convergen una serie de reflexiones en las escuelas y corrientes didácticas, sobre todo en Francia, que valdría la pena revisar y tomar en cuenta para ser analizadas.

3. *Establecer acciones, ejercicios, discusiones y trabajos que permitan la interacción de la nueva información para lograr un nuevo esquema de conocimientos.* Esto no es nada nuevo, representa sólo agrupar las escuelas de pensamiento cognitivo de una manera que sea más inteligible su trabajo.

El maestro, con estas teorías, puede desempeñar un *papel de andamiaje*, es decir, puede tener un papel de soporte como una estructura de pensamiento para ayudarle al estudiante a construir su estructura; el maestro puede iniciar la clase con organizadores avanzados y puede establecer situaciones problema. Por otra parte, habrá que reconocer que el planteamiento de César Coll,⁹ en el fondo, desarrolla una idea que había elaborado antes Hilda Taba¹⁰ y que a su vez aborda esa línea desde una serie de autores estadounidenses y que consiste en trabajar tres tipos de contenido:

- *Función de memoria o contenido del recuerdo.* Desde la postura de César Coll, si un teléfono no se recuerda como es, no te sirve. Si para el NIP del cajero del banco no se recuerdan los cuatro números como son, no sirve; es decir, la función de memoria es algo que se utiliza solamente para acceder a otro tipo de funciones.
- *Función del manejo de conceptos.* Existe la idea de que hay un desarrollo cualitativo en la construcción, comprensión de conceptos y sistemas de procesos, que apoyan el desarrollo de un sistema de pensamiento —pensamiento-metodología-disciplina. Asimismo, tiene la idea de que hay un desarrollo cualitativo de los conceptos y que el concepto de aprendizaje que se puede tener en la preparatoria, si se llevó un curso de psi-

La formación del espíritu científico, México, Siglo XXI, quienes destacan que el estudiante no llega como tabla rasa.

⁹ César Coll (1990), *Los contenidos en la reforma*, Madrid, Santillana (Au la XXI).

¹⁰ Hilda Taba (1974), *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel.

cología, es diferente al concepto de aprendizaje que se puede tener en el primer semestre de la carrera de ciencias de la educación; cualitativamente este concepto se va enriqueciendo.

- *Función de aprendizaje de procesos.* Quizá si en algo falla nuestro sistema educativo es que no pide el desarrollo de un sistema de pensamiento, es decir, pensar pedagógicamente, planteando una serie de cuestionamientos tales como ¿y eso que es?, ¿se puede pensar un problema pedagógicamente?, ¿qué estrategias hay para pensar pedagógicamente? Pues también sería para pensarlo desde la química o desde la ingeniería, etc. Éste es un planteamiento que se desprende de los trabajos de diversos autores constructivistas.

MODELOS CURRICULARES DE FLEXIBILIZACIÓN Y EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

En cuanto a los modelos curriculares, dos son los que han predominando durante los últimos años: flexibilización curricular y enseñanza por competencias.

Flexibilización curricular

En relación con el modelo de flexibilización curricular, hemos escuchado mucho; no obstante, no son demasiados y éstos a su vez refieren a características que son relativamente antiguas. Así se ubican, por ejemplo:

a) *Diplomas intermedios o carreras técnicas cortas.* El establecimiento de diplomas intermedios para carreras técnicas o cortas ya existía en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Si bien es cierto que se ha dado una discusión sobre diplomas intermedios para salidas de carreras cortas, fundamentalmente para atender las presiones que tienen las instituciones para mostrar niveles de eficiencia; tal pareciera que establecer una carrera corta ayuda a incrementar dicha eficiencia. Se convierte en un mecanismo de flexibilización del plan de estudios; los estudiantes con dos años en promedio pueden optar por contar con un diploma técnico, que en ocasiones enfrenta problemas de reconocimiento en el mercado laboral o de competencia desleal en el mercado de trabajo.¹¹

¹¹ Se han dado casos en algunas carreras de la UNAM, por ejemplo: a) en ingeniería civil, por antigüedad, los estudiantes, y en cierta etapa formati-

b) Incorporación de materias optativas. Aquí se han encontrado varias opciones:

- *Troncos comunes con optativas profesionales.* Es una novedad que se ha dado en el marco de lo que se puede denominar la era de la flexibilización. Se presentan condiciones para que los alumnos cursen un área disciplinaria. Durante este sexenio, alguna universidad llevó a cabo el experimento de incrementar su matrícula configurando troncos comunes de carreras como sociología, derecho, educación, psicología, comunicación o historia; esto se hizo ubicando tres materias de tronco común para todos, por ejemplo, investigación o epistemología del conocimiento social, y una materia específica de las mismas disciplinas. En esta opción, la universidad llevó a cabo el ajuste porque empleó la misma infraestructura y los mismos salones. En contraparte, al incrementar la matrícula de ingreso se generan problemas en las universidades por múltiples factores académicos, entre los que se encuentra el reza-go escolar, la no conclusión de estudios y la reprobación.
- *Materias optativas en áreas de formación, con optativas de optativas.* Este caso se presenta donde hay una matrícula muy grande, en la que al ingreso son 800 estudiantes. Se puede pensar en un área de concentración con optativas de optativas, por ejemplo en derecho; se puede decir que se elige derecho procesal y las optativas que pueden ser un número determinado. Este caso no siempre funciona de manera ideal, sobre todo para los alumnos.
- *Optativas de preespecialización.* Este tipo de flexibilidad es antiquísimo. Habrá que recordar el caso de la carrera de psicología, donde una preespecialización era parte tradicional de su diseño y podía ser educativa, clínica, clínica laboral o social.

c) Flexibilización en cuanto a las habilidades de una profesión. Es la vinculación del currículo con un momento del mundo del trabajo y está estrechamente relacionado con los requerimientos de habilidades en el egresado del programa.

va, donde podían adquirir el diploma de técnico topógrafo, *b)* en la Facultad de Filosofía y Letras, en el caso de carreras como historia y filosofía, a partir de dos años de cursar la carrera, se otorgaba el reconocimiento de técnico en corrección de escritos. Con estos ejemplos se presentaron situaciones tales como: *a)* no necesariamente lo que llevaron como contenidos correspondía a las materias iniciales y, *b)* el mercado ocupacional no suele reconocer ese nivel de formación o lo hace con salarios muy bajos.

d) *Flexibilización como oferta de formación cultural*. Este caso se presenta generalmente en Estados Unidos. Se llama área mayor y área menor, por ejemplo en el bachillerato estadounidense, que suele ser equivalente a la licenciatura en el caso de México, pero que no forma para el empleo, le permite al estudiante tener una concentración en lo más importante del bachillerato, la opción de ciencias o la opción de humanidades o artes, y es donde cursa el mayor número de asignaturas, pero también cursa asignaturas de otras áreas. En algunos planes de estudio se ha integrado la opción para que estudiantes, por ejemplo de humanidades, puedan cursar algunas asignaturas de sociología o incluso en el área de ciencias; en general se piensa desde humanidades hacia las otras disciplinas, no se piensa de las otras disciplinas hacia humanidades.

e) *Articulación entre programas*. Se sugiere que los estudiantes tengan la posibilidad de cursar en otras divisiones, en otras instituciones, en otros países, una parte del programa; se da una tendencia a promover un semestre o estancias en otra universidad. Con el tema de la internacionalización se está promoviendo mucho que un semestre o un año se curse en una universidad del extranjero y se reconozca en el país de origen. En esta alternativa, por tradición, la UNAM ha tenido un papel muy eficiente, ya que cuando un estudiante procedía de otra IES y quería que le reconocieran el equivalente de su formación, porque su familia se había cambiado de ciudad o por otra situación cualquiera, se le pedía la revalidación, equivalencia y recurrir lo no aprobado.

En el país en general se tienen que flexibilizar las maneras y mecanismos en que se reconocen los estudios de otras instituciones, los planes de estudio tienen que integrarlo y fomentarlo, porque así el estudiante crece más cuando sale de un ambiente académico a otro. Sin embargo, el tema de la internacionalización prácticamente queda bajo las posibilidades económicas de las instituciones, de las personas, o bien del tipo de becas en las que se pueda encontrar un apoyo.

f) *Flexibilización como reconocimiento académico de actividades formativas desempeñadas en el ámbito profesional*. Las universidades han empezado a hablar de vinculación con el sector social y han identificando materias del plan de estudios que pudieran ser equivalentes a lo que realizan como actividad. Se han planteado, como ejemplos, las estancias en ámbitos del trabajo y la "actividad profesional supervisada". Ello implica muchos acuerdos y compromisos de ambas partes para aprovechar debidamente la experiencia de formación y lograr el desempeño profesional conforme a los

objetivos de las instituciones educativas y el mundo laboral, es decir, con el ambiente real. En contraparte, suele emplearse a los alumnos en actividades fuera de los requerimientos de su formación. En este sentido, Frida Díaz (2005) ha desarrollado ampliamente lo que llama la “enseñanza situada”, partiendo de la idea de que ya no se debe aprender a partir de un problema escolar, sino que se debe aprender en y de la realidad de un determinado contexto social.

Todas las alternativas antes mencionadas deberían eliminar la rigidez de las IES en el país, ayudando de esta manera a favorecer el intercambio, la movilidad de estudiantes, otorgando el reconocimiento de los estudios y fomentado que los programas obtengan el nivel más alto que otorga el CIEES, o bien logrando su acreditación.

Enseñanza por competencias

En lo que refiere al segundo modelo, enseñanza por competencias, comenzaremos planteando que es un término que ha sido mal empleado, totalmente abusado y deformado en el tema de la educación, no es claro y no se sabe qué es.¹²

Hoy todos los países en el ámbito mundial están explorando el tema de las competencias, un tema que proviene del Banco Mundial desde mediados de la década de 1980 para entrenar operarios. Les llamaban técnicos profesionales, y el concepto en México se ubicó en el nivel de secundaria técnica, donde los entrenan en el manejo de un torno o en la compostura de motores, en fin, se trata de desarrollar habilidades para entrenar a ese operario medio. El Banco Mundial tiende a definir las competencias desde una lógica técnico-laboral, centrándose en lo que necesita el trabajador; no guarda relación con el concepto de licenciatura o de formación en este nivel y *no es un término unívoco*.

En Europa hay un gran debate sobre las competencias. Este tema apareció como elemento para establecer medidas que facilitarían la movilidad de ese técnico, es decir, alguien con preparación como electricista que pueda tener movilidad entre los distintos países de Europa, siendo reconocido en sus conocimientos sobre electricidad y que pueda manejar competencias.

¹² La teoría de objetivos lleva más de 60 años de experimentarse; en Estados Unidos ya se había aplicado y criticado ampliamente y se había tratado de mejorar en todos esos aspectos donde se presentaron las críticas; sin embargo, cuando llegó a México se planteó y asumió como una teoría relativamente probada.

En México, el tema de competencias se asocia a la teoría por objetivos que data de 1970. La Secretaría del Trabajo, inicialmente, es quien se apropia de toda la temática de las competencias; de ahí se forman las áreas de certificación de competencias laborales, pero en una lógica de equivalentes a lo que se hacía en Europa. A mi parecer, el problema se genera cuando se pretende llevar hacia la educación superior las competencias y no se entiende mucho de qué se trata y qué se quiere hacer con ello. He identificado tres elementos que pueden ayudar a clarificar qué es una competencia:

1. *Una competencia requiere del manejo de información de una o de varias disciplinas*, es decir, de procesos de la función del recuerdo y de la función de comprensión o de manejo de conceptos, una competencia no nace sin información y sin conceptos, esto es muy importante.
2. *Una competencia requiere del desarrollo de habilidades*, es decir, no es sólo poder pensar, es poder tener estrategias de destrezas y éstas pueden ser de pensamiento.
3. *Una competencia aporta a la resolución de problemas nuevos, en situaciones inéditas*. Permanentemente se enfatizan “situaciones inéditas”. Cuando se está trabajando en el mundo real, en el mundo laboral, se tienen muchas situaciones inéditas. Cuando se está frente al ambiente escolar, se tiene mucha dificultad para pensar situaciones inéditas, para enfrentar nuevos problemas.

Además, se suele clasificar a las competencias en una serie de grupos:

a) Disciplinas que aparecen como:

- *Competencias disciplinarias*. Por ejemplo: la lectura, que es un problema en Europa. Ahora bien, los problemas se enfrentan cuando hay marcos distintos de aplicación al término.
- *Competencias multidisciplinarias*. Por ejemplo, de comunicación.
- *Competencias transversales*. Por ejemplo, clínica en medicina, que lleva a integrar anatomía, fisiología, patología, bioquímica, etc. No se ha logrado hacer una disección curricular que nos permita clasificarlo.

b) Por su extensión se puede hablar de:

- *Competencias genéricas*. Por ejemplo, en la Unión Europea se habla de una competencia para la convivencia; la escuela debe desarrollar una competencia de convivencia, la cual se fomenta en educación básica, media, superior, etc.; es genérica porque supuestamente permitirá integrarse a un grupo social y a veces le llaman “formación ciudadana”.
- *Competencias escolares*. Refieren al contenido escolar, por lo que no son difíciles de precisar.
- *Competencias profesionales*. Refieren al saber por qué se hace lo que hace, es decir, saber qué hacer es tener toda la formación en un área, toda la formación de conceptos que permitan proporcionar determinada información e interpretarla desde un área profesional.¹³ También abarcan el tener una actitud de respeto hacia la vida y hacia el *otro*.

En algunos casos, se van desagregando las competencias iniciales y en un siguiente nivel se van agregando nuevas, y se convierten en una lista importante de competencias a adquirir. Entonces habría que preguntarse: ¿qué hicieron?, ¿se regresó a la teoría de objetivos, donde se fragmenta el más pequeño comportamiento? Así, en el tema de las competencias profesionales tenemos varias alternativas para trabajar, y también se puede responder con viejas prácticas educativas a situaciones complejas y nuevas.

- Dos formas en la enseñanza por competencias en el currículo

Se aprecian dos opciones:

- a) *Ortodoxa*. Pretende la integración de competencias generales, específicas, derivadas, y luego busca establecer un indicador de desempeño de la competencia.¹⁴

¹³ Para ampliar sobre el tema se puede consultar mi artículo “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, el cual se desarrolló a partir de la recuperación del ejercicio de un programa de medicina en la Universidad de Barcelona.

¹⁴ Habrá que recordar que en 1970, cuando se decía que al objetivo se le debía establecer un nivel de desempeño, por ejemplo: “el alumno resolverá ecuaciones de primer grado, con un grado de dificultad medio en un

b) *Mixta*. Pretende una parte de formación básica y una parte de formación por competencias, y entonces lo que se tiene del perfil del egresado es: “tendrá conocimientos de...” y empieza a describir; “desarrollará habilidades de...” y empieza a describir y luego tendrá las competencias profesionales que ya de alguna manera puede uno reconocer, y me parece que puede ser mucho más funcional una alternativa de este tipo.¹⁵

EDUCAR EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN

¿Tendríamos que preguntarnos qué pasa hoy con la innovación en la educación en esta era de la información? Considero que los jóvenes aceptan más fácilmente el cambio y la innovación. Los adultos, sin embargo, tienen mayores dificultades para aceptarlos. Hay marcadas diferencias entre las generaciones, por ejemplo, el joven de esta época ha sido educado en la imagen, vive la imagen, su pensamiento parte de la imagen.¹⁶ En cambio, otras generaciones, como las que integran el promedio de los profesores de las universidades hoy día, queremos seguir los postulados de las escuelas en las que nos formamos, incluso cuando dedicamos tiempo a estudiar. Algunos de mis estudiantes suelen llevar música en alguna asesoría y yo les digo: “quita la música y vamos a ver el trabajo”, y me hacen preguntas sobre por qué no les dejo la música; les respondo que porque me estorba. Pero por lo general, si uno pregunta a los jóvenes,

promedio de ocho ecuaciones”. Esto es un recurrente que se está presentando en algunos planes de estudio que se han formulado por competencias y es ahí donde radica la preocupación de cómo se hace riesgoso el planteamiento y aplicación de las competencias.

¹⁵ Este tipo de planteamiento se desprende de los trabajos realizados por el psicólogo Robert Roe (“¿Qué hace competente a un psicólogo?”, en *Papeles del Psicólogo*, núm. 86, diciembre de 2003), que centra su atención en que si las competencias son información y desarrollo de habilidades procedimentales, entonces se debe ubicar una parte del plan de estudios en la que el estudiante adquiera esa información, esos conceptos y esos procedimientos, y una segunda parte del plan de estudios se debe dedicar a que la desarrollen y trabajen ya como competencias profesionales. El trabajo lo pueden consultar en la página web que hemos diseñado sobre la Red Iberoamericana de Investigadores sobre el Currículum, ubicada en el apartado de biblioteca de dicha página web: <<http://www.riic.unam.mx/>>.

¹⁶ Ángel Díaz Barriga (2002), “Educar en la era de la información”, en *Los grandes problemas de la información en la sociedad contemporánea*, México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas-UNAM, pp. 38- 50.

a ellos la música no les estorba, les acompaña; por ello considero que simplemente tenemos modelos distintos de trabajar.

Otro aspecto es reconocer que los medios de comunicación, como por ejemplo la televisión, han modificado las formas de atención. Mientras ciertas generaciones de adultos requerimos cierto tiempo para concentrarnos y poder trabajar, no soportamos el ruido o las interrupciones y requerimos de espacios específicos, los jóvenes se concentran y se desconcentran, se ajustan como los programas de televisión, donde hay una actividad permanente de concentración y desconcentración, pasan de uno a otro programa y se pensaría que están perdiendo la concentración, pero más bien tienen otro modelo de atención; ésta es una realidad que tenemos frente a nosotros y que será necesario seguir investigando.

REFLEXIONES SOBRE EL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN

Una reflexión que se pone en la mesa para seguir trabajando tiene que ver con un reconocimiento de que la innovación tiene diversas aplicaciones y no necesariamente todo lo que se dice que es innovación realmente lo es. Así, en los sistemas educativos se ha pasado de la aparición de la imprenta con Gutenberg, lo que revolucionó las formas de lectura, de enseñanza y de adquirir conocimiento, hasta las propuestas innovadoras de la enseñanza simultánea que se dan con el modelo educativo de Comenio,¹⁷ el cual aparece dos siglos después, es decir, transcurren más de doscientos años para que el descubrimiento de la imprenta llegue a una didáctica magna. Si uno revisa muchas de las hoy denominadas innovaciones, podemos observar que tienen sus orígenes en dicho periodo.

En lo que respecta a la internet, no sabemos si van a pasar dos siglos para que ésta impacte en la transformación escolar, ni sabemos aún cómo va a ser la escuela dentro de 20 años; lo que sí sabemos es que la escuela cada vez es más diferente, que el estudiante

¹⁷ Hay un nuevo libro que estoy casi por terminar, en el que abordo la relación que se da entre la imprenta y la creación de la didáctica de Comenio y algunos elementos clave de la época en que en la universidad medieval había la gran conferencia, la discusión y lo que llamaban lectura comentada. ¿Por qué había lectura comentada? Porque nada más había un manuscrito, y la única forma de que todos tuvieran acceso a él era leerlo en voz alta. Cuando aparece la imprenta se da la posibilidad de que cada estudiante tenga el libro. Además, la aportación de Lutero al traducir la Biblia a su lengua materna, contribuyó a la aparición de libros en varias lenguas y a la aparición de libros en lenguas, promoviendo más la lectura.

cada vez va a querer menos al libro y más la internet, que se le tiene que enseñar que hay páginas buenas y páginas malas en la internet, que pueda diferenciar qué es bueno y aprenda a distinguir y seleccionar las fuentes de información. En este mismo sentido, el factor tiempo es crucial, no podemos imaginarnos en este momento el impacto de las nuevas tecnologías en el ambiente educativo; ya tienen el impacto, pero no estamos en la era de una educación de nuevas tecnologías, puesto que todavía hay muchos rezagos en su aplicación al campo de la educación. La internet se ha convertido en un instrumento jamás pensando: antes los estudiantes no tenían acceso a la bibliografía, había poco sobre cualquier tema, hoy ningún estudiante puede decir que no encontró algo más, no puede decir que no existe información, pues ésta abunda; el problema radica en cómo clasificar y seleccionar la información pertinente, consistente, verídica, etcétera.

Ello conduce, necesariamente, a revalorar si la internet se va a convertir en un instrumento poderoso o en una deformación de la práctica pedagógica, en la que habrá que revisar cuáles son sus implicaciones. ¿Significa esto que los maestros tenemos que manejar la internet en los cursos?, ¿significa que se tienen que pedir a los estudiantes cosas de internet?, ¿qué tipo de nuevos vicios se configuran?, ¿qué otro tipo de prácticas permitirá el desarrollo de otras habilidades? Sin duda y en primer lugar los profesores tendremos que aprender a manejar la información para guiar a los estudiantes y apoyar su aprendizaje. Por tanto, la era de la información requiere un cambio en la condición docente de la enseñanza; no es que vaya a desaparecer el docente, pero por ejemplo, en universidades¹⁸ que tienen cursos en línea no se contrata al profesor para que dé clases en un salón, se le contrata para que atienda en línea a los estudiantes mediante asesoría. Con ello el profesor no desaparece, la diferencia estriba en que preparar el material de una clase presencial requiere que el profesor lo prepare todo él solo, en cambio en un curso en línea, lo tiene que preparar con una persona de cómputo, y si se puede con alguien que maneje diseño gráfico o comunicación, para que haya elementos mucho más poderosos y no sólo sea texto; también se requiere del dominio del inglés por lo menos técnico, porque todas las bases especializadas están en ese idioma.

Ahora el profesor requiere prepararse en una didáctica de la web, que implica aplicar principios didácticos en una organización vir-

¹⁸ Un ejemplo concreto es el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

tual; en ese aspecto se puede revisar el caso de “enciclomedia”, donde se está progresando en este tema; ya en algunas secundarias hay profesores que están avanzando en actividades de este tipo. Entre algunos aspectos básicos a analizar se encuentra que se debe superar la pasividad y revisar el acceso a la información, ya que se va a crear una doble red de escolaridad: los que tienen acceso y los que no lo tienen, los que saben emplear la internet y los que no; en el caso de un país como México, se crearán más brechas tecnológicas. Por otra parte, los espacios virtuales en educación abren nuevos escenarios para otro tipo de actividades, como la comercialización en la educación; por ejemplo, se puede obtener fácilmente un título de un texto en menos tiempo del que hoy los hacemos. Algunos serán beneficios y otros no lo serán tanto.

RETOS

En cuanto a la innovación y su relación con la tecnología, se convierte en un problema de costos, porque la tecnología tiene costos altos y cambios drásticos. ¿Quién invertiría hoy en una computadora 386 tan de punta en 1994? Ahora bien, una computadora 386 en 1994 costaba diez mil pesos; si alguien la adquirió, hoy no la puede vender ni en 200 pesos.

La tecnología genera un nuevo modelo de aprendizaje: valor de uso y deshecho de lo aprendido. Los que aprendieron a usar la computadora en un ambiente MS-DOS a fines de los ochenta, cuando se pasó al ambiente windows las estrategias aprendidas previamente ya no servían en la nueva situación. Por otra parte, preparar una hora de clase puede llevar de dos a cuatro horas, es decir, se requiere de una inversión de mayor tiempo.

Finalmente, habrá que considerar que hay muchas alternativas frente a la innovación, mucha presión para innovar. Hay una realidad que presiona para innovar, pero lo más importante es que no se innove por innovar, sino que se deje que la innovación baje realmente al aula y se vea en acciones concretas que se logró la transformación real de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, Hans (1958), *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz.

- BACHELARD, Gaston (1972), *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1973), *Epistemología*, Barcelona, Anagrama.
- COLL, César (1990), *Los contenidos en la reforma*, Madrid, Santillana (Aula XXI).
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2002), “Educar en la era de la información”, en *Los grandes problemas de la información en la sociedad contemporánea*, México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas-UNAM, pp. 38-50.
- (2005), “El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 108, pp. 9-30.
- (2006a), “El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- (2006b), “La didáctica, una disciplina conceptual que mejora la comprensión de los proyectos de reforma educativa y la intervención docente”, conferencia presentada en el IV Congreso Internacional de Didáctica Universitaria: “Los saberes de la docencia universitaria”, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, 28 de junio.
- (coord.), Concepción Barrón y Frida Díaz Barriga Arceo, *Impacto de la evaluación en la educación superior. Un estudio en las universidades estatales*, México, ANUIES/IISUE-UNAM (en prensa).
- DÍAZ BARRIGA, Frida (2005), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, MacGraw Hill.
- KILPATRICK, William H., R. Rugg, C. Washburne y F. Bonner (1944), *El nuevo programa escolar*, Buenos Aires, Losada.
- MERIEU, Phillipe (2002), *Aprender sí pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- ROE, Robert (2003), “¿Qué hace competente a un psicólogo?”, en *Papeles del Psicólogo*, núm. 86, diciembre, University of Nijmegen, The Netherlands [en red], disponible en <<http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1108>>, recuperado el 2 de julio de 2005.
- TABA, Hilda (1974), *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel.

INNOVACIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE: LA VISIÓN DE LA ANUIES

*Lourdes Medina Cuevas**

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA INNOVACIÓN CURRICULAR Y QUE IMPACTAN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

En la actualidad se viven vertiginosos cambios en la ciencia, en la tecnología, en la demografía, en el medio ambiente, incluso en las actitudes y valores de los individuos. Entonces, es pertinente preguntarnos: ¿qué pasa con las profesiones y, en consecuencia, con el proceso de formación para intervenir sólidamente ante las necesidades del entorno?

Uno de los ejemplos más claros de las transformaciones de estos tiempos lo observamos entre los jóvenes que concurren a las instituciones educativas; son una nueva generación que tiene un contacto cotidiano y permanente con diferentes procesos digitalizados, entre los cuales los videojuegos constituyen uno de los productos de más alto impacto social. Son, por ello y de acuerdo con algunos autores, la generación “bit” o “nintendo”.

Nos enfrentamos a cambios sociales que se dan en relación con las transformaciones de los procesos generados en un fenómeno de globalización signados por la firma de tratados comerciales y la apertura de los mercados, y que repercuten en cambios cuantitativos y cualitativos del ambiente mundial, de manera importante en relación con el tiempo, el espacio y el conocimiento, de ahí expresiones como “aceleración del ritmo de la historia”; “reducción del tamaño de nuestro mundo” y la “explosión del conocimiento científico-tecnológico” y de sus aplicaciones en todos los ámbitos de la vida del hombre. Castells (1997) enfatiza en una configuración social y económica en red, que depende del conocimiento y de un

* Doctora en Educación, profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México y directora de Innovación Educativa de la ANUIES. Correo electrónico: <lmedina.cuevas@gmail.com>.

desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cuyas características son:

- Se hace un uso expansivo de la información a través de las tecnologías de vanguardia.
- Existe una alta capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías, puesto que todos los procesos de nuestra existencia individual y colectiva están directamente moldeados por los nuevos medios tecnológicos.
- La lógica de la interconexión de todo sistema o conjunto de relaciones que utilizan las nuevas tecnologías, la configuración de red se acomoda a las nuevas relaciones.
- Flexibilidad de los procesos en el trabajo, del tiempo y las distancias.
- Convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado: microelectrónica, telecomunicaciones, optoelectrónica y computadoras que se integran en sistemas de información.

Cabe destacar, además, que los cambios vertiginosos hacen que la información, los conocimientos y los avances tecnológicos se vuelvan rápidamente obsoletos; de acuerdo con algunas estimaciones, por ejemplo, se dice que en un periodo de cinco años, el cuarenta por ciento de los productos que se encuentran en el mercado desaparecerán, en tanto que prácticamente la mitad de los productos que se venderán en los próximos siete años todavía no se conocen; asimismo, se ha estimado que al cabo de diez años un ingeniero que no haya vuelto a estudiar después de graduado, será absolutamente incapaz de desenvolverse dentro de su profesión, debido al cúmulo de nuevos conocimientos que se generarán,¹ e incluso hay quienes estiman que en algunas áreas los conocimientos nuevos se duplican, en el nivel mundial, cada cinco años.

En este sentido, la UNESCO (2005:62) apunta que

[...] en las sociedades de la innovación, la demanda de conocimientos estará en relación con las necesidades constantes de reciclaje. Incluso la formación profesional tendrá que evolucionar forzosamente. Hoy en día, un título académico es ante todo una calificación social. La cultura de la innovación impondrá que en el futuro los títulos académicos lleven una fecha de caducidad,

¹ *Revista Venezolana de Gestión Tecnológica*, vol. 14 (2), 1993.

a fin de contrarrestar la inercia de las competencias cognitivas y responder a la demanda continua de nuevas competencias.

En este sentido, podemos observar cómo en una economía globalizada y en permanente cambio, las instituciones de educación superior (IES) desempeñan un papel estratégico, pues en ellas se genera el conocimiento y son las instancias más importantes encargadas de los procesos de formación y actualización; es decir, las instituciones educativas se conciben como las puertas de acceso a las sociedades actuales.

La flexibilidad se ha introducido como un término clave para avanzar en los procesos de innovación curricular, misma que debe entenderse en un sentido amplio, ya que involucra diversos aspectos del desarrollo de las personas. Al respecto, Carlos Marcelo (2001: 536), nos dice:

Y parece que la palabra flexibilidad resume la nueva manera de entender el contrato social. Flexibilidad de tiempos, de espacios, de conocimientos, de tareas, de relaciones, de trabajo, etc. Flexibilidad entendida como un valor que el trabajador debe poseer para poder seguir sobreviviendo. Flexibilidad para acomodarse a nuevas situaciones y contextos laborales, para desplazarse sólo o con su familia a otro país o continente; flexibilidad para aprender nuevas habilidades en el lugar donde se encuentre, en el trabajo, en casa o en un hotel; flexibilidad para coordinarse con trabajadores de otras partes del mundo que participan en el proceso de producción dentro de su propia empresa.

En lo educativo y particularmente en las IES, la flexibilidad tiene un significado de alto valor, pues implica la realización de cambios en sus procesos, estructuras y funcionamiento para estar acordes con el presente, pero también como una preparación para el futuro. Sobre este punto, la UNESCO (2005:103) sugiere que:

Las instituciones de enseñanza superior tendrán que mostrarse más flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas. Esto se aplica sobre todo a los países en desarrollo, en los que es urgente establecer nuevos modelos universitarios más adaptados a las necesidades y susceptibles de propiciar sinergias disciplinarias y geográficas, así como actividades de cooperación en el plano regional e internacional.

Las tendencias que se presentan en las modernas sociedades y que constituyen factores que afectan, necesariamente, la definición

y organización curricular, se relacionan con: 1) los campos laborales; 2) el desarrollo de las disciplinas, las profesiones y los campos del conocimiento, y 3) así como con los procesos de aprendizaje, la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones a los procesos educativos y la cultura (Gómez y Celis, 2004).

En los campos laborales se presentan las siguientes tendencias:

- Complejidad en la producción de bienes y servicios; de conocimientos especializados y de procesos técnicos que significan el desarrollo de competencias para la conceptualización, abstracción, análisis, planeación y previsión.
- Cambio en las ocupaciones y trayectorias profesionales a lo largo de la vida laboral.
- Formación en competencias para el aprendizaje y la recalcificación continua, enfocados hacia mejores y mayores niveles de educación y especialización.
- Formación continua y permanente para ser altamente competitivo, ya que un alto nivel educativo ya no garantiza un empleo o la movilidad social.

En cuanto a las disciplinas, profesiones y campos del conocimiento, éstas se someten a tensiones que implican el rompimiento de sus fronteras, tareas y campos de acción. Hay, por lo tanto, un surgimiento de campos híbridos y transdisciplinarios que ofrecen nuevas demarcaciones, límites e identidades de los saberes, ejemplo de ello son la bioinformática, la sociología lingüística o la biogeografía.

En lo que se refiere al proceso de aprendizaje, se puede apuntar que éste se ve favorecido gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones, las cuales permiten flexibilizar la oferta; hacer frente a las limitaciones espacio-temporales, permitiendo que la enseñanza y el aprendizaje no se circunscriban a un lugar único y fijo, ni a un horario específico; potenciar la interacción entre todos los actores del proceso educativo; incorporar agentes externos a dicho proceso, como sucede con los expertos en determinados campos del conocimiento que comparten sus experiencias y líneas de investigación y trabajo. Esto significa un cambio en los roles de los docentes y de los estudiantes; nuevas formas de atención a los requerimientos de éstos, como tutorías, seguimiento de sus trayectorias escolares, entre otras.

Las tecnologías permiten, además, que el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje, haciéndolo corresponsable del mismo; un punto relevante es que facilitan la creación de redes y, por lo tanto, del trabajo colaborativo.

Finalmente, se tiene como un factor de innovación curricular las tendencias que se relacionan con los cambios culturales. Esto significa que hoy, y de acuerdo con los avances de las ciencias cognitivas, es fundamental que en los procesos educativos y por ende de la innovación curricular, se reconozcan los requerimientos particulares de cada estudiante, con base en sus capacidades, formas, estilos, ritmos de aprendizaje y necesidades; este cambio tiene que ver con la flexibilidad en las experiencias educativas, el posible cambio de áreas de estudio y la movilidad entre instituciones, modalidad y programas, en contraste con la estandarización y rigidez de programas curriculares rígidos.

IMPLICACIONES DE ESTOS FACTORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DISEÑO CURRICULAR

Los cambios que se viven en el mundo no pasan desapercibidos por la escuela, como dice Carlos Marcelo (2001), no cruzan por delante sin tocar sus puertas. Por ello, deben realizar transformaciones con el propósito de enfrentar los requerimientos de una sociedad globalizada y de una sociedad del conocimiento. Chapman y Aspin, del *International Handbook of Lifelong Learning*, plantean los siguientes principios (Marcelo, 2001):

- La necesidad de ofrecer oportunidades educativas que respondan a los requerimientos de eficacia económica, justicia e inclusión sociales, participación democrática y desarrollo personal.
- La necesidad de reevaluar los currículos tradicionales y las formas de enseñar en respuesta a los desafíos educativos producidos por los cambios económicos y sociales y las tendencias asociadas al surgimiento de una economía del conocimiento y una sociedad del aprendizaje.
- La reevaluación y redefinición de los lugares donde el aprendizaje tiene lugar; así como la creación de ambientes de aprendizaje flexibles que sean positivos, estimulantes y motivadores, y

que superen las limitaciones de currículos estandarizados, división por materias, limitados tiempos y rígidas pedagogías.

- Una aceptación de la importancia del valor añadido que aporta el aprendizaje.
- La conciencia de que aunque se empiece a entender que la escuela no sea la principal fuente de adquisición de conocimientos, se está convirtiendo en la institución fundamental en la socialización de la gente joven.
- La idea de que los itinerarios de aprendizaje entre las escuelas e instituciones de educación superior, trabajadores y otros proveedores de educación tendrá un alto impacto en la formación de relaciones entre la escuela y la comunidad.
- La necesidad de promover la idea de la escuela como comunidad de aprendizaje y como centros de aprendizaje a lo largo de la vida.

Estos aspectos tienen implicaciones en la educación superior y en el diseño curricular. Algunos de éstos son los siguientes:

- Las nuevas formas de trabajo entran en contradicción con una formación altamente especializada y de ciclos cortos.
- Más que el acopio de información, se requiere de una formación en competencias, para el aprendizaje y la recalificación continuas.
- Cuestionamiento a los criterios curriculares que se apoyan en perfiles ocupacionales específicos, ante lo cambiante del mercado laboral.
- La complejidad de los fenómenos sociales, económicos y políticos requiere de análisis y tratamientos multi y transdisciplinarios.
- La incorporación de las TIC permite que las unidades de aprendizaje se trabajen a partir de módulos, lo que implica una mayor autonomía del estudiante y un cambio en el papel y funciones del docente.
- La nueva cultura influye en la conformación de programas, rutas, itinerarios y trayectorias de estudio, lo que significa la necesidad de una mayor flexibilidad curricular.

En consecuencia, se requiere promover el aprendizaje activo y autónomo, más que la acumulación de información y conocimientos especializados, muchos rápidamente obsoletos y de poca relevancia cuando el estudiante egresa de la IES; se deben privilegiar

la capacidad de aprendizaje y recalificación continua, así como el desarrollo de las potencialidades cognitivas del individuo.

La formación en educación superior remite a procesos educativos que toman en cuenta y perciben a los sujetos en su totalidad, ubicando y considerando sus emociones, intelecto, afecto, razón, valores, aptitudes y actitudes, en una visión holística y multidimensional del ser humano. Esto es así porque el aprendizaje involucra todas estas dimensiones y no exclusivamente a la esfera intelectual.

Cuando los sujetos aprenden se ponen en juego todas las facultades de la persona, cualquier experiencia les deja huella en mayor o menor medida, de acuerdo con el grado de significación que cada cual le asigne en función de su historia personal, sus concepciones y conocimientos (ANUIES, 2004). Se destaca, así, un proceso de formación integral que significa incorporar en el diseño curricular nuevos modelos, centrados en el aprendizaje, la construcción de competencias generales y específicas que consideren —desde perspectivas multidisciplinares— conocimientos, habilidades, actitudes y valores; que se elaboren en concordancia con el contexto histórico, cultural, económico y político, atendiendo asimismo al desarrollo físico y moral del propio individuo. La divisa que orienta esta visión se puede resumir en lo siguiente: “aprender a aprender para aprender a hacer y ser”.

También se requiere enfatizar en una creciente flexibilidad de la estructura curricular que permita la movilidad de los estudiantes entre programas, modalidades educativas, dependencias e instituciones; todo ello con el propósito de fomentar y promover la movilidad estudiantil y de propiciar transferencias entre programas e instituciones. Como lo señala la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000):

La estructura de los estudios ha de permitir a los estudiantes [...] elaborar su propio itinerario curricular, que les permita ciertos cambios de estudios, el paso de unas fases a otras de los mismos o de ciertos tramos a otros en el interior de una misma fase, todo ello en el marco de un número preciso y reducido de condiciones. El desarrollo de estas posibilidades exige la conversión de los estudios al esquema de créditos, como procedimiento que mide las enseñanzas recibidas y que facilita la movilidad entre ellas.

Esta flexibilidad también está asociada a una formación en diversos ciclos cortos y de disminución de la duración de los ciclos largos, que den respuesta, entre otras a las siguientes situaciones:

1. Expansión de oportunidades educativas a nuevos sectores socioeconómicos, de bajos ingresos, egresados que requieren actualización. Esto también daría respuesta a uno de los retos que tiene la educación superior: la ampliación de la cobertura y de la matrícula.
2. Formación continua y permanente a largo de la vida, atendiendo a los cambios que se presentan en el campo profesional; esto tiene que ver con la reestructuración y transformación en los “tiempos”, “formas” y “contenidos” de los programas curriculares para garantizar a los egresados su inserción en el mercado de trabajo y su acceso a otros niveles de formación.
3. Modificación más rápida de los contenidos curriculares, desechando información obsoleta.

El diseño curricular de los ciclos cortos posibilita la formación en competencias generales, transitar dentro de la misma área del conocimiento y el paso de una a otras. Una estrategia podría ser el diseño de un currículo modular que permita la combinación educación-trabajo y el estudio entre modalidades; realizando algunos en forma presencial, otros a distancia o en forma virtual, y algunos más de manera mixta.

Asimismo, significa promover formas de aprendizaje, activas y significativas, poniendo atención especial en la autonomía, la autogestión e independencia de los estudiantes, además de proponer la realización de estancias y proyectos de investigación.

La evaluación continua adquiere otro significado, pues se trata de un proceso que le proporciona al estudiante elementos para interiorizar la información, construir conocimientos y ponerlos en práctica; es una oportunidad para conocer fortalezas y debilidades.

Sin embargo, es importante tomar en cuenta la siguiente consideración que formula Víctor Manuel Gómez y Jorge Enrique Celis (2004):

La flexibilidad curricular no debe ser entendida como la agregación o eliminación de asignaturas en un plan de estudios, sino como la posibilidad de responder creativa y rápidamente a los itinerarios intelectuales de estudiantes y profesores. De ahí que las unidades académicas posibiliten la apertura de nuevos temas, y dejen de lado el apego casi incuestionable al plan de estudios. Hay que estimular la construcción de espacios donde profesores y estudiantes tengan la libertad de asociarse para estudiar un tema de interés común.

EL PAPEL DEL DOCENTE Y DE SU FORMACIÓN EN LA INNOVACIÓN CURRICULAR

En todos estos aspectos el papel del docente es fundamental, pues éste es el mediador entre el currículum y los estudiantes. Por lo tanto, se requiere de un docente que ante todo sea un innovador. En este sentido, debe asumir un papel que le permita (ANUIES, 2004):

- Anticipar la pertinencia de los aprendizajes.
- Gestionar y facilitar los aprendizajes.
- Evaluar competencias.
- Crear ambientes para el aprendizaje.
- Diseñar nuevos ambientes para el aprendizaje.
- Formar parte de grupos inter y multidisciplinares.
- Generar nuevos conocimientos.
- Participar en el diseño curricular, en la definición de competencias, en la operación del currículo y ser corresponsable de su evaluación.
- Desarrollar habilidades para el diseño y producción de recursos para el aprendizaje autogestivo y colaborativo.
- Participar en redes y comunidades de aprendizaje.
- Modificar su práctica de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Considerar las diversas modalidades para el aprendizaje.
- Participar en la gestión institucional.
- Proveen de diversas fuentes de información y formar a sus alumnos en la búsqueda, selección, análisis, síntesis y generación de nuevos conocimientos.
- Formar y formarse para la innovación.
- Ser innovador con capacidad para generar iniciativas y tomar decisiones.
- Favorecer la autonomía, creatividad, actitud crítica, confianza de los estudiantes.
- Ser flexible para adaptarse a los cambios y reflexionar permanentemente sobre su práctica.

Al ser el docente un mediador entre el currículo y sus destinatarios tiene consecuencias importantes, las cuales son señaladas por Tejada Fernández (2001):

- El docente influye con sus decisiones y actuaciones tanto en el contexto específico de la institución educativa como en su entorno.

- El docente es un elemento constitutivo e imprescindible de la calidad de la enseñanza y de la educación en general.
- La mejora de la enseñanza tiene una relación directa con la mejora en los planteamientos formativos del profesor y su desarrollo profesional.
- Los adelantos tecnológicos y el mejoramiento de los recursos no han incidido en el cambio de la función y roles docentes que respondan a nuevos planteamientos pedagógicos.
- El docente redefine la enseñanza en función de su conocimiento práctico, de su manera de pensar y entender la acción educativa, por lo tanto, se constituye en un mediador más entre el currículo y la situación real en la que se desarrolla.

Lo anterior significa que deben establecerse planteamientos claros sobre la formación docente, la cual estaría enfocada hacia el mejoramiento de sus competencias pedagógicas, que estimulen la innovación permanente en los currículos y los métodos de enseñanza.

PROPUESTAS DE LA ANUIES

Como lo afirma la ANUIES, las instituciones de educación superior han realizado cambios en el diseño de sus planes de estudio, con atención especial a su actualización, sin embargo:

[...] Los planes de estudio siguen saturados de horas clase, en un sistema en el que la mayoría de los profesores son de asignatura, y las carreras de licenciatura son demasiado largas. Resulta paradójico que, en comparación con los países desarrollados, en las IES del país se tengan más horas de clase por semana, mayor duración de las carreras y grupos con menos alumnos. Aunado a lo anterior, existe el hecho de que los profesores de mayor nivel dan menos clases (ANUIES, 2006).

La innovación curricular como un proceso no sólo implica cambios en el rediseño del currículo, también significa cambios en los procesos de formación de los docentes y además, por ejemplo, transformaciones en las estructuras organizativas de las instituciones de educación superior; el cambio curricular se sustenta, asimismo, en el cambio estructural (Marúm y Rosario, 2000).

Las siguientes propuestas de la ANUIES (2006) siguen justamente este planteamiento. Por ejemplo, para el caso del Estado, se propone la generación de estrategias para la integración de disposiciones que impacten la estructura organizacional de las IES, como es el caso de la constitución de cuerpos académicos, respecto a su interacción con los modelos institucionales.

Por su parte, para las instituciones de educación superior se sugiere:

- Revisión de enfoques y modelos para el diseño curricular, alternativos a los enfoques tradicionales, que enriquezcan la construcción y organización de los programas educativos.
- Ampliación de la oferta educativa mediante el diseño de programas que se orienten a los nuevos campos profesionales, con perfiles de desempeño orientados desde las familias profesionales, para una mejor incorporación al mundo del trabajo.
- Incremento a la cobertura desde criterios de equidad, mediante el diseño y operación de programas educativos multimodales para su operación y administración curricular en línea y en diversas modalidades.
- Acreditación de programas académicos con base en estándares internacionales, para garantizar su reconocimiento en este nivel. Esta innovación requiere aplicar los estándares de calidad asociados al mercado global y local de las profesiones.

En relación con la academia se propone: desarrollar nuevas formas de organización que modifiquen las estructuras obsoletas, jerarquizadas y separadas por fronteras disciplinarias, para favorecer el diálogo de conocimientos, el establecimiento de nuevos espacios temáticos integradores, la generalización del trabajo cooperativo, el uso de los sistemas de información, las tecnologías y de variadas formas de comunicación horizontal, en la búsqueda de articulación en programas concretos de investigación, docencia de pregrado, posgrado y extensión. Lo anterior implica cambios en los modelos organizacionales que permitan:

- Diversificar la oferta educativa, que considere los cambios en los segmentos ocupacionales y en las fronteras del conocimiento que incidan en procesos de desarrollo del entorno.
- Cambiar el perfil del académico universitario como docente-investigador; se requiere de un profesional de la educación con conocimientos profundos sobre su área y habilidades para

propiciar procesos de conocimientos que generen aprendizajes significativos.

- Promover que la investigación se mantenga vinculada con la docencia y el desarrollo curricular, enfocada hacia la generación de nuevos conocimientos y tecnologías, que coadyuve al desarrollo de los sectores productivos y sociales prioritarios.
- Favorecer la diversificación del trabajo académico, así como el cumplimiento laboral del total de horas contratadas con la institución.
- Participar en programas de movilidad académica interna e interinstitucional.
- Mantener el vínculo permanente con los espacios de la vida profesional de los programas en que colaboran los docentes y su actualización con expertos del ejercicio profesional.
- Participar en los procesos de formación relativos al tratamiento de los aspectos emocionales y afectivos de los estudiantes, para generar una mayor integración e identidad hacia las instituciones.

Para los programas educativos se pretende el desarrollo de modelos curriculares mixtos, adecuados a los requerimientos del proyecto institucional, integrando los avances de los campos del conocimiento desde acercamientos multidisciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares y de intervención profesional, en torno a problemáticas, fenómenos y procesos de la vida natural y social, desde la perspectiva de la complejidad. En la formación de los académicos, es indispensable:

- El establecimiento de políticas institucionales para su incorporación a la docencia, con base en la participación previa en programas institucionales de formación para la docencia y la evaluación de sus competencias didácticas y profesionales.
- La participación permanente en el análisis colegiado del programa educativo en el que realiza su función docente, así como en proyectos de investigación que apoyan la profundización en ese campo de conocimiento.
- La integración a redes de aprendizaje y conocimiento en los ámbitos de su quehacer educativo, desarrollando un proyecto de investigación de su propia actividad docente, el cual puede estar conectado a líneas de análisis interinstitucionales.
- La participación en programas de formación y desarrollo humano que le permitan un crecimiento personal y emocional

en su actividad docente y la mejor comprensión de la relación educativa en todos sus aspectos: en lo cognitivo, lo disciplinar, lo emocional y lo afectivo.

- El diseño y generación de ambientes de aprendizaje en la acción educativa, por medio de metodologías creativas, con énfasis en el proceso que el estudiante realiza y propiciando en éste una reflexión metacognitiva.
- La organización de grupos para el trabajo colegiado intercarreras e interdisciplinas, destinados al diseño de objetos de estudio convergentes, para la integración y articulación entre materias de un programa educativo, a la vez que la vinculación con otras formaciones profesionales.
- La integración de grupos interdisciplinarios para la constitución y diseño de nuevas ofertas educativas, mediante la investigación y análisis de los espacios emergentes en los distintos campos profesionales, así como la identificación de necesidades planteadas por el desarrollo social.
- El desarrollo de estrategias para la ampliación de la cobertura mediante el diseño de programas educativos en línea y a distancia, incorporados a espacios y módulos de atención educativa, en vínculo con municipios y sectores sociales.

Estos planteamientos que se hacen en el seno de la ANUIES y sobre los cuales las instituciones de educación superior trabajan en diversos niveles de aproximación, constituyen un paso importante para incidir en una educación pertinente que dé respuesta a los requerimientos y exigencias de las sociedades del conocimiento, que favorezca la formación de sujetos creativos, innovadores y con una alta capacidad de respuesta a las necesidades y demandas sociales, así como a los retos y desafíos de un mundo que se caracteriza por los cambios en el conocimiento, el avance en la incorporación de las tecnologías, la globalización y la emergencia de nuevos campos profesionales. Todo ello con el propósito de disponer de respuestas inteligentes a las demandas de incorporación de nuestro país a una economía en creciente integración a un mundo globalizado.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004), *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*, México, ANUIES/UPN.

- _____ (2006), *Consolidación y avances de la educación superior. Elementos de diagnóstico propuestas. Documento interno de trabajo*, México, ANUIES.
- BRICALL M., Josep (2000), *Informe Universidad 2000*, Flexibilidad curricular, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Madrid, CRUE.
- CASTELLS, Manuel (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Madrid, Reforma Editorial.
- GÓMEZ, Manuel Víctor y Enrique Jorge Celis G. (2004), *Factores de innovación curricular y académica en la educación superior*, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 33/9, 25-09-04, Colombia, en <<http://www.rieoei.org/deloslectores/773Gomez.PDF>>.
- GUTIÉRREZ, Miguel Ángel (1999), *La globalización del conocimiento*, Edición Serie Ciencia y Técnica, Buenos Aires, en <http://celgyp.org/trabajos/trabajos/La_Globalización_del_Conocimiento.pdf>.
- MARCELO, Carlos (2001), *Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. Revista Complutense de Educación*, vol. 12, núm. 2, España, Universidad de Sevilla, pp. 531-593.
- MARÚM ESPINOSA, Elia y Víctor M. Rosario Muñoz (2000), *El rediseño estructural y el rediseño curricular como estrategias de cambio en las universidades mexicanas*, México, Perfiles Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, año 2001, vol. 23, núm. 093, pp. 44-58, en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13209304.pdf>>.
- REVISTA VENEZOLANA DE GESTIÓN TECNOLÓGICA (1993), vol. 14 (2).
- TEJADA FERNÁNDEZ, José (2001), "Innovación curricular en la formación docente. II Seminario Internacional sobre Evaluación e Implementación del Proyecto Formación Inicial de Docentes, FID", en *Doxa*, 2, Santiago de Chile.
- UNESCO (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento*, Informe Mundial, Francia, Ediciones UNESCO, en <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/documentos%20pdf/conocimiento.pdf>>.

TEMAS TRANSVERSALES: RETOS PARA SU INCORPORACIÓN AL CURRÍCULO

*Ofelia Ángeles Gutiérrez**

EL NUEVO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

Los cambios radicales provocados por la tercera revolución industrial, así como los adelantos científicos y técnicos, y las expresiones culturales en constante evolución, han creado una nueva dinámica social y cultural que impacta en el funcionamiento de las instituciones de educación superior.

Al respecto, José Joaquín Bruner señala que el cambio tecnológico y la apertura hacia la economía global basada en el conocimiento han venido a replantear lo que las sociedades deben enseñar y aprender. Si bien algunos requerimientos específicos pueden variar en cada sociedad, existe consenso en cuanto a la necesidad de desarrollar en el individuo sus capacidades para resolver los problemas complejos y cambiantes del mundo actual; la habilidad para trabajar con otros y desarrollarse en ambientes laborales diversos; así como la de adquirir iniciativa personal y disposición para asumir sus responsabilidades como ciudadano. Cabe señalar que estos aspectos no siempre han sido objeto de atención por parte de los sistemas educativos tradicionales.

Al referirnos al nuevo contexto es casi obligado hablar de la globalización, del desarrollo científico y tecnológico acelerado, y particularmente de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Respecto de estos fenómenos, cabe recordar que el conocimiento acumulado se duplica en lapsos cada vez más cortos, que la especialización es cada vez más pronunciada y pulveriza el conocimiento de manera impensable, y que, si bien en otros momentos

* Doctora en Psicología por la Universidad de París II, asesora de la Secretaría Académica de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: <angeles.ofelia@gmail.com>.

el problema era la falta de información o la lentitud de su transmisión, el peligro ahora es la “saturación informativa”.

Pero las TIC a las que generalmente nos referimos no son las únicas tecnologías que nos afectan ni las más nuevas. La robótica y la biotecnología, entre otras, no sólo representan nuevos campos de producción de conocimiento, sino que inducen interrogantes y cambios en el campo de la reflexión ética, política o estética. Tal es el caso de la aparición de la bioética.

Asimismo, se identifican otras variables relacionadas con los nuevos contextos de la producción que inciden de manera relevante en el campo educativo. Tal es el caso de la inestabilidad de las profesiones, la rápida obsolescencia del conocimiento técnico, la desburocratización de las organizaciones, la contracción estructural del empleo y la internacionalización de las prácticas laborales y profesionales. Éstas determinan la necesidad de orientar los cambios educativos hacia:

- El aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- La flexibilidad curricular y académica.
- El desarrollo de la capacidad de emprender.
- La capacidad de problematizar en un contexto complejo.
- La participación en redes de relaciones con diferentes propósitos.

La UNESCO (1998), al describir el perfil de un graduado para el siglo XXI propone las siguientes competencias:

- El dominio de conocimientos avanzados, generales o especializados y la capacidad para aplicarlos en situaciones concretas.
- Competencias sociales y capacidades de comunicación que le permitan desenvolverse en un contexto de mundialización cada vez mayor.
- Capacidad para crear relaciones, habilidades de persuasión, competencias de autogestión, capacidades para dirigir y coordinar, así como perspicacia para las actividades empresariales y conocimiento de lenguas extranjeras.
- Motivación y dedicación a la carrera que escogió, así como una gran flexibilidad y capacidad para resolver problemas.

Los cambios de contexto no se limitan al ámbito tecnológico, sino que incluyen las maneras de pensar y de actuar. Ana Luisa Macha-

do (1997), señala las pérdidas y ganancias que la posmodernidad implica para el individuo. Las ganancias serían:

- Aumento de la perspectiva global, admitiendo la complejidad de las interrelaciones.
- Comprensión relativista de las situaciones, lo que permite erradicar viejos preconceptos y tender a la tolerancia.
- Disposición para experimentar nuevas situaciones.

Las pérdidas consisten en:

- Sentido fragmentario del tiempo, que afecta la experiencia de duración y profundidad.
- Reducción en la capacidad de concentración y una impaciencia general en búsquedas prolongadas.
- Fin de la creencia en narrativas que antes daban forma a la experiencia subjetiva.
- Divorcio del pasado y del sentido de la Historia como proceso acumulativo y orgánico.
- Extrañamiento de su propio lugar y comunidad.
- Ausencia de una visión fuerte sobre un futuro personal o colectivo.
- Reducción de la esfera individual autónoma.

En síntesis, es posible afirmar que el nuevo contexto que vivimos no se refiere sólo a la tecnología y al conocimiento, sino que se organiza como una realidad compleja caracterizada por amenazas, oportunidades y retos que la educación tiene que comprender para reconstruirse a sí misma con sentido pertinente y, de esta manera, ayudarnos a enfrentarlo.

A las universidades les corresponde, principalmente, estimular el espíritu creativo y la investigación científica que representan el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico-tecnológico y social. Las instituciones de educación superior tienen la enorme responsabilidad de apoyar al sujeto en el proceso de su incorporación a la civilización contemporánea.

Abordar tales tareas, por parte de la educación superior, exige de ella una búsqueda sistemática de pertinencia en la formación profesional, lo cual implica apoyar el desarrollo de una comprensión profunda de la realidad por parte del sujeto, la no aceptación pasiva de las cosas tal y como se han hecho tradicionalmente, y la generación y puesta a prueba de alternativas para la solución de

problemas que la práctica social y profesional presenta de manera continua.

EL NUEVO CONTEXTO Y LA FORMACIÓN INTEGRAL

La intención de redimensionar y enriquecer el proceso educativo se expresa en la noción de “formación integral”. Las instituciones tratan de ofrecer una educación integral, que suele ser entendida como un proceso complejo, abierto e inacabado mediante el cual se contribuye no sólo a desarrollar competencias profesionales, sino también, y fundamentalmente, a lograr en los estudiantes nuevas actitudes y competencias intelectuales, nuevas formas de vivir en sociedad, la comprensión y aceptación de valores fundamentales como la justicia, la libertad, reconocimiento de la diferencia, el sentido del bien común, nuevas formas de relacionarnos con nuestra memoria colectiva y con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos, todo ello implica la sensibilización ante las dimensiones éticas y estéticas de nuestra existencia (Téllez y González, 2003:19).

La formación integral —como una de las intenciones centrales de la educación universitaria— compromete al conjunto de funciones y elementos generados por la dinámica institucional, pues las instituciones contribuyen a esta formación por medio de proyectos educativos que incorporan prácticas de docencia, investigación y proyección hacia la sociedad, e implican a profesores y estudiantes en experiencias intelectuales, ético-políticas y estéticas que les permiten contribuir a la comprensión y transformación de sus ámbitos de acción y de sí mismos. Es en estas experiencias, entendidas como experiencias de formación, donde radica la condición fundamental de la revitalización de la tarea formadora de las instituciones de educación superior, indisociable de sus fines culturales y sociales.

LA NOCIÓN DE TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULO

Con la intención de subsanar algunas de las limitaciones de la formación profesional, actualmente las instituciones de educación superior han puesto en práctica diversos recursos y estrategias que permiten que las reformas curriculares logren una trascendencia real en el desempeño de los individuos.

Es cada vez más usual y evidente el desarrollo de proyectos educativos flexibles, por competencias, que introducen nuevas formas de organización del conocimiento, con balances más pertinentes teoría-práctica, así como el desarrollo de experiencias, estrategias y espacios innovadores de aprendizaje, junto con la experimentación de enfoques e instrumentos de evaluación más pertinentes, entre otras acciones.

Una de las nociones que con particular interés se han incorporado a los nuevos proyectos curriculares es la “transversalidad”. Este concepto ha logrado una importante difusión e influencia en la mayoría de los países de Europa y de América Latina.

Díaz Barriga, citando a Martínez, señala que los contenidos transversales

[...] son aquellos contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido (Díaz Barriga, 2006).

De acuerdo con Palos (2000), los temas transversales plantean al currículo y a la enseñanza cuestionamientos centrales, como manifestación de los problemas y conflictos más relevantes que enfrenta hoy en día nuestra sociedad. En dichos temas transversales se consideran valores, actitudes y comportamientos, tanto de los estudiantes como de otros grupos de la sociedad contemporánea. En gran medida son resultado de los requerimientos de la sociedad para formar sujetos críticos y conscientes de la problemática social, económica y política del país.

En Argentina,¹ el Acuerdo Marco, número 8, de la Reforma de la Educación Nacional de 2004, define como transversales

[...] aquellos contenidos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Su tratamiento requiere del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de com-

¹ María Pilar Rodríguez (2006), “Transversales y medios de comunicación”, en *Comunicar*, núm. 7, octubre, Grupo Comunicar: <<http://redalyc.uaemex.mx>> (consultado el 07/06/06).

plejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar.

También en el acuerdo antes mencionado, en su numeral 4, se recomienda que:

[...] en el Diseño Curricular, los contenidos transversales se encuentren clara y diferenciadamente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en talleres interdisciplinarios, o a través de proyectos especiales.

En el currículo francés se señalan como transversales un conjunto de “competencias” relacionadas con las actitudes, con la construcción de conceptos fundamentales y con competencias metodológicas generales. Entre las actitudes se señalan aquellas que sirven para la construcción de la personalidad, la adquisición de la autonomía y el aprendizaje de la vida social: la responsabilidad, el respeto de las reglas y normas, la tolerancia, la cooperación, el saber atender y la sensibilidad estética, entre otras. También figuran como transversales las competencias que sirven para la construcción de los conceptos fundamentales de aprendizaje, lo que exige que las competencias deben estar presentes en todas las actividades destinadas a la formación.

En algunos documentos sobre la reforma educativa en Quebec, recogiendo las aportaciones de la propuesta francesa, se consideran como transversales ciertos elementos ligados a las actitudes y a los valores. Estas competencias transversales se desarrollan por medio de los aprendizajes de las diferentes materias, bajo la responsabilidad de profesores y estudiantes, así como de toda la institución. Es esta idea la que articula el proyecto educativo y la incorporación de actividades extraescolares. Algunas de las competencias transversales en el proyecto canadiense son: competencias intelectuales, competencias metodológicas, competencias ligadas a la socialización y competencias en el dominio de la lengua.

Independientemente de las controversias que la clasificación de competencias pueda generar, y de las dificultades y obstáculos que cualquier reforma del currículo conlleva, es interesante resaltar que la transversalidad, en reformas como las mencionadas, se considera como una condición básica de todo aprendizaje y está presente en todo el proceso educativo.

Como puede apreciarse, los contenidos transversales tienen, entre algunos de sus propósitos, reforzar la dimensión ética del currículo, atender el proceso de desarrollo integral de los alumnos y contribuir a formar sujetos no solamente productivos, sino también responsables y comprometidos con su entorno.

Basándonos en los señalamientos anteriores, podemos entender la transversalidad como el conjunto de características que distinguen a una propuesta curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, para incorporar nuevos temas que atraviesan el currículo en diferentes direcciones, los que sirven como ejes en torno de los cuales se organizan otros aprendizajes, o que permean el plan de estudios con valores y actitudes que fortalecen los núcleos centrales de la formación, tanto en lo individual como en lo social y profesional. En otras palabras:

- La transversalidad, como enfoque curricular, busca el mejoramiento de la educación, lo cual implica, en primera instancia, lograr un balance entre la formación técnica y científica, la valoral, la personal y la formación social de los individuos.
- Lo transversal busca resignificar la educación en un proceso integral de aprendizaje que vincula a la institución con la vida real, con sus problemas y con los valores y actitudes más adecuados para enfrentarlos.
- Con el término “transversal” se alude a la ubicación o espacio que se pretende ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada plan de estudios, ciclo o nivel.

LA OPERATIVIDAD DE LA TRANSVERSALIDAD

Cuando Reyzábal (1995) establece las características de la transversalidad, señala que ésta:

[...] contempla de una manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales que potencien el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y alumnas, sin olvidar el problemático contexto social en que ellos viven.

La transversalidad implica un proceso de puesta en operación que traspassa las fronteras del currículo explícito para verse también plasmada en la dimensión implícita del mismo, de manera que se

asuma en su totalidad. Por lo tanto, debe verse reflejada en todos aquellos documentos y actividades curriculares y educativas de un centro. Así concebida, lleva implícita la gran tarea de “cruzar o atravesar” todas las materias y programas de un plan de estudios desde su dimensión académica, para impregnar de sensibilidad social a los mismos (Reyzábal, 1995).

Los temas y objetivos transversales se pueden poner en operación de distintas maneras: implícita o explícitamente en la formulación de los planes y los programas de estudio, en los criterios utilizados por los profesores en sus prácticas docentes, en las formas de interacción en el contexto de la institución educativa y en las actividades recreativas, culturales o de otra índole propuestas por la institución, así como en el ejemplo que en la vida cotidiana ofrecen los diferentes actores del proceso educativo.

Son temas que pueden constituirse como ejes vertebradores del trabajo académico en un ciclo escolar, ya que pueden trabajarse en diversas asignaturas en el mismo periodo, y de ahí su “horizontalidad”. O bien, pueden ser elementos que atraviesan varios ciclos de organización curricular, que se pueden trabajar en distintos momentos de desarrollo del plan de estudios, por lo que puede hablarse también de su “verticalidad” (Martínez, 1995).

Retomando lo señalado por Díaz Barriga,

[...] la perspectiva no es nueva en el campo curricular. Los llamados centros de interés de la escuela activa o el modelo pedagógico denominado globalización de la enseñanza en la década de los años sesenta constituyen un importante antecedente en el ámbito de la didáctica.

Mientras que en el desarrollo del campo del currículo fue Tyler quien estableció lo que conocemos como “relaciones verticales y horizontales del contenido”. La inclusión de temas transversales en el currículo fue realizada por César Coll en sus trabajos sobre la reforma educativa española y corresponden a temas que atraviesan horizontal y verticalmente el currículo.

En planteamientos como los de Tyler o en las propuestas globalizadoras, como el método de investigación del medio, los proyectos de trabajo global o los propios centros de interés (Zavala Vidiella, 1999), los temas transversales estaban relacionados fundamentalmente con contenidos de orden cognoscitivo. Más adelante, su valor se advierte en el campo de la formación de valores y actitudes asociados a elementos disciplinares.

Es indiscutible la importancia del conocimiento y la reflexión en torno de temas como los derechos humanos, la justicia, el género, etc., ya que su incorporación al currículo induce al estudiante a un análisis de la realidad en su dimensión ética, apoyando la consolidación de una cultura profesional y ciudadana más apropiada. Sin embargo, es fundamental considerar que estos temas, desde la perspectiva curricular, no se producen en el vacío ni son motivo de la creación de una asignatura en particular, sino que necesariamente deben estar asociados a los contenidos de las disciplinas y asignaturas que conforman el currículo.

Los temas transversales difícilmente se incluyen en el contenido de una asignatura porque no se limitan a ella, sino que tiene relación y repercusión en otros ámbitos. De ahí se deriva, en gran parte, su complejidad y el reto que implican tanto para los responsables del diseño y rediseño de planes de estudio, como para quienes deben materializarlos, en particular los profesores.

Por ejemplo, en España (Umaña, 2004), los contenidos transversales se relacionan con la educación moral y cívica, educación ambiental, educación para la salud y educación sexual, educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos, educación para la paz, educación del consumidor y educación vial, entre los más destacados. Son transversales porque atraviesan todo el currículo y se abordan, en las asignaturas y temas que lo permitan, desde una perspectiva cognitiva y actitudinal.

La necesaria complementariedad que se establece entre los elementos cognoscitivos y actitudinales les da un sentido particular en su tratamiento. No sería suficiente mostrar, reconocer o retener un contenido en el nivel cognoscitivo, aunque esto es indispensable. Es necesario contar con la información suficiente para entender en qué situación se produce una violación a los derechos humanos, por ejemplo, pero los elementos de naturaleza cognitiva tienen que ser apoyados tanto por la inclusión de nuevas experiencias de aprendizaje, como por la actuación de los implicados en la institución educativa y en la dinámica del aula. Entre las características asignadas al concepto de transversalidad, cabe señalar las siguientes:

- Abarcan contenidos de varias disciplinas y deben abordarse desde su complementariedad.
- Deben asumirse por el conjunto de profesores y estar presentes en gran parte de los espacios curriculares.
- Trascienden el marco curricular formal y deben impregnar la totalidad de las actividades de formación profesional.

- Por su carácter dinámico, necesitan una constante revisión.
- Exigen la interrelación con otros elementos transversales del currículo.
- Para no perder su fuerza curricular deben considerarse en todo el proceso de planificación de la práctica educativa.

La transversalidad se sustenta en la flexibilidad curricular y académica, en la interdisciplinariedad y en otras perspectivas curriculares actuales. Pero la identificación de las experiencias y contenidos que se incorporarán de manera transversal depende de las características particulares de los programas académicos y de las necesidades propias de cada comunidad institucional, aunque existen, sin duda, algunas de ellas en torno de las cuales pueden generarse procesos de integración y articulación más importantes.

Los temas transversales pueden contribuir de manera importante a la renovación de la acción pedagógica y del conjunto de contenidos, tanto actitudinales como conceptuales y procedimentales de los planes de estudio, y constituyen una propuesta metodológica para recuperar problemáticas de interés general y aspectos que no pueden marginarse en la formación del profesional. A la vez, pretenden fortalecer la formación integral, intención que no sólo compete a una asignatura o materia, dado que una visión integradora puede ser promovida por diversas disciplinas o núcleos de formación a través de su particular perspectiva.

En este sentido, los temas transversales exigen un tratamiento cuidadoso para no hacerlos rígidos, como ha sucedido con otras propuestas, para no limitar su potencialidad con prácticas o didácticas que van en sentido contrario a lo que se busca enseñar y para no agregar “parches” en la formación de los estudiantes.

Los temas transversales pueden ser un importante aliado en la enseñanza de valores en el ámbito escolar, pero si no se comprende su verdadero sentido y se les aborda simplemente como temas añadidos a los ya existentes, sólo representarán una sobrecarga de los programas y dificultarán la tarea de los docentes, sin que ello reporte beneficios concretos a los estudiantes.

Es de gran importancia identificar las formas de organización de contenidos y las modalidades de enseñanza y aprendizaje que permitan generar la articulación de ambos aspectos, específicamente el contenido de la asignatura y el tema transversal, conceptual y actitudinal analizado.

Respecto de la organización de contenidos, es evidente la necesidad de incorporar otros criterios más allá de los derivados de la es-

estructura lógica de las disciplinas, entre otros: los intereses de los estudiantes, los problemas de actualidad, la transferibilidad y aplicabilidad de los contenidos, las posibilidades de interdisciplinariedad y otras formas de integración disciplinaria que pueden contribuir a reconocer espacios para incorporar los temas transversales.

Por otra parte, se requiere una visión pedagógica amplia de las actividades que se propondrán a los estudiantes, pues de otra manera solamente se reforzarán representaciones propias del sentido común y no se lograrán cambios reales en el análisis de las situaciones. Además, es necesario sustentar y acompañar tales experiencias con procesos de reflexión y con estrategias curriculares y didácticas que permitan recuperar marcos teóricos y sistematizarlos. Las actividades que implican el análisis y debate sobre puntos de vista divergentes, el análisis de casos y problemas, así como las estrategias de aprendizaje vivencial, entre otros recursos, contribuyen a la operación de las temáticas transversales.

Tal y como se puede apreciar, el proceso de incorporación de la transversalidad trae consigo una serie de implicaciones que pueden convertirse en limitantes. Algunas preguntas que surgen al respecto son las siguientes: ¿qué tanto conocemos sobre lo que es y significa la transversalidad?, ¿estamos sensibilizados y conscientes del proceso que implica su incorporación?, ¿existe claridad sobre quiénes son los responsables de su implementación?, ¿cuáles son nuestras fortalezas para el buen desarrollo del proceso de incorporación?, ¿cuáles son las principales debilidades que tenemos para iniciar el proceso?, ¿quiénes deben realizar cambios?, ¿qué tan significativos son los cambios que deben realizarse?, ¿en qué niveles hay que hacer cambios?

La posibilidad de responder estas interrogantes puede comenzar con el desarrollo de un proyecto de investigación que se enfoque, tanto a un diagnóstico de la pertinencia y factibilidad de esta propuesta, como a la generación de alternativas para el desarrollo de procesos que respondan a las características institucionales, a las demandas de los actores sociales involucrados y a su vinculación con el modelo social existente; en resumen, generar condiciones viables para la aplicación de la transversalidad.

En la práctica, la transversalidad supone la aceptación de una función ética en la formación profesional que complementa la científica. En muchos casos, estos temas están determinados por situaciones socialmente problemáticas que han llegado a convertirse en ámbitos prioritarios; en otras ocasiones, estos temas ayudan a definir los rasgos de identidad de la institución educativa a par-

tir de su personal visión de la tarea educativa. Por ello requieren para su desarrollo de una colaboración con el medio y, por consiguiente, de mantener una relación de la institución con el entorno. Finalmente, exigen estar presentes en el conjunto del proceso educativo.

CONCLUSIONES

- La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las capacidades que se consideran necesarias para que los individuos puedan desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven, capacidades relacionadas no sólo con los conocimientos que aportan las diversas materias curriculares o disciplinas, sino también con cuestiones de gran trascendencia en la época actual y que demandan una atención prioritaria. En ese sentido es que la incorporación de los temas transversales y, en general, de una estrategia de transversalidad de ciertos contenidos, adquiere relevancia en los procesos de actualización de los planes de estudio.
- La educación debe hacer posible que los estudiantes comprendan esos problemas fundamentales, elaboren un juicio crítico respecto de ellos y tengan capacidades para intervenir profesionalmente adoptando actitudes y comportamientos apoyados en un compromiso libremente asumido. Esta reflexión es la que ha llevado en numerosos países a emprender reformas educativas que comparten el mismo enfoque curricular y en las que el concepto de “transversalidad”, aunque con diferencias, constituye uno de sus más importantes rasgos, introduciendo nuevos contenidos, pero sobre todo reconstruyendo y reformulando los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinario.
- En una época como la actual, caracterizada por cambios y conflictos sociales y culturales, deterioro ambiental y empobrecimiento progresivo, entre otros fenómenos, la transversalidad del currículo plantea nuevas formas de generar visiones, relacionar conocimientos y valores, e impulsar orientaciones hacia una práctica social.
- La transversalidad es, sin lugar a dudas, uno de los elementos con más potencial innovador en las actuales reformas educativas y el elemento básico de la formación profesional integral sostenida, como lo propone Yus, por los siguientes ejes:

[...] la globalización de la cultura, la educación integral de la persona, la organización democrática de la escuela y el compromiso de la educación con la problemática socio-natural (1996;158).

- La dimensión transversal del currículo plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la pedagogía o de la didáctica, pero su aportación a la reconceptualización de las funciones universitarias permite hacer explícitas las contribuciones que éstas pueden impulsar para mejorar la práctica educativa y el perfil del futuro profesional, con el fin de responder a los constantes cambios producidos en la sociedad.
- La incorporación de los temas transversales al currículo plantea importantes desafíos a los actores del proceso educativo, ya que demanda un cambio en la forma de entender y operar la lógica de construcción y desarrollo del currículo. Implica la adopción de nuevos enfoques para el diseño de los planes de estudio, con base en formas integradas y con alternativas de continuidad horizontal y vertical que orienten la selección y organización de contenidos. Requiere, además, de una visión diferente de la práctica pedagógica, expresada en el uso de recursos que favorezcan la reflexión y el cuestionamiento, asociados al rigor de los contenidos disciplinares. Supone, fundamentalmente, un cambio de actitud de los actores del proceso educativo, no sólo de los profesores y estudiantes, de manera que se asegure la coherencia entre los temas transversales y los valores y actitudes asociados a ellos, con la práctica institucional real.

BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006), "La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, consultada en <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diaz-barriga2.html>>.
- MACHADO, A.L. (1997), "Interview with Ana Luisa Machado Pinheiro", *Education News*, núms. 17-18, Nueva York, UNICEF.
- MARTÍNEZ, M.J. (1995), *Los temas transversales*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- PALOS RODRÍGUEZ, J. (2000), *Educación para el futuro: temas transversales del currículum*, Bilbao, Desclée De Brouwer.

- REYZÁBAL, María Victoria y Ana Isabel Sanz (1995), *Los ejes transversales: aprendizajes para la vida*, Madrid, Escuela Española.
- RODRÍGUEZ FLORES, María del Pilar (2006), "Transversales y medios de comunicación", en *Comunicar*, núm. 7, disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15800723>>, fecha de consulta: 07/06/06.
- TÉLLEZ, M. y H. GONZÁLEZ (2003), *Políticas estudiantiles del Ministerio de Educación Superior*, Ministerio de Educación Superior, República Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- UMAÑA MATA, Ana Cristina (2004), *Implicaciones educativas al incorporar la transversalidad en el currículo de la UNED*, disponible en: <www.uned.ac.cr/biblioteca/global/enseñanza/diseño/articulos/implicaciones.htm>, fecha de consulta: 07/06/06.
- UNESCO (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- YUS, Rafael (1996), *Temas transversales, hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó.
- ZABALA VIDIELLA, Antoni (1999), *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*, Barcelona, Graó.

INNOVACIONES CURRICULARES: RETOS PARA LOS ACTORES DEL CAMBIO

*Elisa Lugo Villaseñor**

INTRODUCCIÓN

Los escenarios educativos de nivel superior, en el mundo, han sido influidos durante los últimos quince años por una importante tendencia de transformación y de reformas educativas, enmarcadas desde diversas políticas de carácter internacional, procedentes de organismos como la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la OCDE, entre otros. Además de dichos marcos políticos, las demandas hacia el sector educativo emanan también de una sociedad que se modifica y reconfigura en sus formas de interacción y en sus estructuras cada vez de manera más rápida. Otros referentes en que se han justificado la necesidad del cambio en educación superior aluden a modelos educativos emergentes; a las rápidas modificaciones de los escenarios laborales y del mundo del trabajo; a las diversas proyecciones sobre el futuro del mundo (que reflejan potencialidades y limitaciones en el desarrollo de diversos sectores y, por lo tanto, emergencia en nuevos perfiles profesionales), así como al avance y desarrollo científico y tecnológico en diferentes campos del conocimiento.

Todos los elementos antes mencionados suelen ser considerados para plantear nuevos esquemas de desarrollo de los sistemas y estructuras de educación superior, y paulatinamente han configurado procesos de reforma generalizados en las instituciones de este nivel. Tales cambios han dado cauce paulatino, en el caso de las universidades, a la revaloración de propósitos y funciones, roles de los actores educativos, estructuras académicas, administrativas, normativas y financieras, entre otros aspectos. De ello se ha desprendido la delimitación de modelos emergentes de formación universitaria, traducidos a su vez en interesantes e innovadores diseños curricu-

* Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo electrónico: <elisalugovilla@yahoo.com.mx>.

lares. Es precisamente en el nivel curricular donde las reformas pueden expresarse y apreciarse en cuanto a sus alcances y logros del cambio, traducidos en acciones concretas hacia la realidad educativa y, particularmente, en cómo los actores educativos pueden asumir las prácticas y actitudes hacia el cambio.

Es precisamente sobre los retos que enfrentan los actores educativos y las instituciones en su conjunto en el marco de tales reformas, que se pretende reflexionar en el presente trabajo.

Principalmente nos interesa revalorar el papel de los actores, dado que la mayor parte de las propuestas asumen que los actores educativos suelen, por lo general, ajustarse y adaptarse de manera natural al cambio. Sin embargo, si bien se presentan nuevas alternativas y retos para los actores, también éstos afrontan resistencias y hasta rechazo y malestar por los procesos de cambio. Presuponer que los cambios se generan por el solo hecho de proponerlos, origina formas de conducir hacia la simulación y la invención sobre el cambio mismo en los escenarios educativos. Por ello es imprescindible, de acuerdo con Torres (2003), partir de la necesidad de reconocer a las y los actores educativos como claves del cambio, particularmente porque son ellos

[...] quienes encarnan el currículo y la pedagogía: sus creencias, saberes, valores, competencias y actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y aprende) en el aula el currículo prescrito (el currículo-documento, el texto escolar).

Por ello resulta indispensable analizar los elementos que intervinen para tender hacia una mayor comprensión en los actores educativos del por qué del cambio, implicaciones, alcances, beneficios, potencialidades y riesgos; sobre todo si se busca su participación e involucramiento. Si no se considera en el cambio planificado a los actores, se corre el riesgo de construir un gran simulacro sobre las reformas y sus alcances no trascienden hacia la realidad y cultura de dichos actores educativos.

TENDENCIAS Y DESAFÍOS QUE ORIENTAN LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LAS INNOVACIONES CURRICULARES

El contexto social mundial se ha caracterizado por un cambio constante y la emergencia de nuevos fenómenos que impactan de manera

significativa en sus estructuras, formas de organización e interacción, en otras pautas de desarrollo económico, tecnológico, cultural y de conocimiento. Todo ello ha trascendido hacia nuevas solicitudes para con los sistemas educativos de nivel superior y particularmente con las universidades, dado que hasta ahora han sido las encargadas de los procesos de formación profesional y para el desarrollo de investigación; tradicionalmente se han visualizado como los espacios que tienen a su cargo una importante función social como formadoras de los futuros ciudadanos de una nación.

Por ello, las universidades públicas en América Latina enfrentan grandes desafíos que atañen particularmente al cambio de época y a la región. Tünnermann (2003) menciona como fundamentales los siguientes desafíos:

- *Coadyuvar a prosperar hacia reales sociedades del conocimiento*, donde la educación superior pueda contribuir a ubicar el nuevo rol del conocimiento como elemento central para el desarrollo de las sociedades actuales. En ese sentido, habrá que considerar que específicamente las universidades se convierten en grandes generadoras de conocimiento, al concentrar la mayor producción científica y la masa crítica integrada por los investigadores de cada país. Así, las universidades deberán contribuir para que el conocimiento se convierta en sabiduría aplicada al desarrollo y apoyar a regular bajo principios éticos su aplicación para mejorar el nivel de vida de los pueblos.
- *Revalorar los efectos de la globalización*, la cual habrá de considerar y estudiar, no sólo como un fenómeno en sí mismo, sino en sus reales impactos hacia los escenarios educativos.
- *Atender a una matrícula en constante crecimiento*, mediante la búsqueda de mecanismos alternativos, sin mermar su calidad y cuidando, ante todo, la correspondencia con las características propias de una educación de nivel superior.
- *Lograr la pertinencia o relevancia de los estudios*, buscando cada vez mayor coincidencia entre los conocimientos y destrezas de los egresados y las necesidades sociales que deberán atender.
- *Formar en la internacionalización*, lo que cada vez es más un reflejo del carácter mundial alcanzado por el conocimiento, la investigación y el aprendizaje.
- *Buscar equilibrios en las funciones básicas de docencia, investigación y servicio*, mediante la incorporación de nuevas estructuras universitarias que perfeccionen y logren eficientizar

sus procesos administrativos, integrados y más acordes con las nuevas demandas.

- *Atender a los nuevos criterios de calidad*; si bien el tema ha sido de grandes polémicas, dado que emergió en los años noventa asociado a un contexto de crisis económica, dentro de un discurso político de modernización educativa, resulta sustantivo asumir una postura crítica y, sobre todo, con propuestas que permitan respetar las particularidades y contextos en que se ubican las instituciones.
- *Integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*, puesto que al parecer han dando origen a una nueva cultura informática y/o cibernética. Sin embargo, ello tiene sus limitantes, pues las TIC debieran ser pensadas y empleadas únicamente como instrumentos y medios que tiene tanto el docente, la institución y el alumno para favorecer los procesos de formación; de ninguna manera pueden asumirse como sustitutos del proceso educativo y de la interacción personal de aprendizaje que se realiza en una buena interacción alumno-docente.
- *Ampliar la interacción de la universidad y los diversos sectores productivos y sociales*, buscando mayores beneficios para todos, identificando y analizando las grandes orientaciones del mundo del trabajo y los temas emergentes en cuanto a necesidades sociales.
- *Mejorar la administración*, que refiere a incorporar la planeación estratégica integrada a todas sus funciones y como parte de la cultura institucional, apoyándose en todos los procesos con la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Tales desafíos condujeron a las instituciones educativas hacia procesos de transformación que trastocaban el quehacer educativo, sus funciones, las estructuras académicas, procesos de administración normativos y de financiamiento. La transformación de las universidades se convirtió, entonces, en el gran discurso imperativo; se enfatizaba el cambio y la innovación en todos los procesos de la institución; se definieron modelos emergentes de formación que se tradujeron, a su vez, en innovadores modelos y rediseños curriculares. Los espacios curriculares se convierten, así, en una serie de observatorios desde donde se pueden apreciar los reales niveles del cambio, los logros alcanzados y las formas en que trascienden hacia las prácticas y los actores educativos.

REFORMAS EDUCATIVAS: LA INNOVACIÓN, DISCURSO CENTRAL.
MODELOS CURRICULARES INNOVADORES. NUEVAS FUNCIONES
PARA LAS UNIVERSIDADES

Carlos Tedesco (2000) considera que en el caso de los países latinoamericanos se están sobrellevando verdaderos procesos reformistas determinados por un carácter amplio de aplicación de los mismos; revisiones y ajustes que abarcan sustentos filosóficos y funciones; reformulaciones que generan y abarcan estructuras, procesos y normativas; actividades que afectan el desarrollo y desempeño de sus actores, y el establecimiento de otras formas de vincularse con la sociedad.

A juicio de expertos latinoamericanos,¹ en algunas de las reformas gestadas en la educación superior es posible reconocer ciertas “características básicas”, entre las cuales destacamos las siguientes:

- Son cada vez más estructuradas y sistémicas y suelen trastocar el conjunto de variables que actúan en el sistema educativo: filosofía, saberes, métodos, personal, gestión, organización administrativa, papel de los actores, normativa, financiamiento, etcétera.
- Se justifican en referentes del cambio contextual y de desarrollo de los saberes, tales como globalización, necesidades sociales, sociedad del conocimiento, tecnologías de la información y comunicación.
- Enfatizan cada vez más la necesidad de reconocer las particularidades de los contextos y de cómo las formas que suelen funcionar para un determinado escenario no necesariamente tienen validez para ser aplicadas en otro, incluso de la misma región.
- Aluden a un movimiento de cambio permanente desde planteamientos macros de planeación educativa, que incorporan una visión de largo plazo en todos los procesos de la institución educativa.²
- Tienden al diseño de procesos de formación que incorporan una visión de futuro y que adoptan como base los pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a hacer.

¹ Tedesco (2000), Tünnermann (2003) y De Sousa (2005).

² Ello, sin dejar de reconocer que los sistemas educativos en el caso de América Latina han planteado diversas reformas que, en la historia reciente, datan cuando menos desde hace ya más de 30 o 40 años.

- Destacan como una emergencia la modificación de escenarios y culturas escolares de aprendizaje, enfocándose en el aprendizaje del alumno, lo que tiende a ser ubicado como el núcleo de todo proceso de transformación educativa.
- Han trascendido hacia la modificación y redefinición de políticas institucionales de todo tipo, enfatizando además la necesidad de crear condiciones organizativo-administrativas para todos los componentes del cambio.
- Han propuesto mecanismos más horizontales para la adopción de decisiones bajo el presupuesto de posibilitar mayor concertación, diálogo, acuerdos de consenso, y se han formulado nuevas directrices de gobierno para contribuir a respetar la diferencia y diluir conflictos.
- Plantean formas diversas de vínculos con los sectores laborales y de servicios, con los que se insiste en el impacto hacia otros esquemas de formación profesional y desarrollo de investigación.
- En las propuestas se aprecia la integración de dos conceptos clave: “cambio e innovación”, que suelen asumirse como ejes centrales del trabajo desarrollado en las instituciones de nivel superior.

En lo general, todas las características antes mencionadas responden en cierta medida a las problemáticas específicas que enfrenta la educación superior en América Latina; aun cuando las transformaciones suelen tener marcadas diferencias, en el fondo atienden las mismas directrices, problemáticas y desafíos.

Entre los argumentos centrales asociados con la transformación de las universidades, se han considerado una serie de elementos que pueden integrarse en los siguientes ejes de cambio:

1. *Eje vinculado al desarrollo científico y cultural.*
 - a) Desarrollo de nuevo conocimiento en todas las disciplinas.
 - b) Perfeccionamiento y aplicación a casi todos los campos de conocimiento de las tecnologías de la información y del conocimiento.
 - c) Integración del nuevo enfoque de desarrollo humano, bajo una postura de sustentabilidad que tiende a equilibrar el progreso en todas las esferas sociales (economía, salud, educación, medio ambiente, trabajo, entre otras).
 - d) Incorporación de la perspectiva holística y compleja del mundo, que requiere capacidad de solución de problemas desde posturas inter y multidisciplinarias (Morin, 2003).

- e) Reconocer la trascendencia de nuevas tendencias en las interacciones sociales (internacionalización, diversidad cultural y participación ciudadana), que repercute en el ámbito personal, familiar y laboral.
2. *Eje vinculado a la globalización, el desarrollo económico y el mundo del trabajo.*
- a) Influencia de la globalización e integración económica en el sector educativo.
 - b) Repercusiones de la apertura de mercados, tratados internacionales de intercambio de productos y recursos humanos, en los diferentes sectores sociales, formas de interacción y desarrollo de los campos de conocimiento.
 - c) Derivaciones de las tendencias internacionales emergentes en el trabajo, en la reorganización de estructuras, interacciones laborales y normativas contractuales.
 - d) Cambios emergentes en las ocupaciones, oficios, trayectorias profesionales a lo largo de la vida laboral y configuración de otras profesiones y oficios.
 - e) En los ámbitos laborales se prefiere la formación profesional amplia, adaptable a condiciones y exigencias cambiantes e imprevisibles.
 - f) Se tiende a la valoración de una formación bajo competencias profesionales generales y de aprendizaje, que posibiliten la recalificación continua y el reconocimiento de otras experiencias de formación y trabajo.
3. *Eje vinculado a nuevas pedagogías y posturas sobre aprendizaje.*
- a) Cuestionamiento a los modelos tradicionales, centrados en la enseñanza y por su rigidez, homogeneidad y estandarización del conocimiento.
 - b) Integración a los modelos de formación de paradigmas emergentes en el campo de la educación.
 - c) Recuperación de las nuevas concepciones sobre aprendizaje, aprendizaje permanente, aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje en red, comunidades de aprendizaje y modalidades facilitadoras del aprendizaje.
 - d) Revaloración cultural de la flexibilidad estructural y de aprendizaje, desde el estudiante, docente, institución y sectores de la sociedad.
 - e) Incorporación de otras formas de interacción entre actores educativos y sectores sociales que apoyen la formación.
4. *Eje vinculado a políticas educativas.*
- a) Reconocimiento de las implicaciones de políticas educativas en el ámbito internacional y nacional.

- b) Direccionalidad sobre el cambio, enmarcado en lógicas de financiamiento.
- c) Integración a procesos de evaluación, gestión y planeación educativa.
- d) Incorporación de directrices políticas sobre la formación docente, formas de contratación y roles emergentes a desempeñar.

Con base en lo planteado, resulta fundamental ubicar en los procesos de reformas educativas cómo es que estas tendencias pueden ser retomadas en los planes, programas, estrategias y acciones para promover el cambio cultural, político y estructural de las instituciones educativas. Debemos considerar, ante todo, los diversos niveles de convencimiento e involucramiento, principalmente, de los actores educativos, si no se desea sumergir a las instituciones y sus actores en grandes reformas que ofrecen cambio e innovación, pero que pueden convertirse en ejercicios desgastantes, poco creíbles y nada fructíferos, que frenan el desarrollo académico-administrativo al centrarse en elementos que tienden a burocratizar y limitar el cambio e impiden avanzar hacia una verdadera renovación.

De esta manera, puede observarse una evolución en las reformas educativas, que anteriormente eran diseñadas y construidas desde procesos piramidales y que ahora han tendido a considerar más a los actores educativos, el establecimiento de consensos y su inserción y participación en procesos correlacionados con la planeación institucional. Se pretende, así, redefinir los propósitos del cambio y posibilitar las condiciones por las que cada centro puede convertirse o reconvertirse en núcleos estratégicos de transformación que atiendan de manera pertinente las necesidades del entorno social.

EL PRINCIPAL RETO: RECONOCER LAS POSIBILIDADES Y VENCER LA RESISTENCIA AL CAMBIO

Educación superior y reformas educativas; nuevas funciones y demandas sociales para las universidades

A partir de las diversas declaraciones emitidas por la UNESCO,³ sobre el nuevo papel de la educación superior en el desarrollo de las

³ Desde los años noventa, con la Declaración Mundial de Jomtien; en 1995, el Marco de Acción de Dakar; en 1998, en París, la Conferencia Mun-

regiones del mundo, se reconoce su impacto en la producción de directrices y políticas que le han otorgado nuevas funciones a las universidades, en el marco de la nueva sociedad del conocimiento. Por ello, no sólo deben asumirse como instancias de formación e investigación, sino que les corresponde constituirse como verdaderas organizaciones de aprendizaje, donde la innovación crítica se configure como parte esencial del *ethos* académico, se privilegie particularmente el aprendizaje activo, crítico, autónomo y a lo largo de la vida, y donde se configuren propuestas alternativas que posibiliten hacer llegar a todos los sectores sociales los beneficios de la educación y la investigación.

En esa misma perspectiva, las universidades, por sus particularidades como instituciones sociales y como instancias que concentran el recurso humano creativo y productor de conocimiento, suponen gran capacidad de cambio y potencial para renovarse a sí mismas, a partir de los requerimientos emergentes del contexto y de su momento histórico. La transformación hacia una universidad innovadora suele ocurrir, de acuerdo con Clark (2000), cuando en los espacios académicos coinciden personas que son capaces de plantear iniciativas organizadoras, que tienen como base la innovación y que trascienden hacia sus estructuras y orientaciones de formación y pueden conducirla hacia una constante dinámica, de exploración y experimentación sobre sus posibles cambios, analizando su conformación y cómo reaccionan a demandas internas y externas. Son instituciones que reaccionan con una rápida movilización y tienden a ajustarse rápidamente al impacto de las demandas, planteando otras alternativas y no sólo dejándose conducir por los embates de las demandas externas. Cinco elementos centrales, según Burton, son los que se constituyen en un mínimo para lograr que una universidad innovadora se pueda transformar a sí misma: una dirección central reforzada, desarrollo extendido hacia la periferia traspasando las fronteras universitarias, financiamiento diversificado, núcleo académico estimulado y una cultura innovadora integrada. Los primeros cuatro elementos, de acuerdo con este autor,

dial de Educación Superior y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior; en 1999, la Declaración de Bologna; más recientemente, las emitidas por parte de la Comunidad Europea, que refieren a concretar el desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior antes del 2010, han dado pauta a la configuración de un modelo de universidad con un alto compromiso social que apoye a regular los desequilibrios educativos en las regiones del mundo y aprovechar los beneficios que puede potenciar una real sociedad del conocimiento.

son asumidos como los medios por los cuales las creencias de transformación pueden hacerse operativas y, por lo tanto, traducirse en efectivas. El último y quinto elemento alude a una nueva idea institucional sobre el cambio, que al inicio puede ser muy simple, pero que paulatinamente se convierte en un conjunto de creencias que se difunden en los núcleos académicos y que paulatinamente se van conformando en la cultura universitaria. Justamente, en la interacción de ideas y de prácticas, lo cultural y lo simbólico sobre el cambio en las universidades se va cultivando y de manera sostenida puede conducir a nuevas prácticas y creencias que se instauran como parte de la identidad e imagen institucional.

En el mismo tenor, sobre la transformación en las universidades, Boris Trista (2004) señala que, además, se deben analizar los *factores o agentes de cambio*⁴ que suelen actuar sobre estas instituciones educativas, dado que durante los últimos años ha aumentado la influencia de agentes de cambio en todos sus procesos, particularmente por el peso otorgado al conocimiento y su repercusión hacia el desarrollo socioeconómico, lo que suele expresarse mediante la demanda de nuevos profesionales, el desarrollo científico y la difusión de conocimientos y servicios. Sin embargo, no necesariamente suele darse correspondencia entre agentes de cambio y capacidad de respuesta de las instituciones, puesto que no siempre se generan acciones concretas de adaptación o de ajuste, dando origen, así, a variantes de instituciones de fuerte o débil acoplamiento.

Por otra parte, deberá considerarse que algunos de estos factores o agentes de cambio no actúan únicamente como posibilidades para el desarrollo de las instituciones educativas, sino que también pueden traducirse en verdaderas presiones y afectar la autonomía e independencia para tomar decisiones; tal ha sido el caso, en los últimos años, de la presión que se ejerce sobre las universidades para que se ajusten a otras formas de financiamiento (ya sea condicionado o alternativo), o bien a los procesos de evaluación, acreditación y certificación de procesos de formación y servicios.⁵ A la vez, se han generado espacios de crisis y ajuste, pues por un lado debe enfrentar las demandas externas y, por el otro, aprovechar la coyuntura y valorar sus fuerzas y potencialidades para traducir el cambio, con el

⁴ Un agente de cambio, de acuerdo con Boris Trista, debe considerarse a partir de "la variación de las demandas que la sociedad presenta a la educación superior, tanto conscientes como inconscientes" (2004:392).

⁵ Estas dinámicas han llegado a propiciar, en algunos núcleos académicos, importantes confrontaciones respecto a su función y finalidad como instancia educativa de carácter social.

transcurrir del tiempo, en patrones culturales y prácticas cotidianas asumidas de la institución.

Diversos autores coinciden en señalar que, en el caso de las instituciones educativas, se debe tener presente que las interacciones entre sus actores y procesos hacen indispensable pensar la transformación a partir de reformas, planes y acciones que conduzcan hacia los *cambios de actitud y el convencimiento sobre la necesidad del cambio*, sus impactos y su conveniencia para docentes, estudiantes y la institución en su conjunto (Bolívar, 1999; Hargreaves, 2001). Por otra parte, habrá que considerar que las universidades, como instancias que promueven el aprendizaje, la innovación y la producción de conocimiento, participan en procesos cada vez más competitivos, por lo que todos sus actores deben incorporarse a procesos permanentes de formación y reciclaje, pues sólo así lograrán aplicar y gestionar en forma eficaz el cambio.

*Nociones de reforma, innovación y cambio,
implicaciones hacia el cambio curricular*

La alusión a elementos de reforma, cambio e innovación, han sido muy recurrentes en los planteamientos pedagógicos y en los diversos momentos históricos que ha atravesado la institución universitaria, dando pauta a diversas interpretaciones y aplicaciones, dependiendo de los enfoques y marcos de referencia desde donde se asumen. Por ello, sin dejar de reconocer la complejidad y polivalencia de significados, pretendemos abordar algunas de sus posibles interpretaciones y alcances, a partir de la recuperación de las aportaciones que han realizado ciertos especialistas del campo.

En este sentido, recuperamos la postura de Juan M. Escudero, quien expresa que hablar de reformas, cambio y renovación educativa, refiere necesariamente a temas de impacto social, conceptual y analítico. Son términos que requieren ser ubicados en “[...] relación con lo que pretenden cambiar las reformas y por qué, qué es lo que se cambia o se renueva, en qué dirección y de qué manera [...]” (1999:69). Sólo así se podrá clarificar lo sustantivo de las reformas, los cambios y su relación con los sistemas de valores y creencias desde donde se definen y desde donde se promueven y valoran. De acuerdo con Escudero, suelen asumirse como términos densos, que implican interconexiones y que a la vez son interdependientes; esto es, que a pesar de su interacción, pueden existir y coexistir de manera autónoma, dando pauta, por ejemplo, a que ocurran cambios al

margen de las reformas y, a su vez, generarse reformas en las que el cambio esperado no se produce. Para Escudero, el peso de estos términos, al parecer, radica en los significantes y connotaciones sociales y educativas que se les otorga, principalmente porque permiten proyectar visiones y perspectivas de lo que debería ser la educación. Además, porque remiten, por un lado, a una serie de valores y, por el otro, plantean la presencia de múltiples elementos que provocan que ciertos cambios, en el plano de las realidades y prácticas, no se presenten.

Por su parte, Amador Guarro (2005) coincide con Escudero al señalar que reformas, innovación, cambio educativo y cambio curricular, son todos elementos que aluden una serie de interacciones y formas en que se pueden integrar los componentes de un sistema educativo para lograr un fin determinado. Ubica tales nociones en dos grandes planos: uno que refiere a nociones que aluden a *intencionalidades*, como el caso de las nociones sobre reforma e innovaciones; en el otro plano ubica el espacio de las *realidades*, elementos que tienen que ver con la *aplicación de esas intencionalidades* y donde generalmente se aplican términos como *cambio cuantitativo* o *cualitativo*, *mejora* y *éxito*.

El mismo autor enfatiza que las *intencionalidades* pueden aplicarse a planes muy elaborados y complejos, relacionados con aspectos que aluden a la delimitación de presupuestos sobre funciones y características de cómo debería ser un sistema educativo, hasta presupuestos sobre las actividades y aspiraciones del docente y de cómo éste pretende mejorar su actividad en el aula. Por otra parte, las *realidades* refieren a las *formas de lograr esas intencionalidades*. Para Guarro, tal distinción resulta conveniente, porque no todas las intenciones llegan a transformarse en realidades y, por lo general, suelen mezclarse y prestarse a contradicciones, al entrelazar los dos planos. Por ello, de acuerdo con este autor, es más conveniente, si se refiere al plano de las intencionalidades, emplear el término *reforma*, y en el ámbito de la realidad educativa, el término de *cambio operado y efectivo*, que por lo general aplica al efecto concreto que causa la reforma como tal (Guarro, 2005:97).

En el mismo marco encontramos las aportaciones de Torres (2000), quien considera que los términos *reforma* e *innovación* implican “un circuito dinámico, de ida y vuelta”, en el cual resulta complejo delimitar iniciativas y fuentes para la innovación, puesto que las experiencias o propuestas ensayadas *desde abajo* pueden llegar a traducirse, en ocasiones, en una política educativa y pueden ser incorporadas en una reforma, y viceversa.

Ahora bien, a partir de los planteamientos de los autores consultados (Bolívar, 1999; Torres, 2000; Guarro, 2005) se puede concretar que el término *reforma* se puede entender como la expresión de intenciones y proyecciones (explícitas u ocultas) sobre lo que debería ser la educación,⁶ y sobre los cambios y mejoras que se deberían realizar en esas instituciones educativas. Por lo general son concebidos, diseñados, iniciados y dirigidos por instancias externas a las instituciones educativas. Se suelen apoyar en lógicas, intereses e influencias sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas. Se auxilian de planes complejos que abordan las intenciones de cambio, los niveles de involucramiento de los sujetos y los procesos que serán considerados. Suelen asumirse como intenciones de intervención en un escenario educativo que se promueve *desde arriba* y de *afuera hacia adentro*, aun cuando pueden considerar la participación de los sujetos educativos. Además, han tenido varias denominaciones, según su adopción en distintos países.⁷

En lo que refiere a la noción de cambio, se puede entender como aquel *espacio de la realidad que se ha modificado*, que puede ser susceptible de ser observado y referido a partir del momento de inicio y final del mismo. El término se aplica al *cambio efectivo operado*, ya fuera como resultado o efecto de una reforma, de una innovación, de la articulación con alguna de ellas o prescindiendo de ambas. Un cambio en educación puede darse independientemente de una reforma y de una innovación y puede implicar a uno o todos los sujetos y abarcar todos los procesos educativos. Se emplea como un concepto descriptivo, en el sentido en que se refiere al fenómeno en sí mismo, no a la valoración de dicho fenómeno. Se aplica para aludir al cambio realizado, para constatar que algo efectivamente se ha alterado.

La noción de *innovación* es necesario situarla en cuanto al tipo de alcance que ésta tiene, pues suele aplicarse a los cambios que son más restringidos o más específicos, y considera aspectos de índole cualitativa, especialmente las prácticas dentro del aula, las prácticas con y entre los sujetos y el desarrollo de los centros educativos.

⁶ Aplicado a un determinado nivel educativo.

⁷ En ese aspecto, Rosa María Torres reporta que en varios países de Latinoamérica se evitó emplear el término *reforma* durante la década de los noventa; así, para el caso mexicano se empleó *modernización*, mientras que Argentina utilizó el término *transformación* y en Chile se desarrolló un tránsito del término *mejoramiento* al de *reforma*, en donde “a partir de 1994 se empezó a hablar de reforma para dar cuenta del incrementalismo, la magnitud, integralidad y amplitud de los cambios planteados” (2000).

Las innovaciones surgen *desde abajo*, y están promovidas por el docente individual, colectiva o institucionalmente, por lo que pueden emerger *desde dentro* y *desde fuera* de los escenarios educativos. La innovación aparece, entonces, como un medio que ayuda, al parecer, a evolucionar positivamente, en los centros que deseen iniciar un proyecto de cambio, y debiera seguir siendo asumida como un movimiento que contribuye a influir en que los actores participen en la definición de su propio destino.

También suele suceder que se den las mismas innovaciones en distintos espacios de una misma institución educativa, sin que necesariamente estén en vinculación sus ejecutantes, lo que desde el punto de vista de algunos autores puede resultar en acciones que se yuxtaponen y no necesariamente se dan los resultados esperados.⁸

Sin duda alguna, la interconexión entre reforma, innovación y *cambio* pone en evidencia la complejidad para comprender, hoy día, las nuevas formas de concebir las transformaciones y los niveles de aplicación del cambio en las instituciones educativas, los tipos de interacciones educativas, así como los balances sobre las formas de involucramiento y niveles de participación en el cambio desde los mismos actores. Aunado a ello se encuentra la evolución en el desarrollo de los conceptos y un nuevo campo sobre modelos teóricos que plantean nuevos retos sobre cómo estudiar y abordar el cambio en las instituciones educativas; así emergen recursos conceptuales y estratégicos para aplicar al diseño, gestión e instrumentación del cambio. En ese sentido es importante recuperar el trabajo que Fullan,⁹ reporta como hallazgo sobre el estudio del cambio en las instituciones educativas durante tres décadas y donde señala la evolución sobre sus concepciones y formas de participación de los actores educativos. En ese trabajo identifica tres grandes fases en el estudio del cambio, las cuales referimos a continuación:

1. Primera fase (1972-1982), predomina una visión asociada a la *implementación*, se ubican cinco componentes que condi-

⁸ Guarro (2005) señala las nociones de mejora y éxito como otros componentes a revisar y a valorar y reflexionar en cuanto a su interpretaciones, alcances y vinculación con los términos de reforma, cambio e innovación, conceptos sobre los que se debe seguir trabajando y comprendiendo sus niveles de aplicación y sus repercusiones en los procesos de cambio educativo.

⁹ Michael Fullan (2002), "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), consultado en línea el 23 de octubre de 2007, en <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>>.

cionan el cambio y que partían del grado en que los cambios se relacionaban en la práctica con: *a)* materia de estudio o materiales; *b)* estructura; *c)* rol/comportamiento; *d)* conocimiento y comprensión, y *e)* internalización de valores. Aunado a ello reconoció algunos *determinantes de la implementación* que integró en categorías tales como: características de la innovación, estrategias empleadas, características de las unidades adoptantes y características de las macrounidades sociopolíticas. Durante ese tiempo se posibilitó un análisis sobre la dinámica y complejidad de la implementación, pero se tenía como limitante el empleo del término *usuario*, la visión era muy lineal y consideraba la necesidad de introducir constantemente innovaciones, y no daba paso a la consolidación, lo que se convirtió en un problema.

2. Segunda fase (1982-1992), comprendió una *evolución en el término y en la forma de asumir el cambio desde los sujetos educativos, a partir de revisar cuál era el significado* que éstos le otorgaban y la comprensión de los factores de la organización que influían en el proceso de cambio. Identificó la tensión que se daba entre asumir el cambio como innovación, o bien como desarrollo individual/institucional. Enfatizaba que debía emerger el cambio de los individuos y las instituciones. Se consideraba aún como un proceso lineal que enlazaba componentes como los siguientes: iniciación, implementación, contribución, resultados.
3. Tercera fase (1992-hasta nuestros días), referida a la capacidad del cambio desde los sujetos, asumía que el sistema no es lineal y que siempre refiere a una complejidad de los procesos del cambio y de otras instancias con las cuales debe estar en contacto y a quienes impacta directa o indirectamente el nivel de sus reformas. También se logró comprender que el cambio involucra una interacción entre el *propósito moral* de éste y el que se asume como agente de cambio. Rescata la necesidad de desarrollar la capacidad de aprendizaje en relación con los elementos propios del sistema y los elementos externos que suelen impactarlo. Se reconocía *que el cambio debía surgir desde el sujeto mismo*, donde el nivel de convencimiento era la base y el reconocimiento de que todo cambio *no puede ser impuesto*.

En el siguiente cuadro se resumen las tres fases antes mencionadas.

CUADRO 1
TRES FASES EN EL ESTUDIO DEL CAMBIO

1. La década de la <i>implementación</i> (1972-1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Reseña del proceso innovador y el usuario (Fullan, 1992). • Implementación del currículum y la enseñanza (Fullan y Pomfret, 1977).
2. La década del <i>significado</i> (1982-1992)	<ul style="list-style-type: none"> • El significado del cambio educativo (Fullan, 1982). • El nuevo significado del cambio educativo (Fullan, 1991).
3. La década de la <i>capacidad para el cambio</i> (1992- ?)	<ul style="list-style-type: none"> • Las fuerzas del cambio (Fullan, 2002). • ¿Por qué merece la pena luchar en la escuela? (Fullan y Hargreaves, 1997).

FUENTE: Michael Fullan (2000:3).

Como es de esperarse, estas perspectivas teóricas sobre el cambio, al evolucionar también tienen repercusiones sobre los niveles de actuación de los actores educativos y en sus aproximaciones al cambio curricular, y ello requiere considerar que los actores suelen involucrarse de formas diversas que se desprenden de la manera en cómo asumen el cambio. En este tenor, podemos referir la clasificación sobre las formas de involucramiento desde los actores, realizada por Ernest House,¹⁰ quien desarrolla cuatro perspectivas aplicables a los procesos de cambio e innovación en general: técnica, cultural, política y posmoderna. Cada una de ellas aporta elementos de clarificación e interpretación sobre los procesos de innovación y las implicaciones en los docentes.

Por otro lado, los modelos de cambio, como herramienta de representación, han tendido a una aplicación directa sobre la realidad con la intención de simplificarla a través de la selección de los elementos esenciales del cambio. Entre algunos los principales aspectos estratégicos que deben considerarse al desarrollar una propuesta de cambio en una institución educativa se encuentran: la organización del trabajo, las relaciones profesionales, la cultura y la identidad colectiva y la forma de ejercer el poder o la apertura al exterior.

¹⁰ Citado por Hargreaves (2001:128). También, de acuerdo con Rodríguez (1997), las perspectivas planteadas por House potenciaron, en su momento, su aplicación para orientar las corrientes epistemológicas del cambio por diversos autores preocupados por articular formas de pensar y actuar en un campo difuso y fragmentado; entre ellos el mismo autor refiere los tra-

Cambio curricular y retos

Cuando nos referimos al cambio y particularmente al curricular, debemos tener en cuenta la complejidad y diversidad de factores e interacciones que se involucran, que suelen desprenderse de los referentes teóricos e ideológicos que se asumen en los marcos generales de la reforma misma y que buscan guiar las intenciones de mejora a impulsarse en las universidades. Ello, sin perder de vista que un cambio curricular puede ser considerado como *efecto y fin* de cualquier innovación o reforma educativa.

Al referirse al cambio curricular, Bolívar (1999) menciona que siempre han estado presentes a lo largo de las reflexiones y construcción del pensamiento pedagógico los cambios curriculares y, como es de presuponer, éstos necesariamente involucran las formas de conceptualizar el currículo, lo que llega a influir sobre las formas de conducir las reformas, el cambio y la innovación. Todo ello refiere una estrecha interacción entre ambas teorías: la curricular y la del cambio. Tales interacciones se ven afectadas por lógicas que se desprenden de la influencia de fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos. Sin embargo, poco suele analizarse y valorar sus alcances para mejorar las formas de apoyar su instrumentación en los escenarios educativos, tal vez porque la delimitación es compleja.

Tal pareciera que las universidades abarcan reformas y cambios más ambiciosos, en donde pretenden atender, en opinión de Bolívar (1999), no sólo elementos de primer orden como el currículo y la enseñanza, sino que abarcan elementos de segundo orden, es decir, de tipo estructural, que refieren a nuevas formas de interacción de la institución con otros centros, con otros sectores de la sociedad, y que suelen conducir a una revaloración de los fines y organización de la misma institución, así como de nuevos perfiles de sus docentes. De tal manera se asumen propuestas de transformación que resultan ser cada vez más complejas, de carácter generalizado, más profundas y con mayores exigencias hacia todos los actores educativos.

A partir de lo anterior, se asume que un cambio curricular refiere un amplio conjunto de fenómenos que exige, para su comprensión, múltiples ideas sometidas a diversas perspectivas teóricas e ideológicas, con las que se pretende comprender y guiar la mejora

bajos de María Teresa González y Juan Manuel Escudero (1987), Félix Angulo (1990) y David Hopkins (1994).

de las instituciones educativas y que puede aludir al efecto o fin del proceso de cambio curricular y siempre pretende modificar la realidad educativa considerando a los actores de la misma. Sobre todo puede ser planteado en un plano de la realidad y será susceptible de ser comparado y observado en su proceso. Entre algunos de los trabajos desarrollados sobre la fases del cambio educativo y considerando su aplicación al cambio curricular, se encontró que un proceso de cambio debe considerar varias fases, entre las que se encuentran una fase inicial o de génesis, de desarrollo u operación, una de evolución o institucionalización y de consolidación y evaluación. Algunos autores refieren más o menos las mismas etapas, como se aprecia en el siguiente cuadro.

CUADRO 2
FASES POSIBLES DEL CAMBIO CURRICULAR

<i>Autor</i>	<i>Fases</i>			
Inés Aguerro (2006)	Génesis	Puesta en operación	Desarrollo y evolución	Efectos y sustentabilidad
González y Escudero (1987)	Diseño y difusión	Adopción	Implementación	Evaluación
Bolívar (1999)	Inicio-diseño	Desarrollo	Institucionalización	
Fullan (2002)	Inicio-diseño	Desarrollo	Institucionalización	Resultados

FUENTE: Elisa Lugo.

El problema estriba en que no se consideran tales fases, y los periodos administrativos de gobierno no suelen considerar lo que se ha concretado de una a otra administración y cómo mantener la condiciones para fortalecer el cambio y ubicar sus momentos de concreción y logro, es decir, qué fue lo que realmente se obtuvo de lo planeado y cómo se asumió por los actores.

Ahora bien, otro elemento fundamental a considerar para propiciar el cambio curricular es tener en cuenta cómo vencer las resistencias, tensiones y posibilitar un clima favorable para que éste se desarrolle. Entre algunos de los elementos base es necesario tomar en cuenta los siguientes:

- Conocer los antecedentes para diseñar acciones emergentes.
- Las posibles tensiones en su dimensión cultural, política y científico-profesional para lograr la viabilidad del cambio.
- Preparación previa de los recursos humanos necesarios, considerar el tiempo como recurso y contar con los recursos materiales propuestos.
- Reconocer el clima propicio para el cambio y los momentos para aplicar niveles de flexibilidad y recuperar los avances paulatinos que pueden llegar a convertirse en permanentes.
- Es indispensable dar pauta a negociaciones concertadas, con el fin de ajustar los procesos de la consolidación.

Por otro lado, se deben tener presentes los elementos que provocan inercia al cambio. En ese sentido, el conocimiento sobre la institución, sobre el programa y sobre los actores y su posibilidad de aceptación o rechazo a las tareas de cambio curricular resulta fundamental. Es indispensable considerar que al trabajar con los sujetos que desarrollaran las actividades, se debe tener en cuenta que en la inercia se presentan distorsión en la visión o de la tarea, falta de respuestas creativas, desconexión de la acción, desinterés, desánimo y conflictos políticos, entre otros que pueden particularizarse en cada institución y en cada uno de los sujetos con los que se trabaje. En ese sentido resulta parte de los retos considerar que será fundamental establecer intereses comunes, evitar malentendidos, tratar de prever y eliminar si es factible los sentimientos negativos que se puedan generar en los sujetos ante el cambio curricular.

Por otra parte, se requiere lograr niveles de compromiso a través de una visión compartida de hacia dónde se pretende llegar con el cambio curricular. Se deben reducir las resistencias aceptando la discrepancia y tratando de establecer acuerdos, teniendo como base las consecuencias y beneficios naturales que se logrará al final.

COMENTARIOS DE CIERRE

Hoy día, los actores del cambio curricular enfrentan nuevos retos y ello, como es natural, genera incertidumbre y miedos; habrá, por tanto, que tener presente esto al contemplar las formas y estrategias de involucramiento y convencimiento de los actores educativos.

Los aspectos de orden político en los procesos de cambios pueden gestar un ambiente favorable pero a la vez demasiado estresante, dada la urgencia del cambio por el cambio, y tender a distorsionar

los fines reales del mismo. Tal vez esto es parte de lo que realmente se ha estado enfrentando en las instituciones bajo las miradas de todos, se está cayendo en una gran simulación de un supuesto cambio que se “acomoda” mientras dura una administración y con el cambio de autoridades se suelen reiniciar los ciclos. Suele suceder que, sin evaluación, sin seguimiento de los procesos y sin conocimiento de la institución, se incurre en el desconocimiento de los cambios positivos emanados en un periodo, lo que afecta su fase de consolidación y no se observan resultados.

Por otra parte, las resistencias al cambio no son fortuitas. Si existe falta de voluntad para involucrarse en el proceso de cambio, habrá que poner atención en qué suele generar ese malestar docente; muchas de las resistencias se basan en las problemáticas laborales y de promoción académica, pero sobre todo, su malestar radica en que no se conoce la propuesta de cambio curricular hasta que se va a poner en operación, por lo que ésta no tendrá los efectos de la manera en que se esperaba en la formación profesional o en el tipo de programa de que se trate, y mucho menos el docente pondrá en práctica supuestas innovaciones que no provienen de una comprensión de su cotidianidad y racionalidad como profesional docente.

Muchos son los elementos a tomar en cuenta al pensar, diseñar, operar y evaluar el cambio curricular. Si no se parte de la importancia del convencimiento e involucramiento de los actores educativos y si no se adoptan medidas para evitar las máscaras que disimulan el cambio, se tendrán, a la larga, nuevamente propuestas maquilladas, o bien que nunca trasciendan al espacio real del docente, en la interacción y construcción con los estudiantes y donde se hace realmente posible el cambio curricular.

Los retos son muchos, abarcan a toda la institución y trascienden a todos los actores, puesto que implican reconvertirse en actores e institución de cambio, pero no sólo como acción a cubrirse obligatoriamente, sino como una actitud permanente de aprendizaje de y sobre los sujetos y de aprendizaje de y sobre la institución universitaria en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés (2006), “¿Por qué sobrevive la innovación y qué hace que funcione?”, conferencia presentada en la Conferencia Internacional OCDE/México, Modelos Emergentes de Aprendizaje e Innovación, Mérida, México, 14-16 de junio.

- ANGULO, F. y N. BLANCO (coords.) (2000), *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (1999), *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Editorial Síntesis.
- CLARK, Burton R. (2000), *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, México, UNAM/Porrúa.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005), *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila (Col. Laboratorio de Políticas Públicas).
- ESCUADERO, J.M. (ed.) (1999), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid, Síntesis Educación.
- FULLAN, Michael (2002), “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (12), núm. 1-2, España, Universidad de Granada, consultado en línea el 2 de octubre de 2007, en <<http://redalyc.uamex.mx/redalyc/pdf.567/56760202.pdf>>.
- GONZÁLEZ, M.T. y J.M. ESCUDERO (1987), *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona, Humanitas.
- GUARRO PALLÁS, Amador (2005), *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, Madrid, Pirámide.
- HARGREAVES, A. (2001), *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*, Barcelona, Octaedro.
- MORIN, E., E. CIURANA y R. MOTTA (2003), *Educación en la era planetaria*, España, Gedisa.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1997), “Las comunidades discursivas y el cambio educativo”, en *Revista Electrónica HEURESIS*, consultada en julio de 2007 en: <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3.html>>.
- TEDESCO, Juan C. (2000), *Actuales tendencias en el cambio educativo, Taller Lineamientos para una Política de Desarrollo Profesional de la Docencia*, Santiago de Chile, UNESCO/IPE-Buenos Aires.
- TORRES, R.M. (2000), “Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe”, en *Los docentes protagonistas del cambio educativo*, Bogotá, CAB/Editorial Magisterio Nacional.
- (2003), “Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores”. Consultado en línea, 20 de julio de 2007,

en <<http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Sistemaescolarycambioeducativo.pdf>>.

TRISTA, Boris (2004), *Introducción a la administración académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2003), *Cambio y transformación universitaria*, México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

——— (2005), *La educación superior y los desafíos del siglo XXI*, Costa Rica, Fondo Editorial CIRA.

SEGUNDA PARTE
DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS A LOS PROCESOS
Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

LOS RETOS DE LA AUTOFORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

*María Teresa Yurén Camarena**
*Citlali Romero Villagómez***

INTRODUCCIÓN

En este trabajo sostenemos que la transformación de las universidades mexicanas del siglo XXI requiere de cambios en las políticas y las prácticas, con el propósito de favorecer hábitos y procesos de autoformación y abrir los programas educativos a todos aquellos que continúan aprendiendo a lo largo de la vida.

Como bien lo advierte Brigitte Albero (2004), una de las estudiosas que impulsa la autoformación en las universidades, resulta paradójico proponer esto porque la universidad es una de las instituciones en las que más se aprecia la enseñanza magistral. Aceptando que se trata de una paradoja, habrá que admitir que estamos en tiempos de cambio en el seno de las universidades, y ello nos demanda, al menos, una reflexión al respecto. Esto es lo que ofrecemos en este trabajo.

LA AUTOFORMACIÓN: ACTO, TRAYECTANCIA Y COFORMACIÓN

La autoformación es un hecho social pluridimensional que se integra en una dinámica social y cultural observable (Dumazedier y Leselbaum, 1993). Consiste en un conjunto de prácticas, apoyadas en diversos recursos, que obedecen a la decisión de una persona de asumir la dirección de su propio proceso formativo, autonomizándose, en grados variables, con respecto a la institución escolar. Esa

* Doctora en Filosofía y profesora-investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM. Correo electrónico: <teresayuren@yahoo.com>.

** Doctora en Educación y profesora-investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM. Correo electrónico: <citlaliromevilla@yahoo.com.mx>.

autonomía puede concretarse en la determinación de las finalidades y los objetivos por alcanzar, las competencias por adquirir, los contenidos por trabajar, las formas de orientación que requiere, los recursos que emplea, los métodos de trabajo y/o el manejo del tiempo y de los espacios.

De acuerdo con lo que han observado diversos investigadores en el campo, el impulso a la autoformación suele surgir cuando se ponen en cuestionamiento los modos habituales de actuar en educación y en formación, cuando se siente la necesidad de oponerse a los excesos heteroformativos que caracterizan a la institución escolar, cuando se ven separados los saberes académicos de las preocupaciones vitales, de las inquietudes personales, de los intereses cognitivos, del propio proyecto de vida y de las necesidades formativas. Cuando las constricciones impuestas por las formas del trabajo escolar (especialmente la rigidez y la asimetría en el ejercicio de poder) conducen a los sujetos a buscar otras formas de aprender, otras situaciones y experiencias de aprendizaje.

Dumazedier (1980) distingue cuatro tipos de autoformación considerando los niveles de independencia con respecto a la institución de formación:

1. Autoformación independiente o autodidaxia (que se produce con la ayuda de libros, viajes, conferencias u otras experiencias que quedan fuera del control de las instituciones educativas).
2. Autoformación orientada (cuando el adulto utiliza, en grados diversos, un apoyo pedagógico, pero se reserva el guiarse a sí mismo, a su ritmo y sin control externo).
3. Autoformación guiada (cuando el adulto busca una guía periódica de su trabajo y cumple con determinadas etapas, medios y evaluaciones).
4. Autoformación dirigida (cuando el adulto se incorpora a un programa preestablecido, y se orienta hacia la obtención de un diploma o de un título).

Esto significa que el sujeto autoformativo no es enemigo de la institución escolar, sino alguien que acude a ella cuando lo desea y en la medida de sus necesidades.

El Grupo de Investigación sobre la Autoformación en Francia¹ (GRAF, 2006) considera diversas maneras de aproximarse a la au-

¹ Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France. Por sus siglas en francés: GRAF.

toformación y que están en relación con las intencionalidades del sujeto. La autoformación puede realizarse en el ámbito público o privado como una búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje (enfoque cognitivo o centrado en el aprender a aprender), o bien puede desarrollarse estableciendo relaciones intermitentes con las instituciones encargadas de la educación y la formación (enfoque educativo que se caracteriza por la tendencia a aprender en dispositivos abiertos). Algunas personas procuran aprender por sí mismas, totalmente alejadas del control institucional (enfoque integral o autodidacta) y hay quienes ponen en el centro de interés el aprender a ser; la construcción de sí, la autoproducción (enfoque existencial). Finalmente, también hay quienes desean aprender gracias a la interacción en el seno de grupos y organizaciones, aprendiendo en y por el grupo social (enfoque social).

Por su parte, la investigadora canadiense N. Tremblay (1996) apunta cuatro megacompetencias que hacen posible la autodidaxia pero que —desde nuestra perspectiva— bien pueden aplicarse a todos los tipos de autoformación que hemos apuntado:

1. Tolerar la incertidumbre para aprender de manera heurística.
2. Establecer redes para aprender con los otros.
3. Reflexionar sobre y en la acción para aprender de ella (lo cual requiere de la vinculación teoría y práctica).
4. Conocerse como aprendiente para aprender a aprender.

Hay dos aspectos de la autoformación que nos interesa destacar para efectos de este trabajo. El primero radica en que la autoformación transforma la acción de aprender en la realización misma de lo que denominamos “el acto de aprender”. El acto, dice Gerard Mendel (1998), es una aventura que tiene como condición la capacidad humana de mantener un proyecto de acción adaptándolo de manera inventiva, creativa en relación con la realidad y las dificultades encontradas. Visto como aventura, el acto de aprender es una actividad no repetitiva que obedece a un impulso creador. Así pues, es a la autoformación a la que le corresponde, en sentido estricto, ser el “acto de aprender”. Esto no significa que no se aprenda con procesos heteroformativos. Ciertamente, todos tenemos la experiencia de haber logrado aprendizajes —a veces muy valiosos— en procesos heteroformativos, pero también tenemos la experiencia de que dichos procesos suelen limitar y obstaculizar la inventiva, el espíritu creador y el deseo de aprender como si fuera una aventura.

El segundo aspecto que destacamos es que ese impulso creador deviene, en última instancia, creación de sí mismo, autoproducción, *autopoiesis*² que implica un modo de asumirse en la existencia. En este sentido, resulta muy pertinente el neologismo “trayectancia” de Bernard (2006), en el que se condensan: la trayectoria del sujeto, el trayecto de formación y el modo de asumir la existencia, que también puede llamarse de manera laxa “proyecto existencial”, y que corresponde a lo que Ricoeur (1996:184) denomina con mayor precisión “unidad narrativa de una vida”.

Para delimitar mejor el significado de la autoformación, resultan adecuados los siguientes señalamientos de P. Landry (2004) cuando advierte que la autofomación no es:

1. La solo-formación (es decir, la acción de aprender solo, con un medio, informatizado o no).
2. La individualización de la formación organizada por un formador.
3. La autonomía sin interacción con los otros. Esto viene a cuento porque no hay autoformación sin el *otro* (Yurén, 2004). El *otro* no es simple espejo, receptáculo o recurso, es también sujeto en formación. Por eso la autoformación es también coformación (Romero, 2006). Dicho de manera resumida: la autoformación es acto de aprender, trayectancia y coformación.

¿AUTOFORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD?

Diversas son las razones que sustentan una respuesta afirmativa a esta pregunta. Podemos apuntar, entre otras, las que señala Ph. Carré (2003):

1. Las transformaciones de la demografía estudiantil y el aumento de la demanda de nuevos públicos, como son los estudiantes

² Coincidimos con la posición que asume Ricoeur (1996) frente a la distinción que hace Aristóteles en el libro IV de la *Ética a Nicómaco* entre *poiésis* (actividad que tiene su resultado en el exterior del agente) y *praxis* (actividad que no produce ninguna obra distinta del agente y que no tiene otro fin que la acción misma). En la interpretación de Ricoeur, ninguna acción es sólo *poiésis* o sólo *praxis*. Más aún, en relación con la fenomenología del sí mismo, cabe advertir que se trata de *poiésis* con miras a ser *praxis* (pp. 177, 181). Es en este sentido que llamamos “autopoiesis” a la producción de sí mediante una *praxis*.

- de medio tiempo, o los empleados de medio tiempo, las personas de la tercera edad, o las personas en segunda carrera, entre otras.
2. El aumento de necesidades de formación profesional continua a todos los niveles.
 3. Las presiones sobre las universidades para que contribuyan a plantear una oferta renovada, flexible, en tiempos no habituales (fines de semana, vacaciones) y, además, a distancia.
 4. Los nuevos enfoques pedagógicos que requieren de cambios en las prácticas (alternancia, utilización de las tecnologías de información y comunicación [TIC], el trabajo colaborativo, aprendizaje con simulaciones). A estas razones podemos agregar otras que se pueden leer en diversos documentos (por ejemplo, ANUIES, 2000; Colás, 2005).
 5. El reconocimiento de que la dinámica del conocimiento científico y tecnológico acorta el tiempo de vigencia del mismo y los sujetos se ven en la necesidad de acceder, en tiempos reales, a los conocimientos más recientes.
 6. El rechazo a comportamientos, organizaciones y relaciones autoritarias, así como la diseminación de la idea de la responsabilidad social de distintos actores y agencias para el logro de proyectos y programas sociales.
 7. Un mercado laboral que precisa de profesionales con polivalencia, flexibilidad y adaptabilidad.

No extraña que en algunas regiones del planeta los cambios que se están dando apunten en ese sentido. Por ejemplo, al referirse al Espacio Europeo de Educación Superior, Pilar Colás (2005) alude al compromiso que tienen las universidades europeas de convertirse en centros abiertos que posibiliten el aprendizaje a lo largo de la vida, lo cual implica cambiar el modelo de formación actual, centrado en grupos homogéneos (jóvenes en periodo de formación), para incorporar e incluir colectivos heterogéneos en cuanto a sus niveles y tipo de formación, edad, intereses. En el mismo tenor, la Global University Network for Innovation (2006), señala que la universidad tendría que crear un entorno de aprendizaje que desafíe y optimice las oportunidades de seguir itinerarios de estudios individualizados.

Desde esta perspectiva, a la que nos adscribimos, la universidad tendría que estar abierta a la sociedad y, por tanto, tendría que diversificarse de manera que, además de la generación de conocimientos y la formación profesional, ofrezca —como parte de su misión

formativa— programas en modalidades diversas para grupos de distintas edades y condiciones diferentes. La universidad podría ser el lugar donde múltiples sujetos de la sociedad en proceso de aprender a lo largo de la vida acuden para beneficiarse del acervo de saberes que ahí circulan.

La autoformación se ha ligado a la idea de la sociedad del conocimiento, a las TIC, al control de las fuerzas del mercado y a los cambios que todo esto está provocando en las universidades actuales y con respecto a los cuales se han dejado escuchar muchas voces críticas. Hay quienes, como Freitag (1995), sostienen que el derrotero que están siguiendo algunas instituciones de educación superior significa el “naufragio de la universidad”. Este autor señala que la universidad ha sido el lugar donde el saber no sólo se enseña y difunde, sino también se produce y, por ello, ha sido también el lugar de debate, reflexión y crítica sobre lo que ocurre en la sociedad. En su opinión, ya empezó a ocurrir que las universidades estén dejando de cumplir esa función social en aras de una lógica funcional que las organiza de manera gerencial, las rige por el principio de la eficacia y en la perspectiva de una adaptación continua a la demanda principalmente económica (Freitag, 1995:38).

Por esta razón, Freitag supone que la universidad se encuentra ante una elección: o se re centra en un proyecto de educación superior de orientación humanista o continúa con su orientación funcional y deja que las tareas que le compete asumir para contribuir a un nuevo proyecto de sociedad sean realizadas fuera de ella (1995: 59).

Una disyuntiva semejante es la que plantea G. Fischman (2005) cuando advierte que las universidades públicas se encuentran ante la opción de comercializarse o democratizarse. Para optar se requiere asumir que la universidad está en crisis. Hay, según este investigador, tres clases de crisis: de *hegemonía* porque sus funciones las realizan otras agencias (por ejemplo las empresas, los municipios, las organizaciones sociales); de *legitimidad*, porque la calidad de sus productos y servicios han sido fuertemente cuestionados, y, también crisis de *institucionalidad* que deriva del hecho de que sus procesos están cada vez más sometidos al juego del mercado que desvía a la universidad de la misión para la que fue creada. Bajo estas tres formas, la crisis demanda una recomposición de la identidad de la universidad, y ello conlleva la necesidad de recomponer la identidad del profesor universitario. Esto es indispensable, especialmente, porque el eje se ha desplazado desde la transmisión de saberes hasta el aprendizaje y la adquisición de competencias. Ello impacta, asi-

mismo, la identidad de quien se forma en la universidad, pues más que interesar el número de horas de estudio o de créditos que ha cubierto, lo importante son las competencias que ha adquirido. No es de extrañar que en estas condiciones los títulos universitarios vayan perdiendo importancia en favor de las competencias.

La crítica que hace, por su parte, G. Villaseñor (2003) se dirige sobre todo al documento prospectivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000). El autor señala que en ese documento se presenta una propuesta que atiende, prioritariamente, el aspecto económico-comercial de la formación de profesionales y que asume el mundo globalizado de forma acrítica. Según Villaseñor, aunque se reconoce que la globalización ha generado desigualdades inequitativas, la propuesta de ANUIES se suma a ese estado de cosas pero insistiendo en que hay que hacerlo de forma competitiva. Para este autor, el concepto de educación que se emplea en ese documento es más cercano al de “capacitación de la fuerza de trabajo” que al de “formación de profesionales al servicio de su sociedad” (Villaseñor, 2003:95-96). Para rematar la crítica, agrega que la propuesta de “la educación a lo largo de la vida” lo que hace es convencer a las personas de capacitarse a lo largo de toda su vida laboral útil para autoadaptarse a los puestos ocupacionales que necesita el mercado.

Sin desconocer la pertinencia de estas críticas, conviene hacer una distinción central: la autoformación no es lo mismo que la autocapacitación permanente o (formación permanente), la cual consiste propiamente en la adquisición o acumulación de competencias para responder a las exigencias del mercado. La primera, tal como la hemos definido antes, es más compatible con la sociedad de la educación que con la sociedad del conocimiento, mientras que la segunda es totalmente compatible con la sociedad del conocimiento.

Es preciso hacer estas distinciones³ porque la sociedad del conocimiento es un sucedáneo de la sociedad de la información y, por ende, es una realidad en las sociedades informatizadas, y un hecho previsible en aquellas sociedades que están en proceso de informatización, pero está muy lejos de realizarse en una sociedad como la nuestra que presenta profundas desigualdades internas y una enorme brecha digital en relación con otros países. Además, la realización de la sociedad del conocimiento está en interrelación con el proceso de autocapacitación y actualización continua (o formación

³ Parte de estas distinciones se basan en lo que señala el informe de la UNESCO, coordinado por Jacques Delors (1996:14-17, 91-121).

permanente) que se centra en los saberes técnicos y teóricos, y que realizan los sujetos para adaptarse a las exigencias del mercado.

La sociedad de la educación, en cambio, no es una realidad sino un ideal regulativo que ha orientado diversas prácticas y experiencias de autoformación en el mundo, y no tiene como condición *sine qua non* a la sociedad de la información. La realización de la sociedad de la educación está en interrelación con el aprendizaje a lo largo de la vida, cuya condición de posibilidad es la autoformación. A diferencia de la formación permanente, aprender a lo largo de la vida tiene sentido si se prioriza el saber convivir y el saber ser, sin dejar de lado los saberes teóricos y los técnicos. Desde esta perspectiva, las prácticas autoformativas tienen un sentido ético y existencial. Por esto, hacer de la universidad un ambiente propicio para la autoformación significa dislocar el discurso de la mercantilización y hacer propicia la democratización de los procesos formativos, sin detrimento del espíritu crítico que caracteriza a la universidad.

LAS LECCIONES POR APRENDER Y LOS DESAFÍOS POR ENFRENTAR

No es arriesgado decir que los actores universitarios (docentes y administradores) haríamos bien en aprender de las prácticas autoformativas. Se sabe que la autoformación suele desarrollarse en el seno de asociaciones (socioeducativas, políticas, religiosas, etc.); ahí, los aprendizajes logrados son más duraderos porque están ligados a proyectos, actividades y responsabilidades de los miembros de la asociación, y se ven estimulados por una ética de relación entre pares que facilita la práctica de la formación mutua y voluntaria, tanto individual como colectiva (Portelli, 1993). Cabe entonces pensar que el docente universitario tendría que favorecer el trabajo por proyectos y el compromiso mutuo, pues éstos parecen ser la clave de aprendizajes relevantes y duraderos.

El proceso de aprender se incentiva mediante la confrontación de los propios puntos de vista con los de otros. El *otro* opera a veces como maestro frente al aprendiz, a veces como escucha, y a veces como guía. Patricia Portelli (1993) ha observado que en los procesos autoformativos, la relación con los *otros* funciona como estímulo, como invitación a aventurarse en lo desconocido, al tiempo que asegura referentes afectivos. De este modo, las influencias recíprocas en el seno de una colectividad crean el tejido social que influye favorablemente en el proceso de aprender en el que los par-

participantes comparten, al menos momentáneamente, sus proyectos e historias de vida. De acuerdo con esta autora, el clima afectivo en el cual se efectúa un aprendizaje constituye, a la vez, un factor de éxito en el presente, una condición favorable para reconstruir la memoria y una inscripción cognitiva, a futuro, de larga duración.

La autoformación requiere de un proyecto por cumplir, un problema por resolver, y/o un fragmento de la realidad por transformar. Además de que esto mantiene el vínculo entre la teoría y la práctica, es condición indispensable para que el proyecto se traduzca en realización personal, gracias a la reflexión, que convierte la actividad realizada en experiencia. Al centrarse en un proyecto o un problema, la autoformación demanda la participación activa de la imaginación y de las facultades creativas, así como la disposición para romper con lo habitual y lo acostumbrado.

Como bien advierte Portelli, la autoformación traduce un doble movimiento contradictorio y ambivalente. Por un lado, el deseo y la voluntad de desarrollo movilizan al sujeto que quiere reapropiarse de la formación de sí mismo. Por el otro, la necesidad de la interacción con los *otros* y con las instituciones, se realiza en el marco de las reglas sociales. Así, el sujeto está al mismo tiempo en reacción respecto de la sociedad tradicional y disciplinaria, y en un proceso de toma de conciencia de sí mismo.

La autoformación en el contexto universitario hace indispensable la creación de centros de recursos manejados por personal capacitado para brindar consulta, guiar e incluso acompañar al sujeto en su proceso. Tiene razón B. Albero (1999) cuando dice que la manera en la que los recursos se ponen a disposición de los formandos no resulta inocua. El centro de recursos opera, así, como un espacio interfase⁴ entre una instancia de formación (una facultad, por ejemplo) y los formandos.

Si bien esto es indispensable, conviene evitar lo que Caspar (2003) llama una “visión minimalista”, conforme a la cual basta colocar a los estudiantes frente a las máquinas, ya sea para que trabajen a distancia o que estén presentes en las instalaciones universitarias. De lo que se trata es de crear las condiciones para que el aprendiente tenga la capacidad y la oportunidad de adoptar las decisiones sobre

⁴ En la interfase, las personas cumplen dos funciones: son considerados “intervinientes” cuando su objetivo es ayudar al aprendiente a encontrar los medios de avanzar en su trayecto de manera autodeterminada. La ayuda puede darse en aspectos técnicos, documentales, pedagógicos o de interacción formativa. Otra forma consiste en “acompañar” al aprendiente en su proceso de formación (Albero, 1999).

los objetivos a alcanzar, los medios a utilizar, las modalidades de realización, la gestión de su propia actividad en relación con los elementos del dispositivo e, incluso, la evaluación de los resultados, asumiendo la responsabilidad de las decisiones.

Desde luego, esas transformaciones no resultan simples. No se trata sólo de cumplir con aspectos formales para estar a la moda, ni sólo de tener la infraestructura necesaria para satisfacer una necesidad fuertemente ligada a condiciones socioeconómicas contemporáneas y al uso de las TIC (Caspar, 2003). El reto principal consiste en ofrecer condiciones de flexibilidad para los aprendientes y contribuir a favorecer la autoformación en un contexto que tiene una larga historia de heteroformación.

De lo anterior cabe inferir que, cuando el sujeto en proceso de autoformación acude a una universidad, se requiere facilitarle la negociación entre su elección y la de la institución, entre las disciplinas instituidas que tienen como garante una comunidad epistémica y la experiencia e intereses ligados a la vida cotidiana; entre contenidos y objetivos determinados por la institución y los elegidos por ese sujeto, entre los aprendizajes por experiencia y los aprendizajes por estudio y, en fin, entre métodos cognitivos y aprendizajes afectivos. Esto conlleva cambios profundos en los hábitos, normas y formas de organización de las universidades que desafían las tradiciones.

Para completar el cuadro, es necesario tomar en cuenta que las universidades han privilegiado los saberes teóricos y técnicos que son transmisibles, y han dejado de lado o en un segundo lugar los saberes prácticos que van de la mano del impulso de autoformación. Dicho de otro modo, se han ocupado de la formación de sujetos epistémicos y técnicos, y sólo en menor medida se han preocupado por formar sujetos éticos y sujetos capaces de hacerse cargo de su propia formación.

Es cierto que en muchas carreras se ofrecen cursos de ética profesional, pero también lo es que dichos cursos suelen convertirse en transmisión de saberes teóricos en torno a la ética profesional, y poco se ocupan de favorecer actividades que contribuyan a configurar el *ethos* que se requiere para el ejercicio de la profesión.

En la actualidad, una buena cantidad de investigadores y expertos coinciden en afirmar que en la formación universitaria se debieran atender la dimensión ética y ciudadana, así como las competencias para autoformarse. Baste ver como indicador de esto, los perfiles de competencias del proyecto Tunning de convergencia europea (Colás, 2005), o el perfil que diseñó la ANUIES (2000) para

el siglo XXI. Si bien es cierto que al plantear dichos perfiles se destacan atributos profesionales de tinte funcional como “la polivalencia para adaptarse a diversas circunstancias y demandas del ámbito laboral”, también se insiste en desarrollar disposiciones para aprender a lo largo de la vida y el compromiso ético con la sociedad. Un planeta en riesgo, la corrupción y la barbarie normalizadas, el poder del narcotráfico y la pauperización creciente, nos hacen ver que formar profesionales con compromiso social y capacidad de seguirse formando a lo largo de la vida, aunque suene romántico, se ha vuelto una necesidad vital.

PRÁCTICA DOCENTE, DISPOSITIVO Y AUTOFORMACIÓN

Las transformaciones que hemos apuntado significan cambios profundos en las prácticas de los profesores universitarios. En primer lugar, porque el proceso autoformativo obedece a una lógica de intercambio y de educación mutua (el educador es educado, como solía decir Gramsci); en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, porque el profesor pierde el lugar tradicional de poseedor único del saber por transmitir, y con ello pierde también la posición de poder que esa calidad de sujeto de saber, le confería. Dicho de otra manera, la autoformación en contexto universitario obliga a una relación diferente a la acostumbrada entre el formando y el formador, que no resulta inocua para la identidad del profesor. Por el contrario, las transformaciones que se le demandan suelen poner en tensión sus hábitos y su modo de ser como profesional y originar crisis identitarias.

Una primera tensión se genera porque las prácticas autoformativas apremian a los formadores a asumir los roles de facilitador y acompañante, que son distintos al rol de instructor o de transmisor de saberes. Otra tensión proviene del hecho de que, en las prácticas autoformativas, los mediadores no son sólo quienes tienen el estatus de “académico” o “profesor”. Intervienen otros actores que pueden o no tener ese estatus y que asumen otras figuras distintas a las del transmisor de saberes (consejeros, monitores, guías, asesores, entre otros). En la autoformación, también los pares juegan un importante papel como mediadores. Dicho brevemente, las prácticas autoformativas en el seno de la universidad rompen con un modo de aprender mediado exclusivamente por el *magister* y la *lectio*. No es en balde, entonces, que la tradición magisterial univer-

sitaria se vea amenazada y que las prácticas autoformativas enfren-ten fuertes resistencias.

Fomentar los hábitos y prácticas autoformativas en la universidad implica, además, cambios profundos en el sentido de los procesos formativos. Uno de los aspectos más relevantes de esto radica en que, lejos de basarse en la positividad que caracteriza al proceso de adquirir y acumular competencias, las tareas de acompañante y facilitador están signadas por la negatividad. Por una parte, porque se orientan a provocar la desestructuración del sistema disposicional (Avanzini, 1996); por otra parte, porque atienden al deseo de los sujetos, a sus carencias y necesidades, se basan en la duda más que en las certezas, fomentan la crítica más que la satisfacción y sacan provecho del error más que del acierto (Yurén, 2000).

La facilitación hace necesario no sólo dominar los contenidos teóricos, sino saber organizar el dispositivo de formación para pasar de generar situaciones heteroestructuradas a favorecer situaciones pedagógicas autoestructuradas (Albero, 2004), lo cual no significa abandonar a su suerte y recursos al formando, sino brindarle los andamiajes necesarios para que pueda generar ese tipo de situaciones.

Por otra parte, acompañar no implica transmitir contenidos, resolver dudas o marcar pautas para el trabajo, sino ser interlocutor atento, interpretar al *otro* y devolverle esa interpretación para animarlo tanto a textualizar de manera original (entendiendo que los textos que se trabajan en la formación no son sino pretextos para favorecer nuevos textos), como a construir su trayectancia, la cual, retomando el lenguaje de Ricoeur (1996), podemos reinterpretar como el proceso de dar una unidad narrativa a la propia formación y perseverar en la elección del sí mismo.

El acompañamiento hace necesario, además, una actitud ética de solicitud que, otra vez retomando a Ricoeur (1996), podemos sintetizar en tres rasgos:

1. La amistad con el formando (éste se vuelve irremplazable en la estima del formador).
2. La reciprocidad (reversibilidad de funciones en la interlocución y el aprendizaje).
3. La similitud (posición de igualdad y no de superioridad).

La autoformación en el contexto universitario coloca a la institución en la situación de atender a dos demandas aparentemente contradictorias: personalizar el proceso formativo y ofrecer forma-

ción a cientos o miles de estudiantes. Esta supuesta contradicción se resuelve de diferentes maneras, dice Thibault (2003), que van desde la transformación profunda de los dispositivos de formación, hasta cambios poco radicales, como sucede cuando se incorporan actividades pedagógicas que se insertan en formaciones tradicionales para mejorar su eficacia, tales como el tutorado, la autoevaluación, un porcentaje de horas de trabajo en documentos multimedia o el uso de TIC en el aula o la formación a distancia. En todo caso, es el profesor universitario el factor determinante que media entre el dispositivo —por complejo que éste sea— y el formando.

A lo anterior hay que agregar que, si bien es cierto que en todo dispositivo de formación las partes se organizan de manera que funcione de la misma manera para todos (ingeniería del dispositivo), el profesor universitario tiene que realizar una labor de arquitectura del dispositivo atendiendo a las particularidades de los sujetos y a su contexto específico (Bernard, 2006) para que dicho dispositivo resulte efectivamente formativo. Esto le requiere una cierta sabiduría práctica, que es del orden de la *phronesis* (Ricoeur, 1996) y para la cual no siempre se está suficientemente preparado.

Por último, conviene tener en cuenta los factores de la práctica docente que pueden obstaculizar la autoformación y la configuración de los saberes prácticos que coadyuvan a ésta (Yurén, 2005). Entre esos factores apuntamos los siguientes:

1. Una práctica autoritaria produce silenciamiento, miedo, ausencia de diálogo que se traduce en falta de iniciativa, de capacidad de problematización, incapacidad para explicitar el proyecto personal y habituación a la heteronomía.
2. Una relación pedagógica que se traduce en prácticas reiterativas o burocratizadas, contribuye a la solidificación de los saberes, la ruptura de la relación teoría y práctica, y la incapacidad de construir la trayectancia, lo cual conlleva pérdida del impulso autoformativo y aceptación de la homogeneización. Si, además, el formador confisca la alteridad del formando, contribuye a incapacitarlo para la apertura intercultural y la coformación.
3. La mediación que se reduce a la transmisión de saberes teóricos o a la capacitación, habitúa al formando a la certeza, con el consecuente temor a la incertidumbre e incapacidad para la problematización.

Como contraparte, el ambiente intersubjetivo (de confianza y entendimiento) favorece la coformación y el reconocimiento de sí

y de los otros. Dicho ambiente es propiciado por la adopción de los roles de facilitador y acompañamiento, los cuales, a su vez, favorecen la reflexividad del formando y su autorregulación. Dichos roles contribuyen, además, a la problematización, la tolerancia a la incertidumbre, la crítica, la creatividad y el trabajo del formando sobre sí mismo. Esto último hace posible no sólo el ejercicio de aprender a aprender, sino también la construcción de trayectoria. Si, además de lo anterior, la forma de mediación posibilita la experiencia en situaciones concretas y reales del ámbito profesional, entonces el formando vinculará teoría y práctica, acumulará experiencia y forjará la sabiduría práctica que se requiere al momento de ejercer la profesión.

La tarea de contribuir a la autoformación también llega a entrar en tensión con la tarea de investigar. No es raro que el profesor-investigador prefiera priorizar sus proyectos de investigación (de eso dependen ingresos adicionales que son superiores al salario) y le escatime el tiempo a la facilitación y acompañamiento. Tampoco es raro que se despreocupe de formarse para realizar tareas que se vinculan más directamente con su profesión. Sin embargo, esas tensiones pueden resolverse si el dispositivo es lo suficientemente abierto como para que los sujetos en formación participen en la investigación y entren en contacto con los problemas del mundo profesional.

Sin duda, la práctica del docente universitario ha de cambiar. Sin embargo, las transformaciones del dispositivo universitario no sólo son responsabilidad del académico. Se requieren esfuerzos, tiempos, espacios, recursos y formas de gestión que involucran a todos los actores en su conjunto. En especial, se vuelve urgente que el aparato administrativo se vuelva más fluido para facilitarle al profesor su tarea.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En síntesis, la autoformación en el contexto universitario demanda cambios en la cultura y la organización universitarias. Por un lado, significa abrir la universidad a la sociedad acogiendo en su seno a sujetos con distintas trayectorias. Por otro, demanda de los actores, especialmente de los profesores, asumir que el proceso de formación no debe encerrarse en tiempos y espacios fijos, y en procesos homogéneos.

Los nuevos tiempos son, pues, tiempos de retos y, por ende, demandan decisiones y acciones urgentes. Una condición *sine qua non* para enfrentar los retos antes mencionados radica en el trabajo que el profesor realice sobre sí para resolver las tensiones identitarias a las que se ve sometido cuando se enfrenta a la tarea de contribuir a la autoformación. Dichas tensiones son lógicas porque la autoformación entra en conflicto con sus hábitos como enseñante; con sus prácticas, a veces burocratizadas y reiterativas; con su sistema disposicional que se ha nutrido de su historia personal como aprendiz, de las dificultades para usar tecnologías y de la resistencia a perder la posición de poder que le confiere el ser el poseedor de un saber que transmite. Sin embargo, no por resultar lógicas, esas tensiones son fáciles de resolver.

Los cambios que hemos apuntado demandan reflexión, grandes esfuerzos y, sobre todo, decisión para enfrentar los retos. Los retos que enfrentamos son muchos, pero los resultados que podemos vislumbrar valen la pena.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERO, Brigitte (1999), *L'autoformation des adultes en langues étrangères: interrelations entre les dispositifs et les apprenants*, Lille, Éditions du Septentrion (Colección Thèse à la Carte).
- (2004), “La autoformación en contexto institucional: entre la contingencia y la utopía” (trad. de T. Yurén), en A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén (coords.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México, Noriega/UAEM, pp. 175-199.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2000), “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”, México, ANUIES, recuperado el 2 de septiembre de 2006, en <http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf>.
- AVANZINI, Guy (1996), *L'éducation des adultes*, París, Anthropos.
- BERNARD, Michel (2006), *Formación, distancias y tecnología*, Barcelona, Pomares (Colección, Educación y Conocimiento).
- CARRÉ, Philipe (2003), “Introduction. Regards croisés sur une notion plurielle”, en B. Albero (coord.), *Autoformation et enseignement supérieur*, París, Hermes-Lavoisier, pp. 27-36.
- CASPAR, Pierre (2003), “Introduction. Regards croisés sur les pratiques innovantes”, en B. Albero (coord.), *Autoformation et*

- enseignement supérieur*, París, Hermes-Lavoisier, pp. 121-130.
- COLÁS, Pilar (2005), "La formación universitaria en base a competencias", en P. Colás y J. de Pablos (coords.), *La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga, Aljibe, pp. 101-124.
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, México, UNESCO.
- DUMAZEDIER, Joffre (1980), "Vers une socio-pédagogie de l'autoformation. L'autoformation des jeunes", en *Les Amis des Sèvres*, núm. 97.
- _____ y Nelly Leselbaum (1993), "Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: la sociologie de l'autoformation", en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 102, pp. 5-16.
- FISCHMAN, Gustavo (2005), "La crisis de las universidades. ¿Comercializar o democratizar la universidad? Tensiones y cambios en las universidades públicas de investigación", videoconferencia, Arizona State University/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 14 de noviembre.
- FREITAG, Michel (1995), *Le naufrage de l'université et d'autres essais d'epistemologie politique*, París, La Découverte.
- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (2006), *La educación superior en el mundo, 2006. La financiación de las universidades*, Madrid, Ediciones Mundi-Prensa (Serie GUNI sobre el Compromiso Social de las Universidades).
- GRUPE DE RECHERCHE SUR L'AUTOFORMATION EN FRANCE (2006), "La galaxie de l'autoformation", en Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France, disponible en: <<http://txtnet.com/OTE/graf/grafpage.htm>>, consultado el 10 de octubre.
- LANDRY, Pierre (2004), "Contribución para debatir las posturas fundamentales en formación", en A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén (coords.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México, Noriega/UAEM, pp. 261-303.
- MENDEL, Gérard (1998), *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*, París, Éditions La Découverte (Serie Psychanalyse et Société).
- PORTELLI, Patricia (1993), "L'autoformation en milieu associatif", en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 102, pp. 45-53.
- RICOEUR, Paul (1996), *Sí mismo como otro* (trad. A. Neira), México, Siglo XXI.

- ROMERO, C. (2006), "Autoformación, coformación y trayectancia: las claves olvidadas en la formación del profesional de la educación. Estudio en caso", tesis de doctorado en Educación, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- THIBAUT, Françoise (2003), "Coalitions sociales et innovation pédagogique", en B. Albero (coord.), *Autoformation et enseignement supérieur*, París, Hermes-Lavoisier, pp. 193-218.
- TREMBLAY, Nicole (1996), "Quatre compétences-clé pour l'autoformation", en *Les Sciences de l'Éducation*, núm. 39, 1-2, pp. 153-176.
- VILLASEÑOR, Guillermo (2003), "La propuesta de ANUIES para los próximos veinte años: un futuro subordinado", en Heinz Dieterich (coord.), *Identidad, educación y cambio en América Latina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco/Quimera.
- YURÉN, Teresa (2000), *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*, México, Paidós (Colección Educador).
- (2004), "¿La autoformación es olvido del otro? (una mirada desde la filosofía)", en A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén (coords.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México, Noriega/UAEM, pp. 157-173.
- (2005), "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes", en T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona, Pomares.

