

El currículo desde una perspectiva socioconstructivista: retos y posibilidades

Frida Díaz-Barriga Arceo*

Recibido: 22/11/2018

Aceptado: 22/12/2018



Resumen

El currículo sigue siendo el foco de los procesos que ocurren en las instituciones educativas. No se trata sólo de la prescripción de contenidos y formas de enseñanza; sino de una arena política donde se definen, debaten y disputan fines, contenidos y procesos, donde se prefigura la identidad del sujeto de la educación y se avizora el futuro de la sociedad misma. Es un ámbito que se caracteriza por la polisemia y su constante transformación, así como por el estado de internacionalización de políticas y modelos en la era de la globalidad. En este artículo se discute una de esas perspectivas: el enfoque socioconstructivista, de gran influencia a partir de la década del noventa en el contexto mexicano y en diversos países de habla hispana. Se analiza su devenir y postulados, los retos que enfrenta en la práctica, el papel de los actores del currículo y las tensiones presentes en el marco de ambiciosas reformas curriculares que han pretendido su implementación.

Palabras clave

Socioconstructivismo, nueva ecología del aprendizaje, actores del currículo, cambio educativo, personalización de la enseñanza.

The curriculum from socioconstructivist perspective: challenges and possibilities

Abstract

The curriculum continues to be the focus in the processes that happen in the educational institutions. It is about not only the prescription of contents and ways of teaching; but also a political arena where content and processes are defined, debated and disputed where the identity of the subject of education is prefigured and the future of society itself is envisioned. It is a realm characterized by polysemy and its constant transformation as by the state of internationalization of the politics and models in the era of globalism. In this article, we discuss one of these perspectives: the socioconstructivist approach, which has had great influence from the nineties on in the Mexican context and several other Spanish-speaking countries. We analyze its evolution and postulates, the challenges it faces in the practice, the role of the actors of the curriculum, and the tensions present in the frame of ambitious curricular reforms, which have pretended its implementation.

Key words

Socioconstructivism, new ecology of learning, actors of the curriculum, educational change, personalization of teaching.

* Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo electrónico: fdba@unam.mx

1. Introducción¹

En el campo del desarrollo e investigación sobre el currículum y su vínculo con la enseñanza, no existe ni ha existido un enfoque único o hegemónico, que pueda comprender todos y cada uno de los objetos de estudio, problemáticas o acontecimientos referidos a dicho ámbito. Dependiendo de cómo se conciba al currículum, se determinará su objeto de estudio y los métodos que le son propios, así como el carácter conceptual y técnico de su diseño o evaluación. La diversidad de concepciones existentes sobre el campo del currículum ha contribuido a la polisemia del término y a su traslape con una diversidad de ámbitos educativos, como sería el caso de las didácticas específicas; el desarrollo de la instrucción y de diversos procesos educativos; la formación de profesionales; la intersubjetividad, la relación pedagógica y la vida cotidiana en las instituciones educativas; las condiciones de género, raza, multiculturalidad o vulnerabilidad frente a las estructuras curriculares; las vivencias y la (inter)subjetividad de los actores del currículum, principalmente docentes y estudiantes, por sólo citar algunos

En el caso de México, y en relativa concordancia con las tendencias en otros países, Kumar (2011) identifica tres fases en la evolución del currículum. La primera inicia en la década de los años setenta del siglo xx, con la amplia diseminación de la teoría curricular de Ralph Tyler y del pensamiento de los autores norteamericanos del enfoque tecnológico-sistémico y del diseño por objetivos de corte conductista. En esta perspectiva, el currículum suele referirse al conjunto de cursos o materias de un plan de estudios y a los elementos requeridos para su implantación, incluyendo los métodos y materiales didácticos para conducir la enseñanza y evaluar el aprendizaje en el aula, de acuerdo con lo prescrito en los programas de las asignaturas correspondientes.

Un segundo momento o etapa ocurre durante los años ochenta, debido a la consolidación e institucionalización de los estudios curriculares mexicanos a través de cuatro comunidades que teorizan y hacen propuestas distintas en torno al currículum: la pedagogía crítica; el constructivismo cognitivo y sociocultural; la corriente interpretativa; y los estudios sobre la formación y práctica profesional. La visión del currículum se amplía a la de un proyecto educativo y social donde se plasman los fines de la educación y se prefigura la identidad y formación del ciudadano, por lo que la enseñanza puntual de contenidos escolares inmanentes queda en entredicho. La pedagogía, la psicología y la sociología abordan el currículum y la enseñanza desde distintas miradas, ahondando en los aspectos sociales, políticos, económicos, psicológicos o didácticos, según sea el caso, dando oportunidad a la apertura de diversos objetos de estudio, a teorías alternativas y a importantes cuestionamientos a la situación de la educación nacional, así como a los proyectos curriculares formales.

La tercera etapa, continuando con el autor de referencia, inicia en la década de los noventa y se caracteriza por los procesos de globalización de las reformas y modelos curriculares, así como por las nociones neoliberales de innovación y acreditación. El currículum sale de los límites de la academia y de los ministerios educativos; aparecen otros actores que comienzan a tomar decisiones en el ámbito económico y empresarial y, es notable, la influencia de los organismos internacionales en la orientación que debe darse al currículum y la enseñanza escolar o universitaria. La relación entre currículum y evaluación se invierte; ahora se enseña en función de lo que se va a evaluar, y no al revés, como en el currículum formal prescrito de décadas antecedentes. No obstante, al mismo tiempo toma presencia el discurso emergente de las llamadas teorías posmodernas y posestructuralistas del currículum. Los movimientos de resistencia de los actores curriculares ante los cambios que implican las reformas curriculares y la evaluación que condicionan el acceso o la permanencia a la educación de los estudiantes o el puesto laboral y el salario de los docentes, generan tensiones importantes, encrucijadas en las que no hay soluciones viables en el momento presente.

¹ Este trabajo fue posible gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, DGAPA-UNAM, proyecto PAPIIME PE300217.

De acuerdo con Pinar (2003), en efecto, desde finales del siglo anterior, pero con mayor intensidad desde la primera década de éste, hemos entrado en un estadio de internacionalización de los estudios curriculares, en una etapa de grandes reformas educativas que han generado importantes tensiones entre lo global, lo nacional y lo local.

En el caso de países como el nuestro, para poder entender la evolución del campo del currículo, es importante considerar los procesos de apropiación del pensamiento curricular que define García-Garduño (2011): *aculturación* (acculturation) y *satelización* (satelization) debido a que, en ciertos momentos, ocurre la apropiación, subordinación y asimilación al pensamiento, teorías e ideología educativa propia de otros países, particularmente del contexto anglosajón. En este sentido, es importante reconocer que Estados Unidos han sido el país que más influencia ejerció a nivel internacional durante varias décadas del siglo pasado en materia de currículo e instrucción, siendo incluso reconocido como el país donde se originó la teoría curricular acorde a la sociedad industrial.

No obstante, dado que estructuras y prácticas de distinto origen pueden combinarse para generar nuevas entidades, al mismo tiempo, en nuestro contexto y en casi todos los demás, ocurren procesos de *hibridación* (*hybridity*), que consisten en una suerte de mestizaje de los enfoques educativos externos y locales, eso sí, nunca exento de contradicciones y exclusiones. Otros actores del currículo, sobre todo aquellos que son críticos de las tendencias que provienen del exterior, promueven abordajes emergentes, muchas veces para preservar tradiciones culturales locales o para reivindicar grupos que quedan al margen de la modernidad o se resisten a la misma. A esto le llama García-Garduño (2011) *cosmopolitanismo* (cosmopolitanism) porque se relaciona con la propuesta de perspectivas multiculturales, la apertura a la diversidad y el equilibrio entre los valores locales y universales.

Coincidimos con la concepción de que el currículo es históricamente contingente, se imagina y se construye en un proceso de reajuste constante en torno a la visión de futuro de la sociedad que se privilegia, al respecto: "*Cualquier currículo es resultado del efecto de diferentes ideas, teorías, prácticas, objetos materiales, y de sus redes históricas y políticas de conexiones, articuladas entre sí en nuevos vocabularios conceptuales y posibilidades prácticas para el pensamiento y la acción*" (Loveless & Williamson, 2017, p. 154).

En atención a lo antes expuesto, la intención de este artículo es exponer una de las tendencias que ha jugado un papel muy relevante en las últimas décadas y que ha sido tomado como fundamento pedagógico en las reformas educativas: la aproximación socioconstructivista del currículo y la enseñanza. En particular, el interés reside en discutir el papel que otorga al sujeto de la educación, su estrecho vínculo con la cognición situada y con las metodologías de indagación y de corte experiencial. Otro asunto de interés es la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje y los principios de personalización en contextos formales e informales, así como la importancia de la identidad del aprendiz, entre otras cuestiones.

2. Emergencia y relevancia de la aproximación socioconstructivista en el desarrollo del currículo

Si bien desde los años sesenta el constructivismo despertó interés en el campo del currículo, éste residía en el constructivismo endógeno o psicológico, que derivó en el llamado currículo de orientación cognitiva, inspirado en la epistemología genética, aunque desde una mirada aplicacionista de la teoría piagetiana (Coll, 2001). En contraste, desde los años noventa, el referente principal comenzó a ser el constructivismo social o exógeno, el cual se sustenta en una diversidad de autores que toman como punto de referencia los escritos de la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de la escuela de pensamiento creada por éste. El socioconstructivismo, o constructivismo sociocultural, tiene un gran potencial para dar cuenta de los procesos de influencia educativa en los contextos escola-

res, los cuales aborda como realidades interpsicológicas, discursivas y culturales. Es decir, define a los procesos educativos escolarizados como procesos de construcción conjunta del conocimiento y a los contenidos curriculares como saberes o construcciones culturales con una especificidad y dinámica específica. Algunas de las perspectivas derivadas de su trabajo, que han sido responsables de su auge en el campo de la educación, de acuerdo con Daniels (2003), se refieren a la mediación instrumental y semiótica, la perspectiva del aprendizaje situado, el análisis de las comunidades de práctica, la teoría de la actividad, la cognición distribuida, el aprendizaje colaborativo, el análisis del discurso y la interacción en el aula, entre las principales.

Ya se mencionó antes que en las dos últimas décadas del siglo xx se emprendieron importantes y ambiciosas reformas educativas que buscaban transformar el paradigma educativo expositivo-memorístico imperante en pro de miradas constructivistas de corte sociocultural, incorporando habilidades para aprender a aprender y la adquisición de competencias (Díaz-Barriga & Barrón, 2014). Con el arribo del nuevo siglo, se plantea la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje, de escenarios múltiples y ubicuos para aprender, que hacen necesario repensar el currículo, habida cuenta que la incursión de las tecnologías digitales, el aprendizaje en red, la ubicuidad de la información y la tendencia hacia la personalización y autodeterminación de trayectorias de formación, rebasan la lógica del currículo escolarizado, acotado en tiempo y espacio (Coll, 2013; 2016).

Es indudable que la aproximación socioconstructivista del currículo y la enseñanza ha sido una de las más influyentes en México, así como en el contexto iberoamericano, en lo concerniente a las reformas curriculares en los niveles básico y superior, así como en la propuesta de modelos educativos y en sendas iniciativas de formación docente e investigación de procesos de interacción educativa, además del uso educativo de tecnologías digitales. Ciertamente, en cada contexto local, avizoramos que se han dado los respectivos procesos de aculturación, satelización e hibridación antes mencionados, en función de la situación local, las comunidades educativas de interés y la respuesta de los actores del currículo.

Cabe mencionar que el ideario educativo de la visión constructivista propugna por la formación de un sujeto de la educación activo, autónomo, responsable y comprometido con su entorno social, constructor de conocimiento en vez de mero receptor de información, que participa en la solución de problemas y en procesos creativos o generativos. En su vertiente sociocultural, parte de la premisa de que el conocimiento se construye socialmente en situación, en el seno de comunidades de práctica e indagación especializadas, gracias a la interacción con otros y a la mediación de agentes educativos que generar andamios o puentes para apropiarse de los saberes. Se valora la importancia del conocimiento en la acción, de la experiencia y de las prácticas socioculturales cotidianas, vernáculas. Postula que ocurren aprendizajes valiosos no sólo mediante experiencias educativas formales, sino también en entornos informales y no formales que dotan de sentido y significado al aprendiz. La visión que el constructivismo sociocultural, en sus distintas vertientes, aporta al campo del aprendizaje escolarizado, amplía la mirada de los procesos intelectivos subjetivos hacia la cognición social, la inteligencia colectiva y distribuida, la conformación de identidades múltiples y dinámicas, y la participación en distintas comunidades de práctica (Hernández, 1998).

Como lo señalamos anteriormente, el origen y sustentos del enfoque socioconstructivista y su impacto en el currículo y la enseñanza, se relacionan con el enfoque de la cognición situada (*situated cognition*) — una de las tendencias educativas más representativas y promisorias de constructivismo social— que toma como punto de referencia a Vygotsky (Daniels, 2003). Se caracteriza por propugnar una enseñanza en la que se conjugan experiencias educativas formales e informales, focalizadas en las *prácticas educativas auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas, relevantes para la persona y la comunidad, “*simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura*” (Daniel, 2003, p. 34). La au-

tenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el *tipo y nivel de actividad social* que se promueve en los participantes (Derry, Levin & Schauble, 1995). Esto tiene importantes implicaciones en la selección de contenidos curriculares, porque el saber se privilegia en función de su sentido social y para la formación de la persona y el ciudadano, no por su importancia como contenido disciplinar «en frío» (se rechaza la llamada *cold cognition*). Se consideran irrelevantes el currículo y la enseñanza que se concentran en la adquisición de contenidos declarativos abstraídos de la realidad («inertes»), descontextualizados, pues se consideran poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada.

Por el contrario, la premisa central es que el conocimiento es situado, parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Brown, Collins & Duguid, 1989). Es decir, se está en contra de la idea de que el conocimiento escolarizado puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea, dado su carácter contextual y cultural. Así, el currículo y la enseñanza, requieren un vínculo estrecho con las necesidades de los propios estudiantes y de la sociedad en la que participan, y tiene que promover aquellos aprendizajes que consoliden la identidad de los futuros ciudadanos, teniendo en cuenta no sólo el presente, sino el futuro de la sociedad en función de determinados fines y valores.

Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera cómo se diseña el currículo y se conduce la enseñanza-aprendizaje (Díaz-Barriga, 2006). Afirman que, a pesar de los movimientos de renovación curricular que acaecieron a lo largo del siglo veinte, en las escuelas todavía se privilegian prácticas educativas *sucedáneas* o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos y escasamente motivantes, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad o funcionalidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir lo que aprenden.

Otro referente central del enfoque es John Dewey, a quien se considera un importante precursor, sobre todo cuando habla del «aprendizaje experiencial» (1938/2000) y desarrolla lo que caracteriza a las experiencias educativas que son trascendentes y conducen al aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales), formando en la vida y para la ciudadanía en la democracia. Para Dewey (2000), el currículo debe ofrecer al alumno *situaciones* que lo conduzcan a un crecimiento continuo, gracias a la interacción entre las condiciones objetivas o sociales e internas o personales, es decir, entre el entorno físico y social con las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos previos del alumno. Tales situaciones no pueden prefijarse del todo ni planearse de manera rígida ni unidireccional. Por el contrario, tienen que responder a una planeación cooperativa y negociada entre los actores del currículo, sobre todo de los profesores y sus estudiantes.

La perspectiva sociocultural y situada del currículo y la enseñanza puede ubicarse dentro de los enfoques centrados en el aprendiz, en su cualidad de actor social, y en el reconocimiento del importante papel que otorga al docente como agente educativo, portavoz de la cultura, que es el mediador principal en el encuentro del que aprende con el conocimiento.

En lo tocante a la formación de los profesionales universitarios, la visión situada y experiencial propias del socioconstructivismo, proponen un currículo y una enseñanza que permitan al sujeto de la educación enfrentarse a fenómenos y problemas de la vida real; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y tomar decisiones en torno a cuestiones éticas; trabajar mediante proyectos y métodos de indagación, así como afrontar la complejidad de las situaciones-problema

propias de la profesión. Desde la perspectiva situada, los estudiantes deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos de conocimiento, de ahí la importancia de la metáfora experto–novato.

La visión de lo que es aprender se transforma y adopta una mirada de aprendizaje social en el seno de una comunidad de práctica, donde se adquiere conocimiento, experiencia, lenguajes y prácticas socioculturales que conducen a la afiliación a dicha comunidad y se (re)construye la identidad, lo que implica la transformación continuada del propio devenir (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001). El aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en un sistema de actividad conjunta, por lo que implica un proceso multidimensional de apropiación cultural y se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2006).

El docente no se concibe como aplicador ni como «operario» del currículo, sino como un agente educativo que ejerce una importante influencia en la formación del educando, pues gestiona prácticas pedagógicas deliberadas, mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, generando diversos dispositivos pedagógicos que promueven el aprendizaje colaborativo o recíproco, así como procesos de toma de conciencia o reflexión (Díaz Barriga, 2006). De hecho, en congruencia con el enfoque, se esperaría que en el seno de una comunidad educativa exista amplia autonomía para el desarrollo del proyecto educativo y curricular, así como para delimitar las experiencias de formación y trabajo colaborativo requeridas por el cuerpo docente.

La enseñanza consiste en procesos de aculturación o socialización que conducen a la construcción conjunta o colaborativa del conocimiento y los contenidos curriculares deben entenderse como saberes o construcciones culturales con una especificidad y dinámica específica. En consecuencia, los enfoques didácticos que se privilegian son afines a las propuestas experienciales y activas, como es el caso de los llamados enfoques de indagación: el método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas y casos, el aprendizaje a través del servicio en la comunidad y en general, las posibilidades de aprender con base en tareas auténticas o «de la vida real».

En su expresión plena, se busca la participación de aprendientes y agentes educativos en la comunidad, realizando actividades y proyectos que les permiten aprender *de, en y para* la vida a la par que contribuyen activamente en la atención de necesidades y problemas sociales y se convierten en agentes de cambio. De ahí que se diga que el enfoque de aprendizaje servicio en contextos comunitarios (*Service Learning*) es la mejor expresión del currículo socioconstructivista y de los enfoques experiencial y situado, lo que explica su amplia diseminación desde finales de los noventa, sobre todo en la educación media superior y universitaria. Se trata de:

(...) programas basados en los principios de la educación experiencial que tratan de atender las necesidades humanas y de la comunidad mediante oportunidades educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que promueven aprendizaje y desarrollo, basados en la reflexión, reciprocidad, colaboración y respeto a la diversidad (Jacoby, 1996, p. 112)

Posner (2004) afirma que, debido a la importancia que tiene el método de proyectos cuando se plantea un currículo organizado en torno a actividades experienciales en escenarios reales, es que dicho modelo se ha posicionado como el más socorrido en los modelos educativos recientes y en aquellos que abogan por una pedagogía activa, sobre todo si se sustentan en el constructivismo. Para este autor, el enfoque de proyectos puede abarcar al currículo y a la enseñanza de manera conjunta, ya sea que la totalidad de la organización y desarrollo del currículo opere en torno a proyectos, o puede ser que incida en determinados espacios curriculares. Lo importante es que esté organizado alrededor de actividades que conduzcan

a experiencias trascendentes, donde el alumno aprende a través de la experiencia personal, activa y directa (*Learning by Doing*) con el fin de iluminar, reforzar y asimilar el aprendizaje cognitivo y social. Implica un enfoque desarrollista, de currículo en espiral (concepto propuesto por Jerome Bruner, 1997, otro importante teórico socioconstructivista con importantes aportes al campo educativo), donde se articula conocimiento social, conocimiento e intereses propios del aprendiz, actitudes y habilidades cada vez más complejas.

Por su parte, la evaluación del aprendizaje se vincula con la evaluación auténtica (Darling-Hammond, Ancess, & Falk, 1995) basada en evidencias de desempeño y en la evaluación comprensiva, dado que se propone fomentar la autorregulación, la toma de conciencia y la autodirección del aprendizaje, considerando la construcción de trayectorias personalizadas y electivas. De allí que los proyectos curriculares sustentados en el socioconstructivismo que comenzaron a gestarse a finales del siglo anterior y comienzos del presente, hayan abogado por la evaluación mediante estaciones de competencia y desempeño, portafolios de evidencias de aprendizaje, rúbricas, diarios de trabajo, reportes de proyectos donde se narran incidencias, procesos y producciones, así como otros dispositivos congruentes con las premisas que hemos ido exponiendo, con la meta última de conformar una cultura de la evaluación educativa alternativa, donde el foco reside en la retroalimentación, comprensión y mejora del acto educativo.

Respecto al currículo por competencias, a comienzos de la primera década de este siglo, diversos autores de la corriente socioconstructivista, principalmente de la comunidad francófona, abordaron el tema, realizando diversas propuestas que han tenido impacto en el desarrollo curricular, la formación de docentes y el diseño de situaciones didácticas. Para los fines de este escrito, resultan de interés dos cuestiones: la concepción socioconstructivista de las competencias propuesta por autores como Jonnaert (2002) o Perrenoud (2004), y la lógica de la transposición didáctica en un modelo sociocultural de competencias, descrita por Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007). Se parte de la idea que la competencia implica movilizar e integrar diversos saberes y recursos, poder re-construir el conocimiento en la situación, proponer una solución o tomar decisiones pertinentes. Implica al mismo tiempo una acción responsable y autorregulada, consiente, realizada con conocimiento de causa, por lo que involucra saber, saber hacer y ser.

En el modelo clásico de transposición didáctica, propio de un currículo centrado en el contenido disciplinar, así como en la enseñanza transmisiva de dicho contenido curricular, se parte de identificar el conocimiento erudito (los contenidos disciplinares o científicos) para transformarlo en el conocimiento que se va a enseñar en las aulas, usualmente en formatos declarativo-informativos. Por el contrario, en la lógica de transposición didáctica en la educación por competencias desde el enfoque socioconstructivista, el punto de partida consiste en ubicarse en las demandas del medio social, para así proceder a la identificación y análisis de las situaciones sociales o tareas relevantes que hay que enfrentar, para decidir después qué conocimientos son los más pertinentes a enseñar en relación con las prácticas socioculturales (profesionales, de la vida diaria, académicas, personales, etc.) que se han identificado como prioritarias. Por ello, los propósitos de la formación no se establecen en términos de los contenidos disciplinares a aprender, sino en términos de las capacidades situadas requeridas en determinadas actividades o tareas que el estudiante enfrentará y que implican aprendizaje complejo de relevancia social.

Dicho lo anterior, salta a la vista que no son suficientes las lecciones magistrales, los ejercicios de aplicación o repaso del conocimiento para aprender competencias en su cualidad de aprendizaje complejo. Por el contrario, lo que se requiere es afrontar y resolver situaciones-problema, con toda la complejidad que ellas implican, lo más reales y cercanas posible al ejercicio social de la actividad y de preferencia en escenarios concretos a través de simulaciones situadas, actividades de indagación y generación de conocimiento. Los contenidos

disciplinares no pueden obviarse ni dejan de ser importantes, pero su relevancia, procedencia y tratamiento se redimensionan. El conocimiento disciplinar o científico se considera valioso, pero no inmanente, ni estático, ni universal, menos aún neutral, y se valoran otras formas de conocimiento, de tipo experiencial y práctico.

3. Retos y posibilidades del socioconstructivismo en la educación

Si bien es cierto que podemos encontrar excelentes ejemplos de buenas prácticas, así como literatura especializada de investigación y propuestas educativas modélicas alojadas en sitios *web*, no puede de ninguna manera afirmarse que la perspectiva socioconstructivista haya logrado cambiar de fondo el paradigma educativo imperante en las instituciones escolares. Uno de los mayores retos del cambio educativo en pro de la apropiación de la perspectiva situada y sociocultural, implica transformar mentalidades y prácticas, repensar la lógica del currículo y su gestión en la institución educativa y fuera de ella, generar un cambio sistémico, lo cual no ha resultado viable en las recientes reformas educativas, por lo menos en la mayor parte de los escenarios escolarizados de nuestro país.

En contraste a la tradición de educar para la recepción de conocimientos acabados, el reto del socioconstructivismo radica en que pretende formar un estudiante dotado de agencia, en el sentido de promover la autonomía y la autodirección, de manera tal que pueda tomar decisiones respecto a su proyecto de vida y apropiarse de una inteligencia colectiva y distribuida socialmente (Loveless & Williamson, 2017). Dados los roles de los principales actores del currículo, agentes educativos y aprendientes, desde esta mirada se espera que predomine una pedagogía interaccionista, un currículo flexible, un sujeto cada vez más autónomo, y autodirigido que define trayectorias personales de aprendizaje, en las que se conjugan no sólo experiencias propias de la vida en las instituciones escolares, sino cotidianas, políticas, recreativas o laborales. A pesar de que este discurso aparece en los proyectos curriculares, todavía no es la práctica más común en las aulas.

La tensión los planteamientos ideales del socioconstructivismo de cara a la realidad conservadora y vertical de muchos centros educativos y universidades, se expresa en la carencia no sólo de recursos o condiciones materiales, sino de opciones propicias de formación y experimentación pedagógica de parte del docente, en la dificultad de apuntalar cambios sistémicos y nuevos esquemas de gestión del currículo. También se ha documentado ampliamente la resistencia al cambio de los actores del currículo, el fracaso de los esquemas habituales en la formación docente, la carencia de habilidades para desenvolverse en este tipo de modelos pedagógicos o las contradicciones entre la teoría y los principios pedagógicos con las prácticas reales. En distintos contextos escolares se produce un choque entre la cultura organizada de las instituciones educativas mexicanas y los procesos de gestión que les son propios, con la filosofía y requerimientos operativos de las aproximaciones constructivistas y de otros enfoques de innovación pedagógica. A varias décadas de la pretensión de introducir los enfoques constructivistas en el currículo escolar, los principales obstáculos han sido la incapacidad para transformar las aulas en ambientes educativos enriquecedores y lograr abandonar una educación tradicionalmente centralizada, transmisiva y autoritaria.

No menos importante es reconocer que la estructura curricular por asignaturas, basada en disciplinas únicas y organizadas en la lógica de temarios, sigue siendo la prevaleciente, por lo que termina siendo una contradicción respecto al currículo centrado en el aprendiz, que en teoría debería estar orientado a situaciones problema con enfoque multidisciplinar y por proyectos. Lo mismo sucede con el diseño de materiales didácticos, libros de texto, tópicos para la formación docente, etcétera. La estructura unidisciplinar sigue siendo la lógica predominante en los proyectos curriculares, lo mismo que las evaluaciones mediante exámenes objetivos que exploran recuerdo y comprensión de contenido factual. Lejos de superar la versión enciclopedista que tanto se critica y se quiere cambiar, en no pocos casos

se ha caído en el diseño de programas sobrecargados de contenidos factuales a la vez que se intenta enseñar competencias e introducir contenidos básicos o transversales.

El problema antes mencionado tiene mayor calado, en el sentido de que a ello subyace la concepción misma que se tiene del conocimiento y la mirada epistemológica que se traslada al currículo. Ya hace una década que Monereo y Pozo (2008) insistían que había que repensar los sustentos epistemológicos del currículo. Por una parte, el mencionado recorte positivista de las disciplinas que se traduce en asignaturas, pero al mismo tiempo, la separación de la teoría y la práctica, así como la «cultura erudita» que sustenta dicho currículo. En la cultura erudita, base del currículo tradicional, resultan incuestionables la verdad, la certidumbre, la veracidad, la autoridad o la credibilidad de los contenidos curriculares, sobre todo porque se plantean como saberes «científicos». Por el contrario, en el contexto de la sociedad del conocimiento, se considera que éste es relativo, inabarcable e inagotable, sujeto al devenir del cambio continuo, con una buena dosis de incertidumbre y conflicto de valores. La tensión entre ambas perspectivas se hace patente cuando se aborda una pregunta central hoy en día ¿qué es lo básico en el currículo?, dada la relatividad del conocimiento, la dificultad para discernir entre lo efímero y lo perdurable, entre lo que tiene valor y sentido desde la mirada local o global.

Un problema no menor reside en la idea de normalizar las prácticas de los docentes en torno al currículo base, cuestión que contradice las premisas del enfoque y que, además, en nuestro medio ha transitado a contextos donde los docentes se sienten amenazados, tanto en su identidad como enseñantes, como en sus salarios y puestos de trabajo. En una dirección similar, aunque el discurso teórico se decanta por la autonomía, las autoridades educativas instauran programas y procesos de gestión que tienden a la estandarización del currículo, sobre todo a través de mecanismos de control centralizados que se expresan en evaluaciones a largo alcance. A pesar de que se argumenta que detrás de la idea de estandarizar contenidos y prácticas educativas —por ende, sus resultados— subyace el deseo legítimo de asegurar determinados niveles de calidad educativa, su traducción en la práctica no ha dado los frutos esperados. Andy Hargreaves (entrevistado por Romero, 2008, p. 65) encuentra que las reformas curriculares, por lo general, han optado por la estandarización en detrimento de la creatividad, la flexibilidad, el sentido de comunidad y la escuela democrática e inclusiva.

En la revisión de una diversidad de estudios sobre los procesos de reforma curricular, gestión del currículo y papel de los actores del currículo (Barrón & Díaz-Barriga, 2016; Díaz-Barriga, 2010), hemos encontrado que, en nuestro contexto, existen importantes carencias en los procesos de formación y acompañamiento a los profesores, aunada a la rigidez y resistencia a un cambio sistémico en las estructuras de gestión de la propia institución educativa. Aunque mucho se habla de centrar el currículo y la enseñanza en el aprendizaje, la realidad es que no se toma en cuenta la voz de los estudiantes, ni se parte de un conocimiento de fondo de la situación actual de la infancia y juventud mexicana, reconociendo la gran diversidad, vulnerabilidad e inequidad en que transcurre su existencia hoy en día.

El tema de la gestión curricular resulta importante, debido a que no basta con prescribir la adopción de un nuevo proyecto curricular, modificar reglamentos o reestructurar la administración de la institución escolar; ante todo, para lograr la concreción del cambio curricular, se requiere generar un proyecto participativo que articule los diferentes intereses de la comunidad académica y priorizar la re-construcción de una cultura escolar así como los valores, modos de trabajo y expectativas compartidas sobre el trabajo cotidiano.

4. Una nueva ecología del aprendizaje para repensar el currículo

El impacto de las tecnologías digitales y redes sociales, aunada a la participación creciente de niños, niñas y jóvenes en el mundo virtual y en otros escenarios donde es posible adqui-

rir y compartir todo tipo de información, crear contenido propio y participar en muy diversas comunidades que generan aprendizajes que rebasan el currículo escolar, han llevado a proponer a distintos autores que nos encontramos ante una nueva ecología del conocimiento y la comunicación. Esto conduce a un escenario inédito y emergente de formación y participación social y educativa, propio del inicio de este siglo, sobre todo en las sociedades avanzadas y tecnificadas, pero también en ciertos grupos sociales de países como el nuestro, sobre todo en los estamentos donde se tiene acceso a la tecnología digital.

Los cambios en la sociedad y las necesidades actuales de formación de las personas plantean que es necesario pasar de la idea del currículo lineal, estandarizado e igual para todos, del aprendizaje circunscrito a la institución escolar, a nuevos escenarios educativos. Es así que concebir al currículo como flexible, híbrido o virtual, ubicuo, en red, inclusive a la carta de las necesidades e intereses de los aprendientes, se está convirtiendo en una demanda sentida para los modelos educativos más recientes. Este cambio implica, para los aprendices y los agentes educativos, nuevos roles y formas de pensar y aprender, nuevas identidades ante los procesos instruccionales, además que trastoca la lógica y estructura curricular conocida hasta el presente, y por supuesto, las prácticas pedagógicas imperantes.

La entrada del discurso hegemónico de la sociedad del conocimiento, la presencia creciente de las tecnologías digitales y las redes sociales en la vida de los ciudadanos de las grandes urbes y la necesidad de cambio radical del paradigma educativo transmisivo-receptivo, otorga otra dimensión al papel del currículo y de sus actores.

César Coll (2013), plantea la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje, que da cuenta de una acción educativa distribuida e interconectada, donde el reto principal es lograr ambientes de aprendizaje personalizados, en los que el centro es la persona que aprende, sus necesidades e intereses, y donde se busca que logre construir significado y atribuir sentido al conocimiento. Aunque se afirma que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de última generación, constituirán una vía idónea y efectiva de acceso a la información y a la construcción del conocimiento, el papel protagónico se ubica en el aprendiente, en la medida en que logre adquirir una serie de capacidades metacognitivas y de autorregulación del conocimiento, estrategias de estudio independiente y habilidades para la toma de decisiones que lo conduzcan a la elección y construcción de trayectos formativos flexibles y personalizados. De hecho, la filosofía y principios del currículo centrado en el aprendiz se replantean debido a la ubicuidad del conocimiento y a la posibilidad de aprender de manera continua en escenarios extraescolares.

La expectativa es que el propio estudiante adquiera capacidades para participar por sí mismo, de manera autorregulada, en el diseño de ambientes de aprendizaje personalizados y que seleccione o recree actividades educativas ajustadas a sus intereses y necesidades, sin depender de las restricciones de la institución escolar o del currículo prescrito. Esta nueva dinámica de acceso al conocimiento, de autogestión y autoría, también es parte de las nuevas identidades virtuales de los aprendices de este siglo, lo que, en la lógica de esta nueva ecología para aprender, demanda la personalización de las experiencias educativas, en función de demandas, intereses y necesidades de la persona que aprende (Coll, 2016).

Los entornos personales para aprender que crean y gestionan los jóvenes mediante Internet y las redes sociales, pueden coincidir con sus aprendizajes académicos, pero también con aprendizajes informales autoiniciados, con formación laboral y con experiencias vinculadas al uso del tiempo libre y la recreación (Attwell, 2007).

No puede dejarse de lado la situación de que en México los cibernautas pasan al día 8 horas 12 minutos en promedio en Internet, realizando una diversidad de acciones de comunica-

ción, entretenimiento y aprendizaje autónomo o en colaboración.² Un escenario así permite anticipar que los estudiantes requieren arribar a nuevas formas de aprender y comunicarse, de representar el conocimiento, de relacionarse y de construir significados e identidades en la virtualidad. Por ello, la alfabetización digital y la enseñanza en entornos educativos mediados por la tecnología, debe ofrecerse a todos los educandos, no sólo a los que transitan por la educación a distancia.

Considerando hacia dónde se orienta el discurso prevalente sobre desarrollo del currículo en el futuro ante estas realidades sociales, se habla de una educación de «código abierto», en la que autores como Loveless y Williamson (2017) postulan que se crearán espacios de aprendizaje, no escuelas ni facultades, y que la concepción misma de asignaturas, como la entendemos, desaparecerá. Es decir, la idea es que las actividades realizadas a la fecha en las instituciones educativas se distribuirán crecientemente en los ecosistemas de aprendizaje en red, en escenarios virtuales y reales, desdibujándose la tradicional diferenciación entre trabajo, juego y entretenimiento. En todo caso, la escuela será una especie de «nodo» dentro de una red de espacios colaborativos; aunque algunos autores son más radicales y plantean que estamos arribando a la desescolarización del aprendizaje. Respecto a los futuros estudiantes, en las sociedades avanzadas y tecnificadas se espera que construyan una nueva identidad, en la dirección siguiente: *“Deben convertirse en los creadores de su propio autocurriculo, empoderados por una pedagogía informal de autoaprendizaje radicalmente democrática vía internet, y como unos participantes plenamente activos en el modelado de sus propios futuros de aprendizaje”* (Loveless & Williamson, 2017, p. 170).

Este concepto implica una nueva dinámica de consumo, colaboración, producción, publicación y distribución de contenidos de parte de los usuarios de las tecnologías y medios digitales, así como de las redes sociales. No sólo serán consumidores de información, ante todo, serán personas con competencias para gestionarla, para lograr una comunicación y colaboración efectivas, así como para producir conocimiento, publicarlo y compartirlo. Ya que esto implica competencias para consumir información y producir conocimiento, se arribará a un perfil *prosumidor* (Giurgiu & Bârsan, 2008). No es suficiente con ser buscador o curador de información en la red, de igual importancia es mostrar un comportamiento seguro, responsable, ético y orientado a la comunidad en esas interacciones en la virtualidad, al menos si atendemos al ideario pedagógico del enfoque que aquí se ha venido discutiendo.

Imaginé el lector la distancia existente en nuestros contextos educativos con esa imagen del estudiante como experto en red que gestiona su propio aprendizaje de manera estratégica, en una visión post-escolarizada o desescolarizada de la sociedad de aprendizaje, conectado y distribuido en la red. Por lo mismo, una pregunta frecuente es si las escuelas y universidades están preparadas para diseñar y gestionar el tipo de escenarios de aprendizaje que plantea esta nueva ecología, y si el currículo podrá replantearse en términos de alfabetizaciones, ámbitos de competencia o escenarios-problema en formatos híbridos y virtuales. También genera interrogantes la manera en que la flexibilidad de las rutas personalizadas para aprender por las que podrán optar los estudiantes permitirá una verdadera inclusión y aceptación de la diversidad. No es fácil entender todos los cambios que podrían darse en los educandos gracias al flujo de relaciones, vínculos culturales, políticos o afectivos con otras

2 En la encuesta 2018 de la Asociación Internet MX, se reporta que el cibernauta mexicano pasa un promedio de 8 horas 12 minutos al día conectado a Internet, aunque un 64% dice estarlo las 24 horas. Predomina el uso de redes sociales, la mensajería y la búsqueda de información. Aunque la población joven (12 a 34 años) es la que más emplea la red, cada año crece el número de personas de más de 45 años que accede a internet, así como los niños de 6 a 11 años. El 86% se conecta en el hogar, sólo 13% en la escuela. El 76% se conecta mediante *smartphone* y el 66% con su *laptop*. Un 68% afirma que internet ha cambiado sustancialmente sus hábitos de vida. Al respecto puede consultarse la siguiente dirección: <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/14-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-usuarios-de-Internet-en-Mexico-2018/lang.es/?Itemid=>

comunidades y personas, sobre todo pensando en el plano de las ideologías o los valores, en la conformación de una mente digital o un pensamiento modelado en redes y flujos de comunicación digital.

Eventualmente, la pregunta central que podemos hacernos desde nuestra propia realidad educativa, es si es viable y deseable el tipo de identidad de aprendiz y de persona humana que se pretende formar, la perspectiva crítica a asumir con relación a un mundo tan tecnificado que sin embargo excluye a muchas personas. Desde la realidad local de nuestro país y de muchos otros de la región, las brechas en el acceso a la educación en condiciones de equidad y calidad, la exclusión de muchos grupos sociales de las herramientas digitales por cuestiones socioeconómicas, étnicas o de género, deben ser materia de preocupación y de atención explícita en los modelos y políticas curriculares.

Otra arista consiste en la forma en que las políticas neoliberales, en materia educativa, inciden en las reformas curriculares y se hibridan en las mismas con enfoques educativos que en principio se contradicen. En no pocas ocasiones, en los modelos curriculares, hemos visto que el discurso de las perspectivas socioconstructivistas o del humanismo se «ajustan» al discurso neoliberal derivando en una perspectiva hegemónica y economicista de la sociedad, excluyente de la diversidad y ajena a los intereses de las comunidades o de los grupos en situación de vulnerabilidad.

Sobra decir que muchos educadores estamos de acuerdo en el currículo flexible, en la creciente autonomía de elección de los estudiantes respecto a sus trayectos formativos y en la «democratización participativa del currículo» basado en un conocimiento dinámico, el uso emancipatorio de las tecnologías digitales y de las redes sociales para aprender. No obstante, tenemos que discutir a fondo como sociedad su sentido y derroteros, hurgar en los intereses de quiénes están tomando decisiones, en los beneficios para las empresas y grupos, privados o públicos, que patrocinan actualmente este nuevo modo de generar conocimiento y de educar al ciudadano actual.

5. Consideraciones finales y nuevos derroteros

Los estudiosos de las Ciencias Sociales que han indagado los procesos de cambio en las ambiciosas reformas curriculares de los últimos tiempos (entre ellos Fullan, 2001) han documentado, ampliamente, que la elaboración de ambiciosos proyectos centralizados con pretensiones de estandarización, en manos de expertos que operan sin interlocución con las comunidades educativas de referencia, están condenados a la resistencia de éstos o a la inoperancia. Ese es uno de los factores que explica el por qué las ideas pedagógicas de avanzada no logran su concreción en las instituciones educativas, las cuales, siendo conservadoras en esencia, se resisten al cambio, y porque desde esta forma de gestión curricular, se concibe a docentes y estudiantes como receptores y aplicadores del saber de los especialistas o de las ideas e intereses de los directivos.

En congruencia con el enfoque socioconstructivista aquí expuesto, en el centro del proyecto curricular y de la enseñanza, debe ubicarse a la comunidad educativa, lo que implica dar un protagonismo y responsabilidad creciente a los actores del currículo y adoptar enfoques pedagógicos pertinentes, que permitan atender el nivel de formación y concreción curricular requerido en un contexto determinado. Se necesita una mirada desde la cultura y las necesidades de los grupos humanos, de tipo sistémica y no tecnocrática, la adopción de un enfoque práctico o de proceso del currículo, en el que los profesores debaten y toman decisiones con miras al cambio, en atención a las condiciones de su institución y a las necesidades, intereses y características de los estudiantes. Bajo estas premisas, la lógica de un currículo lineal, poco flexible, vertical y universalista, ajeno a la voz y participación de los actores, queda en entredicho, no sólo por su ineficacia y lo inviable que resultará, sino por los supuestos filosóficos y compromisos éticos que conlleva.

Los enfoques socioconstructivistas (es mejor mencionarlos en plural), como todo campo de conocimiento, se encuentran en constante revisión. De hecho, actualmente se ha dado un interesante movimiento, el de «revisitar» la obra de Vigotsky, que si bien resulta inacabada por su muerte prematura, ha sido mal interpretada o tomada parcialmente desde los lentes del pensamiento occidental: «la ciencia transnacional vigotskiana» (Yanitsky, Van der Veer, Aguilar & García, 2016). Es así que se pretende redimensionar algunas controversias y distorsiones, recuperar la esencia de la epistemología cualitativa y del estudio de la subjetividad en su pensamiento, recuperar las bases materialistas–dialécticas y marxistas de su teorización, entre otros asuntos. En particular, el estudio de lo que implica el término *perezhivanie*,³ representa un replanteamiento ontológico de la teoría, con el interés de superar el dualismo mente–cuerpo, a partir de integrar cuestiones relacionadas con los procesos de significado y los sistemas de actividad, la subjetividad y el lenguaje (Palacios, Reynaga & Colunga, 2018). Con estos trabajos se intenta generar una unidad de análisis para el estudio de la conciencia, integrando lo relativo a la experiencia emocional y a la situación social del desarrollo (Del Cueto, 2015). Es indiscutible que estos trabajos derivarán en importantes aportes al campo educativo.

Otra veta de gran interés para la educación, el currículo y la enseñanza, a nuestro juicio reside en el estudio de la identidad del aprendiz, a través de la exploración de sus fondos de identidad desde una mirada cultural ecológico–sistémica y de diversos dispositivos pedagógicos y de investigación de tipo biográfico–narrativo (Esteban–Guitart, 2016). Desde esta perspectiva, que recupera algunas estrategias metodológicas propias de la etnografía (dibujo identitario, narrativa de vida, mapas de relaciones, entre otras), es posible explorar tanto la identidad que se construye en un trayecto formativo específico, como comprender el ethos de la institución formadora, lo que conduce a develar la manera en que el currículo se lleva a la práctica. En nuestro caso, hemos adaptado la multimetodología autobiográfica extendida que postula el autor antes citado para explorar los fondos de identidad de estudiantes de dos posgrados en educación (Díaz–Barriga, López & Vázquez, 2018), lo que ha permitido una visión de conjunto de sus vivencias y de cómo inciden en la construcción de la identidad narrada de los actores del currículo.

Reiteramos que el campo del currículo es una arena política, no sólo académica. En esa dirección, existe la preocupación en el empleo a modo o en el reduccionismo de los paradigmas educativos para amoldarlos al discurso e intereses políticos de turno. Cuestionamientos de este tipo se han realizado con relación a enfoques como el constructivismo, el conectivismo, la educación por competencias y las teorías del desarrollo humano, en su tamizaje desde visiones economicistas y empresariales. En el asunto que nos ocupa, la visión socioconstructivista, las críticas han girado en torno a un eventual reduccionismo psicológico del currículo, al énfasis en las psicologías del yo, a las pedagogías que maximizan el potencial cognitivo del aprendiz para amoldarlo a los requerimientos del tipo de capital humano que necesita la economía del conocimiento actual, revestido de un discurso seductor, que en el fondo vehicula un «capitalismo suave» que se articula con las «ciencias del aprendizaje». A fin de cuentas, lo que se intenta es modelar las «identidades pedagógicas» requeridas y el tipo de trabajadores que demanda el mercado laboral global, bajo el supuesto de que se requieren trabajadores flexibles, adaptables a condiciones cambiantes, capaces de reaprender, con un amplio dominio de las tecnologías que se requerirán en tales puestos de trabajo (Loveless & Williamson, 2017). A nuestro parecer, otras identidades prospectivas y otros escenarios de vida son posibles, y es nuestra labor primordial trabajar en aras de generar proyectos curriculares e innovaciones en la enseñanza–aprendizaje que transiten por derroteros que permitan a las personas que aprenden a lo largo y ancho de la vida, a los jóvenes y los que ya no lo son, a redireccionar y aprovechar el potencial de los artefactos culturales propios de la era digital.

3 No existe una traducción precisa al español, se aproxima a experiencia o vivencia.

Referencias bibliográficas

- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments—the Future of eLearning? *E-Learning Papers*, 2(1), 1–8. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.3011&rep=rep1&type=pdf>
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación/Organización de los Estados Americanos. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005218.pdf>
- Barrón, M.–C. & Díaz Barriga, F. (2016). Curriculum Management and the Role of Curriculum Actors. *tci: Transnational Curriculum Inquiry*, 13(2), 13–33. Recuperado de <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/188285>
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación escolar: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II: Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157–186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2013). El currículum escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, (219), 31–36.
- Coll, C. (2016). *Personalización del aprendizaje escolar*. México, DF: Fundación SM.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Darling–Hammond, L., Anness, J., & Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*. New York, NY: Teachers College Press.
- Del Cueto, J.–D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1), 29–35.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación: un balance*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Derry, S., Levin, J., & Schauble, L. (1995). Stimulating Statistical Thinking Through Situated Simulations. *Teaching of Psychology*, 22(1), 51–57.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz–Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, DF: Mc Graw Hill.
- Díaz–Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37–57. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>

- Díaz-Barriga, F. & Barrón, C. (2014). Curricular Changes in Higher Education in Mexico (2002–2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 58–68. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157756.pdf>
- Díaz-Barriga, F., López, E. & Vázquez, V.-I. (2018). Exploración de los fondos de identidad en estudiantes de posgrado a través de una adaptación de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE). *PTCEDH: Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 14(1), 1–2. Recuperado de <http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/11.pdf>
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of Identity: Connecting Meaningful Learning Experiences in and out of School*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers College Press.
- García-Garduño, J.M. (2011). Acculturation, Hybridity, Cosmopolitanism in Ibero-American curriculum studies. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances* (pp. 137–163). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Giurgiu, L. & Bârsan, G. (2008). The Prosumer: Core and Consequence of the Web 2.0 Era. *Revista de Informatica Sociala*, 5(9), 53–59. Recuperado de <http://www.ris.uvt.ro/wp-content/uploads/2009/01/giurgiubirsan.pdf>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México, DF: Paidós.
- Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios*. Recuperado de https://www.academia.edu/8854861/Competencias_y_socioconstructivismo_Nuevas_referencias_para_los_programas_de_estudios_1
- Kumar, A. (2011). Curriculum Studies in Mexico: An Overview. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances* (pp. 29–48). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loveless, A. & Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2008). El alumno en entornos virtuales: condiciones, perfiles y competencias. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 110–131). Madrid: Morata.
- Palacios, J.C., Reynaga, P., & Colunga, C. (2018). Monismo, dualismo mente-cuerpo y pe-rezhivanie. *Caleidoscopio*, (38), 81–89. Recuperado de <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/915/883>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pinar, W. (Ed.). (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Posner, G. (2004). *Analyzing the Curriculum*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Romero, C. (2008). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta Educativa*, (27), junio, 63–69. Recuperado de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/27.pdf>
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, DF: Grijalbo.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yanitsky, A., Van der Veer, R., Aguilar, E., & García, L. N. (2016). *Vygotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.