

¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias

José María García Garduño¹
Luis Alberto Malagón Plata²

Resumen. El propósito de este estudio exploratorio es establecer los factores que influyen en el éxito limitado de las políticas curriculares; se toman como ejemplos, el constructivismo y la educación por competencias. El esquema de presentación incluye el ciclo de generación e implementación de las políticas públicas: objetivos, diseño, implementación y evaluación. El método en el estudio es el análisis documental y utiliza como referentes la racionalidad limitada (Simon, 1962; 1989); el nuevo institucionalismo escandinavo (Brusson y Olsen, 2007), Bernstein (1999) y los análisis de Eisner (2004), un curricólogo con una gran trayectoria desde los años 70, pero poco conocido en Latino América.

Palabras clave: políticas educativas, educación basada en competencias, constructivismo, educación básica, reformas curriculares

Abstract. The purpose of this paper was to establish those factors that have influenced in the limited success of curricular policies; constructivism and competency based education are taken as an example. The cycle of design and implementation of public policies were analyzed, that is: goals, design, implementation, and evaluation. The study is theoretical; it is grounded on the bounded rationality (Simon, 1962, 1989), Scandinavian new institutionalism (Brusson & Olsen, 2007), Bernstein (1999), and the work of Eisner, a curricularist with an important trajectory in the field since the early 70s, but barely known in Latin America.

Key words: educational policies, competency-based education, constructivism, elementary education, curricular reforms

¹ Doctor en Educación. Profesor de tiempo completo, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel San Lorenzo Tezonco, México. josemariagarduno@yahoo.com.mx

² Doctor en Educación. Profesor Titular, Facultad de Ciencias de la Educación, Director Maestría en Educación, Universidad del Tolima, Colombia. lmalagon@ut.edu.co

Introducción

El análisis de las políticas curriculares ha cobrado importancia durante las dos últimas décadas, en la medida en que las reformas curriculares se han instituido como la principal estrategia del cambio educativo. Este hecho no es azaroso. Las reformas al currículum, derivadas de las políticas curriculares, dejaron de ser una situación aislada y están determinadas en gran medida por la globalización económica y cultural. Murphy y Adams (1998) identifican tres fuerzas que impulsan esas reformas: económicas, sociales y políticas. De acuerdo con los autores, las fuerzas económicas que impulsan el movimiento de reforma, tienen que ver con la profunda preocupación por la salud de la economía y la necesidad de preparación del país para conectarse con la economía global.

Por ejemplo, la crisis en la economía de los años 80 en Latinoamérica impulsó las reformas ocurridas en la década siguiente. Latinoamérica fue una de las regiones más castigadas en lo económico y social, lo que se evidencia al examinar los datos respectivos en México, Argentina y Brasil, expresados en el aumento de la pobreza y el desempleo. Las nuevas agendas políticas han propiciado nuevas políticas curriculares, las cuales se traducen en reformas adelantadas en Latinoamérica y en otras regiones, caracterizadas por elevar la calidad de la educación, incrementar la rendición de cuentas (accountability), combatir la desigualdad educativa, ampliar la articulación interna y externa del sistema educativo y asumir nuevos discursos sobre tolerancia, interculturalidad e interdisciplinariedad.

En el plano pedagógico, las principales políticas curriculares han sido la educación por competencias y el constructivismo social. Este estudio permite señalar que el éxito de las políticas curriculares, y sus reformas, no se corresponde con las expectativas generadas; la educación por estándares y competencias, así como las pedagogías constructivistas, han tenido un éxito limitado en los Estados Unidos y otros países (Eisner, 2004; Nuthall, 2002); y según Murphy y Adams (1998) la trayectoria de las nuevas reformas es prometedora, pero problemática.

Dussel (2005) afirma que el cambio curricular fue una de las opciones preferidas de las administraciones educativas de la región para responder a los problemas educativos, y Ferrer (2004) señala que las reformas se caracterizaron por una revaloración de los principios democráticos de participación, descentralización y gestión educativa. Estas reformas se orientaron a elevar la calidad educativa y al logro de mayor equidad (Dussel, 2005). Ferrer (2004) concluye que las reformas no tuvieron el impacto deseado en lo social y en lo pedagógico; los gobiernos no propusieron logros específicos de metas curriculares y predominó la lógica tecnocrática-economicista.

¿Qué son las políticas curriculares?

Es común que los estudios dedicados al análisis de las políticas curriculares no partan de definiciones formales, de lo que se entiende por el término; las definiciones, de las que parten los autores, se encuentran implícitas. En el presente trabajo se adoptó la definición de Kridel (2010) Para este autor, las políticas curriculares cumplen dos funciones: guiar la práctica y establecer una posición ante las políticas, las que

frecuentemente reflejan el punto de vista del gobierno; de modo que las políticas curriculares representan una posición política concreta.

De acuerdo con Kridel (2010, pp. 224-226) existen tres clases de políticas curriculares: *formales*, *implícitas* y *discretas* (prudential). Las políticas formales e implícitas del currículum aparecen en los documentos, los cuales adoptan una variedad de nombres; las políticas formales del currículum son guías oficiales y obligatorias, están diseñadas para leerse como instrucciones sobre el contenido y los resultados del currículum escolar; sus planteamientos se expresan de diferentes maneras: visión, objetivos, disciplina, alumnos, estándares y lo que los alumnos saben y deberían saber.

Las políticas curriculares implícitas se refieren a las políticas que emanan de la administración y del gobierno y que influyen en la práctica del currículum; también se refieren a planteamientos, programas, sugerencias, consejos y documentos que, con frecuencia, acompañan al currículum formal, y que no necesariamente llevan la etiqueta de obligatorias. Kridel (2010) señala que las *políticas curriculares discretas* se refieren a la experiencia y conocimiento práctico empleado por los docentes, escuela, administración escolar y personal, para adaptar las políticas curriculares, implícitas y formales, a las situaciones locales.

¿Por qué las políticas curriculares tienen un éxito limitado?

En primer lugar, la escuela no puede sobreponerse a las determinaciones sociales; la más importante es la *desigualdad social*, profundamente enraizada, incluso en los países desarrollados, y que se manifiesta con mayor fuerza en Latinoamérica. En un trabajo reciente, Ball (2010) señala que las políticas educativas nacionales exacerbaban la segregación social; afirma que, si bien las escuelas eficaces mejoran el desempeño de todos los estudiantes, son incapaces de remover los patrones globales de diferencias relacionadas con los antecedentes de los estudiantes. Ball (2010, p. 5) asevera que “las escuelas están abiertamente sesgadas, marcadas por un clasismo institucional profundamente enraizado, el cual sistemáticamente funciona a través de diversos procedimientos organizacionales y expectativas de los profesores; para servir a los intereses de unos y en contra de otros tipos de alumnos”.

Los antecedentes sociales y escolares de los niños, el capital cultural, son un factor clave para explicar por qué en la escuela algunos alumnos tienen éxito y otro no; Ball (2010) señala que la educación se ha vuelto una mercancía. Los padres con mayor capital cultural y recursos, eligen las mejores escuelas y compran productos académicos en el mercado, como Kumon, aprendizaje acelerado, desarrollo de habilidades y tutores, entre otros, con el fin de elevar el desempeño académico de sus hijos. Ese fenómeno también ocurre en las clases medias urbanas de Latinoamérica.

Objetivos de las políticas

Los diseñadores de las reformas parten de un modelo racional de cambio, pero en la vida real existe una racionalidad limitada que impide ver todas las alternativas y sus posibles consecuencias. Con frecuencia, los objetivos tienen su origen en programas de

modernización, los cuales son ideas sobre reformas y no tanto doctrinas coherentes con una estrategia unificada de cambio (Brunsson y Olsen, 2007, p. 55) Ello influye en parte para que los objetivos de las reformas se expresen en términos ideales. Los objetivos son estados ideales (Etzioni, 1979) con frecuencia difíciles de evaluar, y más cuando las bases de estos objetivos son utopías educativas, como *transformar la escuela* y *contribuir al desarrollo nacional*, entre otros. Watzlawick, Weakland y Fisch (1986), representantes de la teoría sistémica y constructivista de la Escuela de Palo Alto (1986), llaman a este proceso el *síndrome de la utopía*, y una de sus características es que importa más el proceso que los resultados, expresada en el aforismo “es mejor viajar colmado de esperanzas que llegar al puerto” y con el poema *Ítaca*, de Kavafis: él ruega que el camino sea largo y que el viaje esté lleno de aventuras y experiencias.

Otra característica del síndrome de la utopía es su actitud moralista; es común que las reformas, y sus políticas curriculares, expresen que quieren cambiar la realidad educativa. Para Brunsson y Olsen (2007) las reformas pueden presentarse como cambios trascendentes, únicos en su género, dado que son una parte de la estabilidad organizacional y no del cambio organizacional. Sería difícil imaginarse un Ministerio de Educación que no plantee reformas al sistema educativo, pues perdería su razón de ser. Las reformas son rutinarias y no tanto interrupciones de la vida organizacional (Brunsson y Olsen, 2007).

Diseño de las reformas y sus políticas curriculares

Otro factor que explica el éxito limitado de las políticas curriculares de las nuevas reformas es la racionalidad limitada de los responsables de diseñarlas. Los diseñadores de las reformas y sus políticas, operan bajo un modelo racional de toma de decisiones. Simon (1962, p. 78) caracteriza el modelo racional por:

- 1) Un conocimiento y anticipación completa de las consecuencias que seguirán a cada elección. Las consecuencias pertenecen al futuro; su conocimiento es siempre fragmentario.
- 2) Dado que estas consecuencias pertenecen al futuro, la imaginación debe suplir la falta de experiencia al asignarles valores. Pero sólo es posible anticipar de manera imperfecta los valores.
- 3) La racionalidad exige una elección entre todos los posibles comportamientos alternativos. En el comportamiento real sólo se nos ocurren unas pocas de estas posibles alternativas.

El diseño de políticas curriculares es un proceso complejo. Los diseñadores no pueden anticipar todas las consecuencias posibles de sus decisiones; la anticipación de las consecuencias, la falta de experiencia y la dificultad de vislumbrar diferentes alternativas, conducen al éxito limitado de las nuevas políticas curriculares.

El diseño de las reformas está inspirado o determinado en las metaorganizaciones, las cuales agrupan a un conjunto de organizaciones; i.e., el Banco Mundial, la UNESCO,

el FMI, el BID, OMS y OCDE, entre otros. De acuerdo con los neoinstitucionalistas (Ahme y Brusson, 2005) la metaorganizaciones son herramientas importantes para estandarizar reglas trasnacionales y crean una gran parte de la regulación moderna. No es casual que la educación ciudadana, multiculturalismo, interculturalismo, educación por competencias y constructivismo social, sean lugares comunes en las políticas curriculares a nivel mundial. La UNESCO y la OCDE, y otras metaorganizaciones, han jugado un papel importante en la difusión de esas doctrinas que sustentan las políticas curriculares a nivel internacional. A partir de las metaorganizaciones, se articulan las políticas globales con las locales y se produce una hibridación (Lopes, 2008). Brusson y Olsen (2007) afirman que la facilidad que existe para generar reformas es una de las razones que las impulsan.

Como ya se señaló, las reformas parten de ideas o doctrinas y no de principios empírica o socialmente validados. Por lo general, los diseñadores de las reformas curriculares y sus políticas, no evalúan los resultados de la reforma educativa vigente, ni promueven un debate de los nuevos principios; en nuestro medio son *top-down* reformas. Por ejemplo, los reformadores sostienen que el constructivismo y la educación por competencias son la mejor estrategia para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, no existen evidencias empíricas suficientes que permitan afirmar que esos enfoques sean mejores que otros, en términos de los resultados de aprendizaje.

Esas afirmaciones están respaldadas por las metaorganizaciones y la comunidad epistémica (Lopes, 2008); por ejemplo, en el medio iberoamericano, César Coll y su grupo (Coll y Martín, 2006) apoyan abiertamente la educación basada en competencias. Los problemas que genera la adopción de políticas curriculares, sin un fuerte o claro sustento, tienen su lado positivo: pueden ser una fuente de nuevas reformas (Brusson y Olsen, 2007) dada la fragilidad de esos enfoques. Dos pilares de las políticas educativas actuales son la educación por competencias, o estándares de competencia, y el constructivismo social; esas políticas no han tenido el éxito esperado.

Analicemos el caso del constructivismo social. En sí, se trata de un enfoque compuesto que amalgama ideas de varios autores, entre ellos Ausubel, Vygotsky, Brunner y Piaget. Los principios de este paradigma tienen un fuerte fundamento social, epistemológico y empírico; sin embargo, salvo experimentos y estudios de caso sobre buenas prácticas (i.e. Sergiovanni, 1993) aún no se ha demostrado que este enfoque o paradigma sea capaz de generalizarse a los sistemas nacionales de educación. Nuthall (2002) señala que mucho se ha escrito acerca de la enseñanza del constructivismo social, pero es imposible identificar una sola descripción que defina su naturaleza esencial; el autor agrega que tal vez la mejor manera de definir este paradigma sea como una oposición a la simple transmisión del conocimiento, a la manera tradicional de enseñar. Este autor señala que no se sabe exactamente si el aprendizaje ocurre debido a la discusión o como consecuencia de la misma; la mayoría de los estudiantes participan ocasionalmente en la discusión, por tanto, a pesar de que la discusión es uno de los elementos centrales del enfoque constructivista, no puede llevarse a cabo de manera completa en el salón de clase.

Otro instrumento clave de las políticas curriculares, dirigidas a mejorar la eficacia escolar, es la educación por competencias. Como se sabe, este modelo proviene del mundo laboral y es una práctica común en muchos países. Se trata de una homogenización impuesta por la economía (Lopes, 2006). Además de las dificultades que tienen los diseñadores para definir el término, es frecuente que el currículum escrito no discuta ni clarifique el concepto; los docentes carecen de una genealogía del mismo (Díaz Barriga, 2005).

El enfoque de las competencias no es tan nuevo como pareciera: ha estado presente desde el siglo XIX (Malone y Nelson, 2006). Una de sus limitaciones estriba, no sólo en la polisemia del término, sino en la gran cantidad de competencias que los diseñadores de la reforma consideran que es importantes que los alumnos dominen. Por ejemplo, los profesores estadounidenses cubren 350% más de tópicos que los docentes japoneses (Malone y Nelson, 2006). Algunos países de la OCDE, como Francia e Inglaterra, han sido criticados por tener guías demasiado detalladas (OECD, 2004).

Eisner (2004 pp 297-299) resume las limitaciones de la educación por competencias, o estándares de competencias, como se le conoce en el medio anglosajón. El autor afirma que las reformas de estándares de competencias se dirigen a racionalizar el desempeño de las escuelas; el modelo está diseñado para ejercer e instalar un sistema de objetivos y prácticas de evaluación; en el caso de los Estados Unidos, la reforma estuvo dirigida para mejorar su desempeño en ciencias y matemáticas, de modo que el proceso fue diseñado para ordenar un sistema desordenado y hacer rendir cuentas a los docentes y administradores de las escuelas. Este sistema racional de estándares de competencias tiene varias características:

1) Depende de una especificación clara de los productos. Es lo que los estándares y rúbricas supuestamente hacen.

2) La racionalización típicamente emplea la medición como medio a través del cual la calidad del producto es evaluada y representada. Se considera que la cuantificación es un medio de incrementar la objetividad.

3) Se cree que la racionalización de la práctica es para controlar y predecir. Se sostiene que podemos saber los efectos específicos de nuestras intervenciones, una pretensión que es cuestionable.

4) La racionalización subestima las interacciones. Las interacciones no sólo toman en consideración las condiciones que van a ser introducidas en el aula o la escuela, sino los tipos de cualidades personales, expectativas, orientaciones, ideas y temperamentos que interactúan con las condiciones.

5) La racionalización promueve la comparación y la comparación requiere que haya aspectos comunes (commensurability) que comparar. Los resultados de la comparación no tienen en cuenta las diferencias, producto del origen social de los niños, ni la cantidad de tiempo invertido en la escuela. Las comparaciones que no consideran las diferencias son extremadamente cuestionables.

6) La racionalización depende de incentivos extrínsecos para motivar la acción. Las escuelas son como las empresas: la sobrevivencia del más apto es lo que determina quien sobrevive. Si las escuelas no producen resultados eficaces en los tests, se van a la quiebra.

Como se puede apreciar, Eisner (2004) sostiene que el enfoque de competencias es una expresión del modelo racional promovido por las políticas curriculares actuales. Muy parecido al que opera en la economía. La agenda política educativa y los diseñadores de las reformas parecen tener dificultades en predecir y ver los problemas para implementar las reformas y sus políticas. En varios lugares escuelas públicas de educación básica no tienen el poder de seleccionar su materia prima ni controlar el trabajo de los maestros, el modelo de competencias tiene severas limitaciones para implementarse.

Implementación local

Se entiende por *implementación* el desarrollo de normas, procedimientos y lineamientos para la puesta en práctica de las decisiones (Aguilar, 2000). La implementación sigue una lógica diferente de la planeada y esperada por los diseñadores, donde el diseño está inspirado en lo global, mientras la implementación de las políticas es siempre local. El talón de Aquiles de las políticas curriculares es su implementación, dado que la agenda política de los gobiernos busca cambios rápidos y notables, al tiempo que la escuela y los docentes tienen una lógica e intereses distintos; la docencia es por lo general conservadora y rutinaria, y podría ser de otra forma, pues por lo general, los docentes tienen una carga de trabajo estresante y unos hábitos de trabajo bien establecidos y difíciles de cambiar. Las nuevas políticas curriculares y los programas y acciones que se desprenden de las políticas, obliga a los docentes a cambiar sus hábitos y métodos de enseñanza, pero ese proceso no ocurre de la noche a la mañana. Alguna vez un autor señaló que usualmente una reforma curricular toma alrededor de 10 años en implementarse; sin embargo, los diseñadores y los administradores de la educación esperan cambios más rápidos y notables.

En este apartado se seguirán fundamentalmente las ideas de Bernstein (1999). Uno de los obstáculos más notables en la implementación, es la diferencia entre el discurso vertical de las políticas curriculares y el discurso horizontal de la escuela y los docentes. La Tabla 1 resume parte de la concepción de Bernstein (1999) sobre las diferencias entre el discurso vertical de las políticas curriculares y el discurso horizontal de los docentes.

Tabla 1. Características del Discurso Vertical vs. Horizontal

Vertical	Horizontal
Conocimiento escolar	Conocimiento del sentido común
Oficial	Local
Grupo dominante	Grupo dominado
Escrito	Oral
Recontextualizado (oficial)	Recontextualizado pedagógicamente (dependiente del contexto)
Organizado en principios coherentes	Organizado en segmentos discretos
Pedagogía institucional	Pedagogía segmentada, transmitida cara a cara

Fuente: Tabla elaborada por los autores con base en: Bernstein, B. (1999).

Como lo han señalado los estudiosos brasileños, inspirados en Bernstein (Lopes, 2008) a través del proceso de hibridación, los docentes recontextualizan las nuevas políticas curriculares. *La lógica racional de los diseñadores debe ser reconstruida bajo las circunstancias y preferencias y realidad de los docentes. El discurso de las reformas y políticas curriculares es vertical, el de la escuela y docentes es horizontal*, por tanto, existe una brecha entre ambos discursos puesto que operan bajo criterios opuestos. La enseñanza es un arte y una técnica a la vez; es difícil de adquirir bajo principios generales y sistemáticos. Según Bernstein (1999, p. 161) la pedagogía segmentada se lleva a cabo en una relación cara a cara, con una carga afectiva fuerte como se da en la familia, los grupos de pares o la comunidad local; la pedagogía puede transmitirse tácitamente por medio del modelamiento y mostrar así modos específicos de actuar.

Es el caso de las competencias y el constructivismo: su discurso es vertical y su aplicación horizontal; el vertical de las reformas presume que los docentes aprenderán las nuevas formas de enseñar con cursos teóricos o demostraciones rápidas (modelamiento) llevadas a cabo en los cursos de desarrollo o perfeccionamiento profesional. La enseñanza es un arte práctico que no se aprende a través de principios sino de la interacción, el modelamiento y la experiencia, dentro de un contexto específico. “Las reglas no son suficientes para establecer una práctica; también necesitamos ejemplos” (Wittgenstein, 1979, p. 21).

También se debe considerar que no todas las disciplinas se aprenden de la misma forma, pues sus estructuras son diferentes. Bernstein sostiene que algunas disciplinas como la lógica y las matemáticas, la economía y parte de la psicología, tienen una *gramática fuerte*; esto es, sus lenguajes tienen una sintaxis conceptual capaz de generar descripciones empíricas, relativamente precisas, y de producir modelamientos formales o relaciones empíricas. En contraste, otras disciplinas como las humanidades y las ciencias sociales, tienen una gramática débil, de modo que su poder, en términos de sintaxis y precisiones empíricas, es débil.

La pedagogía institucional, inmersa en el discurso de las políticas curriculares, trata a todas las disciplinas como si tuviesen una gramática fuerte, desconociendo que no existe métrica ni una sintaxis fuerte basada en descripciones empíricas para identificar y determinar las competencias ciudadanas o interculturales; es decir, como si fueran las competencias matemáticas o científicas. En suma, tratar de universalizar la enseñanza por competencias a todo el currículum, hace más débil y menos exitosa su implementación.

El enfoque de competencias tiene más probabilidades de ser exitoso en la educación superior, sobre todo en las profesiones o disciplinas con una gramática fuerte, como las ingenierías, la medicina, la contaduría y otras semejantes. En la educación básica el enfoque de competencias puede ser exitoso en la matemática, las ciencias y parte de la gramática de la lengua, o idiomas extranjeros, pero es difícil de implementar en las ciencias sociales, las humanidades y otras disciplinas con gramática débil.

Otro factor que debilita la implementación de las políticas curriculares es la regulación organizacional suave. Los neoinstitucionalistas (Ahme y Brunsson, 2005) entienden por regulación suave aquella en la que la organización no usa por completo los elementos organizacionales para hacer cumplir las reglas y objetivos; establece directrices, pero no las obliga a cumplir a través de sanciones, pues aplicar las reglas organizacionales (reglas burocráticas) al aula es sumamente difícil. A diferencia de otras profesiones, la docencia es de las pocas profesiones, cuya práctica se desarrolla aisladamente, sin la presencia de otros colegas (Lortie, 1975), pueden tener visitas ocasionales de los supervisores y directores, pero la mayoría del tiempo realizan su labor en solitario. Una práctica de esta naturaleza obliga a tener una regulación suave.

Evaluación

La agenda política y los tiempos reducidos de las administraciones, así como la falta de *cultura evaluativa*, determinan que los diseñadores no realicen, o esperen, el resultado de las evaluaciones formales de la reforma vigente, antes de implementar la nueva reforma. Existen pocas excepciones de reformas que partan de abajo hacia arriba; de una evaluación que involucre a los principales interesados (stakeholders), reúna suficientes evidencias de los aspectos positivos y negativos del currículum vigente, se socialicen y, a partir de esa socialización, se realice el diseño de la nueva reforma y sus políticas.

Los juicios de los que parte la agenda y los diseñadores son valorativos; pocos de ellos se han probado empíricamente, como el constructivismo, las competencias y otras innovaciones. No se sigue lo que recomienda Wittgenstein (1979, p. 23): “aprendí una gran cantidad de cosas y las acepté en base a la autoridad humana. Después he descubierto que se veían confirmadas o refutadas por mi propia experiencia”. Los diseñadores de las políticas requieren saber qué de sus propuestas se confirman o refutan en la práctica.

Sin embargo, existe otra cara de la evaluación: la evaluación del aprendizaje. Un sistema de competencias, como afirma Eisner (2004) tiene la función de que las escuelas rindan cuentas. Las evaluaciones masivas y estandarizadas ejercen una presión constante en el currículum. Es bien sabido que los docentes terminan reduciendo el currículum a lo que se evalúa en los tests de rendimiento; se ven obligados a descartar otros aspectos relevantes y formativos del currículum, de modo que la evaluación del aprendizaje se ha convertido en un arma de dos filos.

Conclusiones

El propósito de este trabajo fue analizar las políticas curriculares, formales e implícitas, que se implementan hoy en algunos países de América Latina. Las políticas curriculares formales analizadas fueron el constructivismo y la educación basada en competencias. Se argumenta que esas políticas ha tenido poco éxito, debido a la racionalidad limitada de los diseñadores que no prevén los obstáculos en su implementación, a los problemas estructurales de desigualdad social y a los obstáculos de implementar el discurso vertical de las políticas curriculares en el discurso horizontal de los docentes, pues se establecen lógicas diferentes. Asimismo, que las disciplinas de gramática suave, como las humanidades y las ciencias sociales, tienen dificultades para definir empírica y conceptualmente los tipos de competencia que desean desarrollar.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (2000) *El estudio de la políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Ahme, G. & Brunsson, N. (2005) La regulación suave desde una perspectiva organizacional. *Revista Gestión y Política Pública*, 15, 3, p. 527-555.
- Ball, S. (2010) New Class Inequalities in Education: why education policy maybe looking in the wrong place! *Education Policy, Civil Society and Social Class. Journal of Sociology and Social Policy*, 30, 3-4, p. 1-20.
- Bernstein, B. (1999) Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 2, p. 157-173.
- Brunsson, N. & Olsen J. P. (2007) *La reforma de las organizaciones*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

- Craig, K. (2010) *Encyclopedia of curriculum studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Díaz, Á. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 38, 111, p. 7-36.
- Dussel, I. (2005) Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. En: Fundación Santillana (ed.). *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*. Madrid: Santillana, p. 93-102.
- Eisner, E. (2004) What does it mean to say a school is doing well? En: Flinders DJ. & Thornton, SJ. (ed.). *The curriculum studies reader*. 2 ed. New York: RoutledgeFalmer, p. 297-305.
- Etzioni, A. (1979) *Organizaciones modernas*. México: UTEHA.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: Grade, Documento de trabajo 5. Disponible en: <http://www.preal.org>. Consultado el 5 de abril de 2010.
- Latapí, P. (2009). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Loera, A. (2005). *Cambios en las escuelas que participan en el PEC 2001-2004*.
- Lopes, A. (2006) Discurso nas políticas de currículo. *Curriculum sem Fronteiras*, 6, 2, p. 33-32.
- _____. (2008) Articulaciones en las políticas del currículo. *Perfiles Educativos*, 25, 120, p. 63-78.
- Lortie, DC. (1975) *School-teacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago, March, JG. & Olsen, JP. (1997) *El redescubrimiento de las instituciones*. México: Fondo de Cultura Económica. México: Heurística Educativa. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/pec/Documentos>. Consultado el 5 de abril de 2010.
- Murphy, J. & Adams, JE. (1998) Reforming America's schools 1980-2000. *Journal of Educational Administration*, 36, 5, p. 426-44.
- Nuthall, G. (2002) Social constructivist teaching and the shaping of students' knowledge and thinking. *Social Constructivist Teaching*, 9, p. 43-79.
- Simon, H. (1962) *El comportamiento administrativo*. Madrid: Aguilar.

Watzlawick, P. Weakland, J. & Fisch, R. (1986) *Cambio*. Barcelona: Herder.
Disponible en: <http://www.sep.gob.mx>. Consultado el 5 de abril de 2010.

Wittgenstein, L. (1979) *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa.

Referencia

José María García Garduño y Luis Alberto Malagón Plata, “¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 3, (enero-diciembre), 2010, pp. 251 - 262

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 08/09/10

Fecha de aprobación: 10/11/10