

Currículum y procesos de cambio educativo desde una perspectiva latinoamericana

Curriculum and processes of educational change from a Latin American perspective

COLCIENCIAS TIPO 2. ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

RECIBIDO: OCTUBRE 23, 2016; ACEPTADO: NOVIEMBRE 23, 2016

Bertha Orozco Fuentes
bof@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En una investigación reciente asumimos un enfoque genealógico para observar los cambios educativos y curriculares como procesos complejos, determinados por las políticas de reforma educativa que pretenden reorientan la educación a nivel global desde los años noventa. Sostenemos como hipótesis de trabajo que las categorías reforma educativa y reforma curricular no se transfieren mecánicamente desde las agencias internacionales y regionales; de ahí que la noción de reforma es necesaria, más no suficiente para comprender el sentido y los significados de las expresiones de los cambios curriculares que ocurren en México, que son modos de respuesta particulares que los sujetos académicos y sociales partícipes en los procesos de cambio producen; la categoría complejidad del cambio curricular se expone para analizar las relaciones de poder académico, de las luchas, negociaciones y acuerdos curriculares que tales sujetos producen como expresiones, propuestas o síntesis curriculares, ante la imposición y prescripción de políticas de reforma educativa, en los planos locales e institucionales en México, pensando que nuestro país comparte rasgos diferenciados, a la vez que comunes, con otros países de la región latinoamericana.

Palabras Clave

Currículum en México; reforma curricular; genealogía; cambio curricular.

Abstract

In a recent research, we adopted a genealogical approach to observe educational and curricular changes as complex processes, determined by educational reform policies that seek to reorient education at the global level since the 1990s. We hypothesize that the categories of educational reform and curricular reform are not transferred mechanically from international and regional agencies; although the notion of reform is necessary, it is not enough to understand the meaning and meanings of the expressions of the curricular changes that occur in Mexico, which are particular modes of response from the academic and social subjects involved in the processes of change. Complexity of curricular change category is exposed to analyze the relations of academic power, struggles, negotiations and curricular agreements that such subjects produce as expressions, proposals or curricular syntheses, before the imposition and prescription of policies of educational reform, in the local and institutional plans in Mexico, a country who shares differentiated, as well as common, features, with other countries of the Latin American region.

Keywords

Curriculum in México; curricular reform; genealogy; curricular change

I. INTRODUCCIÓN

Se escribe desde México y nuestros contextos, con una perspectiva latinoamericana a la vez, se observan tanto su diferencia propia, como lo común que se comparte con las naciones de la región, como son su herencia colonizada política, ideológica y educativa en diversos momentos históricos. Al mismo tiempo se recupera una tradición de pensamiento pedagógico latinoamericano, caracterizado por su historia y su esfuerzo por imaginar una educación propia, común e incluyente de las diferencias de todo tipo y de cada país de esta región.

Existe una tradición de educación propia en Latinoamérica, *educación popular* y de carácter público en términos de Adriana Puiggrós (2005) que representa un legado educativo que muestra algo importante, que sí es posible pensar la educación de un modo alternativo frente al discurso hegemónico que se ha instaurado ante la oleada de reformas y cambios educativos actuales, tendiente este discurso a justificar un ordenamiento social global basado en la economía de mercado, que ordena y orienta a las políticas educativas regionales y nacionales en cuanto a su direccionalidad político – educativa, objetivos y programas. Las historias educativas regionales muestran que se pueden *reactivar* (Laclau, 1990, p. 51) algunas ideas, aportes y elementos históricos y culturales para pensar la educación como una práctica social, bajo principios éticos orientadores de una educación para la autonomía de los pueblos y de las personas, y para la formación humana.

Lo común de la educación propia para América Latina y el Caribe, por darle un sentido a esta intención, alude a su carácter humanista, cultural, social e incluyente, con justicia e igualdad, lo común basado en los principios del reconocimiento y respeto a las personas, a sus culturas diversas que a través de sus historias particulares han producido alternativas educativas desde lo propio y afirmando lo propio de sus identidades diferenciadas, al identificar como ideal común la educación autónoma y auto-determinada, principios necesarios para entrar en relación con todas las otras regiones y naciones del orbe, para reconocer y compartir la posibilidad de un dialogo e intercambio con equidad, mirando hacia un futuro esperanzador e igualitario.

Se habla también, desde el espacio de trabajo académico que desarrollamos de la Universidad Nacional Autónoma de México, casa académica donde se realizan nuestras investigaciones en educación en la línea de

currículum y de procesos de asesoría curricular en algunas instituciones educativas en donde se están trabajando los cambios o modificaciones curriculares, con base en estas acciones nos acercamos a las complejas prácticas o expresiones del cambio curricular, éstas son algunas de las experiencias que se hemos sistematizado a partir de un dispositivo de observación o constructo, la categoría *complejidad del cambio curricular* (Orozco, 2015), de lo cual en este espacio se presenta una aproximación.

Se precisa comenzar con un acotamiento conceptual sobre el campo educativo y del currículum en particular, en relación con la educación como un proyecto de nación, que hace parte o se articula a los proyectos sociales y culturales que se producen a través de procesos históricos más amplios y entrecruzados, para dar respuesta a las demandas que los diversos grupos y sectores sociales requieren en términos de sus intereses, conocimientos, saberes, valores y tradiciones; como sostiene Alicia de Alba (1991), son los sujetos sociales quienes a través de diversos mecanismos de imposición, luchas y resistencias logran elaborar propuestas político académicas que se estructuran formalmente como proyectos político académicos o *síntesis curriculares*, que se gestan o generan a través de los procesos de la *determinación* (de Alba, 1991) y *sobredeterminación curricular* (de Alba, 2007). Estos procesos y mecanismos devienen, se materializan, en su movimiento histórico hasta tomar forma de proyectos o propuestas académicas, por lo cual éstas solo pueden ser entendidas desde su historia y devenir.

Estas historias pueden ser comprendidas e interpretadas como mecanismos que se producen en la trama de las relaciones sociales amplias, así como en sus contextos institucionales o espacios de gestación y negociación en medio de luchas y resistencias político académicas. Lo político, se entiende como las formas de relación, participación y relaciones de fuerza (el juego del poder) que se propicia mediante encuentros no exentos de tensiones, por eso los ejercicios de deliberación, argumentación y contra-argumentación al final son productivos, cuando los sujetos partícipes en la elaboración del currículum logran acuerdos a través de procesos de diálogo, discusión, deliberación y producción, trabajos a partir de los cuales se producen las propuestas o las síntesis curriculares, esto último es la posibilidad curricular que los sujetos sociales del currículum pueden crear y aportar como lo posible y viable, para orientar los cambios educativos; esto es, las síntesis curriculares

formalizadas como propuestas son las expresiones propias de los sujetos en sus contextos históricos e institucionales, para dar respuesta a la exigencia e imperativos de reforma. No se niega la importancia y necesidad de reformar la educación y propiciar los cambios, pero esta operación política académica implica que los sujetos sociales de la determinación curricular, ocupen el espacio académico de las negociaciones para tomar decisiones y presentar sus creaciones curriculares, por medio de lo cual darán estructura y forma a sus ideales, sueños educativos, posturas e intereses de sus proyectos. Un sujeto social colectivo sin proyecto curricular, difícilmente podrá hacer frente a las exigencias de la reforma.

Es clave el modo en que los sujetos académicos que dan forma y estructura a los proyectos educativos de nación o a las alianzas y convenios regionales o globales, el modo en que se argumenta y se construyen conceptual y metodológicamente el vínculo o juego de relaciones entre sociedad, educación y currículum. Todas las propuestas conceptuales curriculares son pensadas en relación con el tipo de educando que se quiere formar en determinados contextos y momentos históricos. En América Latina ese vínculo entre sociedad, educación y currículum supera la antigua noción estrecha de considerar al currículum como sinónimo de plan de estudios, va más allá de reducir su elaboración a un asunto técnico instrumental de planificación bajo un solo método –“científico” racional instrumental–, sin tomar en cuenta las condiciones histórico políticas y culturales de *posibilidad y viabilidad* (Zemelman, 1987). Resulta mucho más potente y productivo pensar que el diseño de un plan de estudios hace parte de un proyecto de formación educativa más amplio. Y esa amplitud y complejidad exige elementos epistémico políticos y conceptuales que abarquen en lo posible esa complejidad.

Es central la categoría de sujetos sociales del currículum dentro y fuera de las instituciones educativas, son grupos, agentes y agencias que poseen intereses en la formación universitaria y también en todos los niveles educativos; ésta es otra herramienta conceptual que articulada a la noción de currículum y al modo de construcción de los vínculos con lo social amplio y la cultura, resultan en su articulación o *relacionalidad* conceptual un dispositivo de observación que permite comprender que el currículum es, por lo tanto, una selección de elementos culturales con historia, en el que se juegan intereses y expectativas de educación para la formación de sujetos, quienes actuarán como sujetos

educativos para participar en las prácticas sociales más amplias.

En México, en la actual coyuntura de los procesos de reforma e innovaciones impulsadas por las políticas educativas neoliberales, pareciera que todo se resuelve como una tarea sencilla de revisión y actualización de contenidos o de rediseño de los planes de estudio como una tarea de escritorio (burocratización), no obstante desde lo que se ha argumentado hasta aquí, resulta que las propuestas de cambio de planes enfrentan avatares y desafíos que resolver en cuyo procesamiento se destapan *cajas de Pandora* por la complejidad de los procesos y las prácticas curriculares. Es por esto que se requieren otras categorías para entender el concepto de reforma educativa y curricular, impulsadas por las políticas educativas internacionales, regionales y nacionales desde los años noventa hasta hoy en día.

El auge de las políticas educativas neoliberales, que pretenden orientar los proyectos y programas educativo curriculares en todas las regiones del mundo, tiende a la homogeneización de la educación, aún cuando se hable del reconocimiento de la diversidad cultural, y produce tensiones entre las instituciones académicas y las normativas de la educación, por el modo de entender los fines de la educación de las naciones. Una nueva oleada de racionalidad instrumental se extiende y penetra los proyectos educativos nacionales, tensándolos, cuando no dislocándonos (Orozco, 2015). Un posicionamiento latinoamericano y desde cada una de las naciones que integran la región, es política y culturalmente necesario.

La capacidad de respuesta ante esta especie de neocolonialismo curricular depende de cómo los sujetos educativos reaccionemos y reactivemos, tanto nuestra capacidad de lectura del mundo y de lectura de la realidad como lo plantea Paulo Freire, como de que recuperemos, pensada y selectivamente, algunos potentes elementos conceptuales de la tradición del pensamiento pedagógico latinoamericano, como se ha pretendido adelantar en esta introducción a manera de un ejercicio de problematización.

II. REFORMA Y CAMBIO CURRICULAR, CATEGORÍAS METODOLÓGICAS: SUS ALCANCES Y LÍMITES

A través de algunas investigaciones recientes hemos enfrentado ya la insuficiencia de las teorías y conceptualizaciones que se emplean en los análisis curriculares clásicos, eso no quiere decir que debamos

desecharlas, son herramientas conceptuales que poseen ciertos niveles explicativos y analíticos, los cuales al ser valorados desde el posicionamiento curricular que se enuncia en la introducción poseen alcances explicativos de manera general, dado que los procesos de reforma ocurren en las instituciones educativas de la mayoría de los países, en busca del logro de lo que se ha nombrado como la sociedad del conocimiento como el proyecto ordenador de políticas a nivel mundial.

Una lectura de la realidad, como lo plantea Freire, requiere de palabras, esto es, de lenguajes y sus usos, que den cuenta de las realidades propias y de las problemáticas educativas de los entornos y contextos sociales, históricos y culturales de las naciones latinoamericanas, bajo la intención epistémico educativa de hacer visibles las exclusiones que padecen los sectores sociales más desfavorecidos, para trabajar en su superación como parte de un proyecto educativo nacional, sin dejar de considerar que las naciones no pueden verse de manera aislada, sino en el interjuego de las relaciones globales ciertamente.

Es por el argumento anterior que los lenguajes curriculares y sus palabras-conceptos y teorías educativas empleados en los contextos de reforma exigen, de parte de los estudiosos del currículum, una valoración en función de las problemáticas educativas regionales. En este caso se plantea que los conceptos que orientan y valoran las reformas en este sector, impulsadas por las políticas dominantes en la sociedad de la información y del conocimiento y de la economía de mercado, representan una nueva expresión racional e instrumental a la vez que prescriptiva, esto es, son argumentos y propuestas contruidos desde las esferas de poder del conocimiento que apuntala a la economía del conocimiento para el modelo económico del mercado, lo cual demanda un cambio radical educativo, según este mismo argumento, para dejar atrás la educación que transmite solo contenidos declarativos sin anclaje en problemas concretos que demanda la sociedad del conocimiento. Este argumento es importante, siempre y cuando se consideren las condiciones de posibilidad y los intereses de las naciones a donde se quieren implantar esas reformas.

Lo que ocurre en cada país, son recontextualizaciones, sostiene Díaz Villa (2007), de los discursos de la reforma educativa internacional, lo cual significa que las políticas no se transfieren linealmente, en su trasplante o transferencia ocurren reacciones y se generan tensiones en los espacios educativos, dado que las propuestas no se reproducen

mecánicamente como prescripciones derivadas de las políticas educativas globales, lo que ocurren son reelaboraciones o interpretaciones de las razones subyacentes en tales propuestas; se analizan las política, los programas propuestos y se trata de dar respuestas privando la intención de pensar en una educación propia de cada nación a donde arriban tales políticas educativas.

Por lo anterior planteado, se requieren otras herramientas operacionales para intervenir y crear propuestas curriculares propias, con la fuerza de imaginación productiva que exigen los proyectos curriculares con orientación cultural, social y político-educativos en la región latinoamericana, es importante la formación para vivir en la aldea global ciertamente, son igualmente importantes las demandas de formar para el trabajo, pero esto no debe desplazar de ninguna manera a las necesidades educativas de los sujetos y sectores sociales de los países en desarrollo, de sus necesidades sociales y educativas propias.

El ocuparnos del asunto de las categorías para trabajar en procesos de elaboración del *currículo* con perspectiva latinoamericana, implica pensar estratégicamente y ocuparse del plano metodológico para la práctica del diseño, modificación, cambio y evaluación curricular, con el propósito de elaborar propuestas fincadas en las demandas y las necesidades educativas que emanen de las problemáticas de los países en desarrollo, con altos índices de falta atención y de cobertura, de rezagos educativos, pero sobre todo haciendo un análisis crítico de los contenidos curriculares y la cultura que se transmite a través de estos.

Es indispensable enfatizar que la elaboración curricular es un trabajo de construcción de propuestas en las que se toman en cuenta, o debieran tomarse como exigencia política educativa, nuestras historias y realidades y la lectura de los contextos y las condiciones culturales y educativas; está fuera de discusión el carácter necesario de categorías curriculares prácticas, siempre y cuando el término práctica se conciba en el sentido de *praxis*, como sostiene Adolfo Sánchez Vázquez (1972), quien significa a la *praxis* como una práctica filosófica y política de transformación de la realidad.

Si se toma en préstamo esta categoría de la *praxis* y es llevada al campo del currículum, puede brindar a los sujetos constructores de propuestas y modelos curriculares la posibilidad de pensar un proyecto basado en los

intereses culturales y académicos que fortalezcan la propia identidad, sólo así es posible recuperar el dialogo con otras identidades culturales, como un dialogo entre culturas que se reconocen diferentes pero que pueden intercambiar ideas, bienes y valores que les retribuyan y enriquezca. Este dialogo no es sencillo, es un intrincado proceso de argumentación y contra-argumentación, pero necesario de provocarlo y asumirlo seriamente para producir las propuestas como recontextualizaciones o expresiones particulares de los cambios educativo curriculares posibles y viables.

Vale también recordar el aporte del filósofo de la educación Wilfred Carr (2002), cuando emplea la noción de *fronesis* griega de tradición aristotélica, pero pensada en sus implicaciones éticas actuales, sólo desde la *fronesis* que involucra decisiones ética y políticamente correctas, puede recuperarse el interés de la *tekné* (en relación con las acciones entre medios y fines) y de la *theoria* o el saber informado y sistematizado conceptualmente. Esta triada sólo cumple su función de práctica social, ética y política en su articulación discursiva y metodológica para la intervención educativa, como Carr lo propone.

Este pensamiento es utópico ciertamente, pero no se trata de aquella noción de utopía irrealizable, sino de una viable y posible, como aquella que la historia educativa en América Latina del siglo XIX, que puede ser pensada a la luz de este presente, por citar un referente cercano, culturalmente hablando. Uno de los aportes por recuperar, como lo plantea Adriana Puiggrós (2005) es la propuesta educativa de Simón Rodríguez, quien pensó que enseñar a leer, escribir y trabajar a “los desarrapados” o los excluidos como sujetos educados en los proyectos educativos, además de todos los sectores sociales, léase los sectores excluidos de las garantías y de los bienes sociales, esta era la base o idea central del proyecto educativo para la construcción de las naciones nacientes en la región, producido precisamente en lo que hoy es América Latina.

En este momento histórico resulta pertinente para los educadores y para un proyecto educativo (desde aquí), *reactivar*, en términos de Ernesto Laclau (1990, p. 51), algunas teorizaciones del saber curricular, lo cual quiere decir que no se debe repetir idílicamente aquella alternativa de educación popular y pública gestada en esta región latinoamericana; reactivar significa aprender de la historia o de cómo ella se hace presente en las problemáticas educativas actuales.

El potencial de reactivación significa varios asuntos: ampliar efectivamente la educación a los sectores que siguen esperando que se cubra cabalmente su derecho a la educación, a una educación que les permita afirmarse como sujetos sociales con dignidad, con una educación que brinde las herramientas para trabajar en la construcción de un modelo de economía compartida y social, que no anule la dignidad y la subjetividad de las personas en la América del río Bravo hacia el sur, se trata del hacer curricular desde aquí y de cara al mundo cambiante de hoy. Estas ideas están incluidas en los documentos retóricos de la reforma, pero al instaurarse en los países en desarrollo, no siempre son viables ni posibles de realización.

Lo anterior no excluye que las metodologías construidas a partir del lenguaje curricular hegemónico de la reforma curricular pueda ser incorporado, sí, y sólo sí, se elabora una lectura cuidadosa, crítica pensada desde las condiciones geopolíticas de México, como parte de una región diferenciada y común denominada América Latina y el Caribe, esta operación de criticidad y valoración conceptual necesaria, implica re-significar categorías y metodologías empleadas en los procesos de fundamentación, elaboraciones de diseño, rediseño y evaluación curricular, incluidos los planes de estudio y los objetivos y perfiles de formación pensados para darles forma y estructura, ciertamente son recuperables para su reactivación en contextos institucionales educativos del presente, en donde los sujetos de la *determinación* y *sobredeterminación* (de Alba, 1991; 2007) curricular construyen sus propuestas mediante procesos deliberativos y de negociación político académica.

Algunas categorías introducidas por los discursos de las políticas educativas neoliberales, bajo la lógica de la racional instrumental y de la sistematización de la enseñanza, fueron creadas para estructurar proyectos curriculares que vinculan la formación de sujetos con el mercado laboral en el marco del actual modelo económico, aderezados con discursos que dan cuenta de lo social como la idea de aprender a convivir armónicamente, sin conflictos, de aprender a trabajar colectiva y colaborativamente, para ello las políticas promueven nuevos modelos educativos innovadores, flexibles, para el desarrollo de competencias que habiliten a los egresados de los sistemas educativos para usar los contenidos y conocimientos en contexto de aplicación (Gibbons, 1998); otras categorías más, que se manejan bajo la misma lógica,

son los de evaluación, acreditación, certificación de la formación, rendición de cuentas, aprendizaje en comunidad, experiencias de aprendizaje, aprendizaje situado, aprendizaje basado en la resolución de problemas, aprendizaje a partir de proyectos, educación para la vida, nuevas alfabetizaciones lingüísticas y en las TIC, etcétera.

Algunas de estas categorías fueron conceptualizadas fuera de la lógica del mercado en otros contextos culturales, pero han sido introducidas en las cadenas de significación de la educación para vivir en la aldea global, lo cual suena muy incluyente, pero sus efectos siguen siendo selectivos y excluyentes ¿Qué se puede hacer en el plano conceptual y metodológico? Sostenemos como supuesto de trabajo que no podemos negarnos al cambio curricular, son necesarios los ejercicios de revisión curricular autocríticos, hay que superar los academicismos basados en la transmisión de contenidos curriculares declarativos de las disciplinas, esto es, de la transmisión de teorías sin anclajes en problemáticas sociales y comunitarias, nacionales locales, desvinculadas de la cultura, del trabajo y de los procesos productivos, sin relación alguna con las relaciones intersubjetivas de cara a las problemáticas sociales en los actuales contextos de crisis. Por eso es necesaria la teoría social crítica y epistemológica para el escrutinio de las posibilidades operacionales de tales categorías, así como crear otros constructos analíticos y para el diseño curricular, esto en sí es un reto metodológico que los sujetos partícipes debemos emprender en los espacios de diseño o rediseños curriculares.

Esta tarea conceptual para intervenir en currícula, para tomar parte en la generación de propuestas, sí es posible, si recuperamos lo que Adriana Puiggrós dice acerca de la capacidad epistemológica latinoamericana de conjugar conceptos y construir categorías político pedagógicas, esto es, de la capacidad de construir argumentos y artefactos metodológicos propios a partir de usar las teorías pedagógicas y curriculares contextualizadas.

Estos giros conceptuales-metodológicos son los argumentos de la educación propia, no necesariamente hay que ceñirse a las prescripciones de la reforma educativa, siempre hay un margen de actuación, el reto es ocuparlo, hay fisuras y espacios de fuga por donde inscribir propuestas propias; los sujetos, al asumirse como sujetos políticos, se constituyen como sujetos de la decisión curricular en medio de opciones, nada sencillas, son más bien ejercicios metodológicos que desafían la capacidad de

argumentar las propuestas educativas para idear objetivos y metas por lograr, cuyos alcances y orientación emerjan de los entornos y realidades educativas de cada país.

El bagaje conceptual y metodológico para el diseño curricular que se emplea desde los años noventa del siglo pasado, aproximadamente, hasta estos momentos, opera bajo la lógica de la transferencia y la prescripción, es el caso del nuevo modelo curricular para la educación básica en México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016), bajo un discurso de autogestión curricular para alcanzar la autonomía de las escuelas y de los sujetos educativos, poniendo al centro a la escuela y sus actores: niños y niñas, jóvenes, maestros, directivos, supervisores, padres y madres de familia y la comunidad misma, reunidos todos ellos en los consejos escolares para pensar cómo operar el currículum que la SEP (2016) establece.

En la fundamentación del nuevo modelo y de la propuesta curricular lanzada por la SEP en junio de 2016, se declara la necesidad de formar para convivir armónicamente en la sociedad global, no se hace mención de las diferencias y la falta de relaciones igualitarias de una sociedad en donde más del 50 % de su población padece grados de pobreza, que no ha tenido acceso a los derechos humanos universales como son el derecho a la educación, a los servicios de salud, al trabajo, al descanso y al goce estético. Se declara en el modelo un perfil de formación para la educación básica ideal, como si todos los mexicanos y las mexicanas tuvieran acceso a todos los servicios y derechos educativos. En ningún lado aparece el México en crisis, donde privan la corrupción, el narcotráfico, la falta de empleos, el reparto inequitativo de la riqueza, el dispendio y acaparamiento de la riqueza que está bajo el control de los sectores sociales insertos en el poder político y en el de la economía; igualmente no aparecen los grandes problemas nacionales, como la crisis del sector salud, la alimentaria, la falta de justicia, las desapariciones forzadas, el peligro laboral y de vida en el ejercicio de la libertad de expresión, mucho menos se hace mención de los problemas que han acarreado las reformas estructurales como la energética, la ley de los medios, las de salud y de sus servicios que tienden a su privatización velada y manifiesta, al deterioro de la infraestructura educativa y la inequidad en el reparto del gasto social, todo ello determinado por una política social corporativizada estatal, es decir, manejada por el actual régimen gubernamental para su propio beneficio político y el control social, no aparece la crisis de credibilidad de las

instituciones. Es decir el México profundo es silenciado al momento de pensar la propuesta educativa (Orozco, 2016).

Esta necesaria lectura de la realidad está ausente en la propuesta educativa curricular estatal de México, pero afortunadamente hay un margen de acción para pensar y actuar; el gobierno no es el único actor educativo, los sujetos de la determinación curricular tienen voz y argumentos, como los maestros y maestras que se resisten a las imposiciones y penalizaciones que el actual gobierno ejerce entre el sector magisterial, estos sujetos, así como los estudiosos de la educación, los medios y la sociedad civil se esfuerzan por encontrar salidas para enfrentar la situación crítica del país.

El modelo curricular para la educación básica estatal omite pensar desde las condiciones de realidad propia, entonces el acto de pensar y actuar puede moverse al espacio de negociación y lucha curricular; de ahí que se visualice la inviabilidad de la propuesta prescrita, así como momentos de lucha, del ejercicio del poder como resistencia, pero también de apertura de procesos de deliberación y negociación político-académica, en donde los discursos metodológicos para la intervención curricular tienen un terreno que sembrar, un terreno erosionado sin lugar a duda, pero terreno existente al fin, para revitalizarlo; el margen de posibilidad puede ser ocupado si los sujetos del currículum se posicionan y asumen su papel político como interventores de sus propuestas. Este es el panorama desafiante en puerta, para México y para los países de la región.

En tanto, en el tránsito del siglo XX al XXI se observa cómo avanza la transferencia de una política desde los centros hegemónicos del norte al sur; se emiten discursos y prácticas de diseño curricular desde la lógica de la racionalidad técnica renovada con la nueva noción del conocimiento inmaterial propio de la sociedad inteligente y “educada” (Delors, 1996), transferida por organismos y agencias internacionales y regionales (Díaz Barriga, 1992; Furlán, 1997; Díaz Barriga & Garduño, 2014), que al asentarse en las naciones latinoamericanas se bifurcan por dos rutas que se pueden identificar en la actual coyuntura, paciones y posturas en los procesos de fundamentación, evaluación, de diseño y rediseño curricular, lo que genéricamente nombramos como los procesos de *intervención curricular* (Angulo & Orozco, 2007); por un lado aparece una opción de adaptación y acomodo de las políticas educativas y curriculares en los sistemas

educativos nacionales, al aceptar tácita y sin revisión valorativa alguna las tendencias de la educación hegemónica como prescripciones para el siglo XXI, cargadas de buenas intenciones y conceptos nuevos ciertamente, pero transferidas de manera normativa, impositiva y sin considerar las condiciones de viabilidad en su trasplante; otra vía y opción es la creación o recontextualización, dice Díaz Villa (2007), de las propuestas metodológicas en función de la construcción de discursos regionales y estrategias de intervención curricular.

La segunda opción abre paso a la introducción de categorías o herramientas conceptuales recuperadas de los discursos curriculares producidos en algunas instituciones académicas y de creación de nuevos modelos educativos en América Latina, disponibles desde los años sesenta-setenta, y aún podemos incluir la propuesta institucionalmente ya entrado el siglo XXI, propuestas que bajo el interés expreso de la no adaptación pasiva a las tendencias hegemónicas mundiales, emprenden proyectos curriculares y hacen uso aquellas teorías, además de construir nuevas categorías para intervenir en los procesos de cambio curricular con propuestas alternativas a lo hegemónico (Angulo & Orozco, 2007). Esto último posibilita un posicionamiento del pensamiento curricular latinoamericano en diálogo con otras culturas, así avanza y se enriquece, al tiempo que afirma un pensamiento propio.

Ejercicios de re-conceptualización aparecen en los debates actuales del currículum con perspectivas emergentes en la región latinoamericana. En México, como en Colombia, y en realidad en todos y cada uno de los países de la región latinoamericana, existen grupos de maestros y maestras, investigadores, especialistas en currículum que analizan los conceptos trasplantados por el discurso reformista, ante ello reaccionan con sus capacidades intelectuales, construidas desde sus líneas de investigación, realidades y espacios institucionales. Así, nociones reformistas como competencia, flexibilidad, innovación, excelencia, calidad, evaluación curricular, aprendizaje, relación educativa, didáctica, etcétera, están siendo revisadas, reconceptualizadas, cuando no hechas a un lado, o articuladas a otras categorías sociales y pedagógicas propias, cuyos resultados semánticos producen nuevas prácticas del hacer curricular como estructuras formalizadas institucionalmente. Por citar un caso que llama nuestra atención, las nociones de flexibilidad y competencias han sido conceptualmente

trabajadas, analizadas críticamente y han cambiado su sentido y significado metodológico de origen, de su procedencia de la economía de mercado; por citar uno de estos ejercicios conceptuales citemos a Medina Agredo (2008), quien hace una relectura contextualizada de la noción flexibilidad, sus modificaciones semánticas y pragmáticas en sus orígenes reformistas, hasta reformular dicha noción con un posicionamiento crítico-social, creado desde Colombia, y desde las condiciones de su realidad educativa; la autora (p. 87), piensa otra cosa distinta de la flexibilidad, para ser empleada como una categoría posible en los procesos de cambios educativos de su país, sostiene:

(...) En nuestro país es necesario, por no decir obligatorio, proponer alternativas que desestructuren los principios que inspiran la guerra y el conflicto, y buscar salidas educativas que, estando inspiradas en normas y valores reconocidos por la sociedad, generen nuevas oportunidades de participación y compromiso social y, sobre todo, respeto por el otro, en todas sus dimensiones: vida, salud, educación, trabajo, en síntesis, bienestar. Hablar de la flexibilidad curricular precisa la necesidad social de articular los propósitos de las IES en la búsqueda de un sistema más incluyente.

Se justifica la extensión de la cita para capturar el sentido del análisis de la flexibilidad, pero sobre todo es recuperable su inspiración para el uso en el contexto de las condiciones y exigencias educativas actuales de Colombia.

Se trata de que los sujetos curriculares sean parte o tomen parte de las negociaciones y los acuerdos de sus proyectos curriculares. Ambas posturas de pensamiento y prácticas curriculares, la adaptativa y la de los sujetos como decisores del currículum, trabajan con categorías analíticas y metodologías de diseño, construidas desde sus intereses, saberes y experiencias, por lo mismo el campo del currículum es un campo de disputas, de argumentaciones y contra-argumentaciones y negociaciones que derivan en propuestas curriculares no neutras, sino con intereses en el conocimiento curricular.

En los procesos prácticos de construir y dar forma a modelos curriculares, es necesario seguir un camino distinto a la investigación curricular al optar por otros enfoques que cancelen la tendencia de la gran teoría prescriptiva de la racionalidad instrumental, del carácter

cientificista y de la sistematización y planificación técnica del currículum transferidos como una forma más actual de *imperialismo* cultural y educativo (Puiggrós, 1980).

Si se revisan los esfuerzos y las producciones conceptuales alternativas, producidas desde fines de los años setenta del siglo pasado a la fecha, es posible rescatar categorías, conceptos, metodologías de diseño y evaluación curricular, que afirman el carácter social, político y cultural del hacer curricular, son categorías alternativa que se pueden emplear en los procesos de elaboración, diseño o rediseño curricular, construyendo dispositivos *metodológicos* (Orozco, 2015) que operan como categorías operacionales curricularmente productivos. Estos recursos conceptual-metodológicos son productivos para la fase de la fundamentación o declaración de la opción u orientación que se pretende dar a la formación de los estudiantes, acorde con los niveles educativos para los que se diseña una propuesta, así como para la de la selección y organización de los contenidos (selección de contenidos culturales) y su jerarquización u ordenamiento secuencial en el diseño o rediseño.

En la fase previa de construcción de la fundamentación de una propuesta curricular se asumen principios, propósitos y objetivos para la formación a través de la propuesta curricular que se diseña. Es al mismo tiempo una toma de postura, orientación y la direccionalidad político-académica que guía las subsecuentes etapas del diseño curricular y los programas que haya que echar a andar para su puesta en práctica. Éste es el modo en que toma forma la praxis político académica de la selección cultural de los contenidos en un proyecto curricular específico; en la fase del diseño, opera una práctica de construcción de los demás componentes del currículum: perfiles de ingreso, egreso, intermedios, programas de nivelación, diseño de programas de todas y cada una de las actividades que integran la propuesta, sea por la modalidad de proyectos de formación, de proyectos que vinculen al currículum con las demandas comunitarias, y de empresas de carácter social, o aún de todo tipo de empresas en donde se abran oportunidades de empleo, es decir, se piensa una formación, no sólo para un solo modelo de sociedad, como la regida por los cánones del mercado y del gran capital, sino se requiere una política de Estado que repiense y reoriente el rumbo de un proyecto social y de desarrollo más amplio, de todo ello se declara en la fase de la formulación de las bases de la propuestas, desde la fundamentación (Díaz Barriga, 2015).

III. EL CAMBIO CURRICULAR COMO DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE LA COMPLEJIDAD DE PROCESOS EDUCATIVOS

Esta categoría se produce como parte de una reflexión sobre los límites conceptuales del campo de conocimiento del currículum, al advertirse cierta inoperancia de la categoría reforma educativa y curricular, la herramienta del cambio la hemos construido y empleado para observar el trasfondo de realidad, más allá de los cánones decretados por las políticas educativas transferidas desde los poderes de decisión de las agencias representativas del gran capital, las que impulsan la economía del mercado, este modelo de economía ha demostrado en las últimas décadas la extinción de las oportunidades y de los beneficios de las riquezas producidas, de ahí el revelador modo de nombrar a este modelo de producción económica, como el capitalismo salvaje. El cambio curricular reporta otros ángulos de observación y de intervención en los procesos de elaboración y diseño curricular, pues trabaja a partir de reconocer los impulsos de las políticas educativas actuales, al tiempo que las interpreta, las analiza críticamente, y elabora propuestas para abrir y dar cabida a los contenidos culturales de las regiones y sus contexto locales.

Esta herramienta metodológica se inscribe en una lógica de la genealogía (Foucault, 2000), porque permite una óptica alternativa de ver las relaciones entre el pasado y el presente al problematizar y construir las alternativas pedagógicas, educativas y curriculares. Hace falta ampliar los estudios que den cuenta de las alternativas curriculares producidas en nuestros países, para recuperar las categorías operacionales con las cuales fueron diseñados los programas. Ciertamente no vale repetir, pero si extraer o reactivar, la posibilidad histórica de su capacidad alternativa. Se pueden identificar las claves de la *relaciones* intersubjetivas, político académicas y orientaciones en cuanto a la *selección de contenidos culturales* (de Alba, 1991) en un *campo problemático curricular* (Orozco, 2007), necesario de reconocerse en su devenir o genealogía, composición social y cultural, al tiempo que se pueden revalorar posturas, fines e intereses de sujetos que intervienen su currículum (grupos y comisiones curriculares), así como los vínculos que establecen con la sociedad y sus necesidades socioeducativas al momento de los establecer acuerdos curriculares, entre otros aspectos que haya que reconocer al organizar una estructura de participación y un plan de trabajo institucional, para la modificación y el cambio curricular.

Los elementos epistémicos y conceptuales desde donde se construyó la categoría se exponen en otro trabajo más extenso (Orozco, 2015), que recupera el devenir de los procesos curriculares, leyendo las historias curriculares a partir de sus discontinuidades, en sus saltos, líneas de fuga, repeticiones, latencias, fallas y fisuras históricas. Lo que se observa de estos movimientos posibilita una manera de comprender la realidad con una mirada distinta a lo hegemónico, se trata de evitar, en lo posible, una lectura descontextualizada de la realidad educativa y de los efectos de la reforma como concepto, que se excluye el conflicto, se omite una lectura a fondo de la realidad educativa, mucho menos se toman en cuenta las condiciones de posibilidad e imposibilidad de las regiones, naciones y contextos y sus legados, y de cómo estos están actuando en el presente. Se trata de introducir una mirada de alcances mayores, como sostiene Puiggrós, alargando la mirada, lo cual es el modo en que los sujetos hacedores del currículum pueden crear opciones a partir de un modo de pensar distinto y alternativo a lo hegemónico racional, instrumental y prescriptivo. En esto consiste una recuperación de la reconstrucción de la historia como genealogía, como lo sostiene Michel Foucault (2000), entonces son entendibles y visibles esos *bajos fondos* o intenciones subyacentes de lo hegemónico en confrontación las claves del legado curricular, de las relaciones de saber y de poder de sujetos sociales y educativos, que han orientado sus propuestas curriculares precedentes, las cuales hay que cambiar, modificar, direccionar o re-direccionar para hacer frente a las políticas de la reforma y de la innovación en la era de la globalización.

En todos esos procesos los actores toman decisiones, abriendo los espacios de constitución de los sujetos políticos que asumen sus decisiones académicas y de intervención curricular.

Nadie, ningún educador latinoamericano puede y debe negarse a cambiar o intentar cambiar las propuestas educativas, encarando el momento político de la decisión curricular, por dificultoso y desafiante que pueda ser, es la única manera de asumirse como sujetos de la determinación curricular, para orientar los rumbos y caminos alternativos posibles, en donde la primacía de lo social, lo político y lo cultural son los rasgos identitarios del pensamiento pedagógico latinoamericano, que es nuestro legado propio, el cual ciertamente puede ser enriquecido por otros lenguajes educativos, pero en

diálogo permanente. Son necesarios los cambios de rumbo de la educación en todas sus modalidades y niveles (básicos, medio superior, y superior), pero construyendo acuerdos y propuestas que recuperen las identidades propias, las necesidades sociales y las expectativas de los sujetos partícipes en la elaboración de *su* currículum.

La categoría complejidad del cambio curricular es más bien una categoría y metodología de lectura de los *campos problemáticos curriculares* en sus contextos, por lo mismo es una categoría política cuyo ADN, por decirlo de manera esquemática, identifica y opera con las claves visibles e invisibles, manifiestas o implícitas de las historias curriculares, claves que se interpretan desde dentro y fuera de las instituciones en procesos de reforma.

Las claves son potenciales y necesarias para construir los procesos de negociación curricular que entablan los sujetos partícipes en las propuestas de cambio e innovación, hasta producir los acuerdos y principios fundamentales que orienten los procesos de diseño o rediseño de un programa formativo específico.

El cambio no es el pasaje sencillo de una situación A a otra B, es un proceso inestable de alta complejidad, por lo que la mirada ha de fijarse, no en el cambio en sí, porque es inaprensible en el corto periodo de una investigación, sino en los momentos y elementos indiciarios del movimiento cambiante en un proceso multidireccional y multideterminado que combina presente y pasado, ahí radica la complejidad de su análisis. Algunos rasgos enunciativos de la categoría son:

- (...) el cambio al tomar en cuenta ... los momentos y elementos indiciarios del movimiento cambiante en un proceso multidireccional y multideterminado, permite a los sujetos acordar el rumbo de sus necesidades de cambio (Orozco, 2015, p. 71).
- [Permite observar y] ... penetrar en el objeto curricular en su devenir ... trama compleja y discontinua, para ordenarse como discurso o discursos diversos sobre la reforma educativa. Por lo cual, como relato explicativo configura un acontecimiento o serie de acontecimientos que se produce(n) en el cruce de relaciones de fuerza, en medio de su tejido complejo emerge un evento o identidad que instala su

hegemonía (en este caso, las políticas y reforma de la educación superior), no como un plan o discurso a priori que se despliega irremisiblemente y en sentido positivo per se. (Orozco, 2015, p. 73)

- El cambio como proceso complejo es una artefacto conceptual o dispositivo de observación para ver otra cara de la reforma, esto es, como un elemento de política en una configuración discursiva que se presenta y pregona como algo necesario, como un a priori, como un universal o condición de pasaje mecánico de una situación de crisis de la educación hacia su superación e “innovación”, más lo que oculta es el interés del conocimiento para ciertos propósitos, por eso el currículum le resulta un artefacto políticamente necesario para imponer una serie de estrategias. (Orozco, 2015, p. 74)

Hasta aquí una apretada síntesis de ciertos rasgos de lo que la categoría significa como herramienta de análisis. Lo más importante es lo que permite producir para el diseño curricular como práctica en una doble operación metodológica. En primer lugar, la mirada genealógica que la categoría posibilita es trabajar el pasado curricular, no como un pasado en sí (como sedimentación), sino entender cómo ese pasado se hace presente como posibilidad o como resistencia para el cambio curricular. En segundo lugar, la herramienta favorece el descubrimiento de categorías articuladas al discurso curricular latinoamericano de corte crítico social y cultural, que se produjeron desde los años setenta como estrategias político académicas para diseñar propuestas con orientaciones propias, frente a las alternativas técnico instrumentales y sus prescripciones.

IV. USOS¹ DE LA CATEGORÍA COMPLEJIDAD DEL CAMBIO CURRICULAR

Se reconoce que ésta es una categoría que abre un campo de posibilidades para articular y reactivar otras categorías propias de discursos curriculares aún vigentes por su fuerza de ideas y creaciones, entonces se trata de una herramienta que permite abrir posibilidades, antes que cerrar con prescripciones unilaterales o universalizantes.

¹ El sentido del término “uso”, es desde los aporte de Hugo Zemelman (1987) del uso crítico de la teoría.

La *reactivación* es un tipo de recuperación teórica y conceptual que, por su capacidad de lectura de la historia, de la realidad y del modo en que fueron producidas las teorías, estuvieron situadas en un *sistema histórico de posibilidades alternativas* (Laclau, 1990, pp. 50-51), al paso del tiempo y por la inercia de la repetición esas teorías y conceptos se *sedimentaron* y perdieron su posibilidad creadora e imaginativa, y dejaron escapar la posibilidad de lo inédito.

Entre los discursos curriculares producidos en América Latina, puede ser reactivado *el modo de pensar el vínculo currículum-sociedad* (Orozco, 2015). Esta es una categoría que se hace inteligible por la lupa de la categoría de cambio que empleamos. La categoría vínculo currículum-sociedad es plataforma de todas las posturas teóricas; ya Hilda Taba o los clásicos del currículum, tanto en la región anglosajona, como en otras, justificaron sus propuestas teórico metodológicas para reformar la educación y elaborar el currículum, al pensar el vínculo del currículum y su sociedad, generaron un discurso o unidad de sentido con argumentos tendientes a salvaguardar su *statu quo*. El proyecto de transferencia de ese pensamiento lo ejecutaron agencias y organismos internacionales de la época sobre las naciones periféricas, para defender y fortalecer su cultura y su proyecto de democracia amenazada a mediados del siglo pasado, en medio de la guerra fría y por los movimientos de liberación cultural y política de varios países en desarrollo que antaño fueron colonias de grandes potencias, entre estos los países de la región nuestra.

¿Cómo se caracteriza el *modo de pensar* el vínculo currículum sociedad en América Latina?, a partir de reconocer su historia y pasado colonial, pero sobre todo al identificar sus sueños y esperanzas para vivir mejor, con justicia y dignidad, para trabajar y luchar por formas más equitativas de producción y distribución de bienes materiales y simbólicos, los derechos humanos regionales para trabajar, para tener acceso a los recursos de salud, de educación, a la seguridad social, para luchar por el reconocimiento e inclusión de las diferencias étnicas y visiones de mundo, de su cultura, de sus recursos naturales, para construir lazos de cooperación regional.

La categoría complejidad del cambio curricular también la hemos empleado como categoría de lectura de los campos problemáticos en procesos de elaboración y re-elaboración curricular, abriendo posibilidades de lectura de realidades institucionales específicas sin las cuales los procesos de acompañamiento y asesoría no hubieran sido posibles.

En síntesis, el espacio de asesoría es el lugar de procesamiento analítico, de procesamiento de información para el saber hacer de la asesoría curricular como acompañamiento especializado, más no decisor ni prescriptivo, desde este espacio se colabora en los procesos y mecanismos de las negociaciones curriculares hasta arribar a los acuerdos, los cuales se sintetizan en programas y planes de estudio que han sido aprobados en su momento en las instancias y cuerpos colegiados que las universidades se dan para formalizar institucionalmente los cambios curriculares ¿Podría decirse que estos esfuerzos son realmente alternativos?, para encontrar una respuesta hace falta una valoración crítica, en proceso, de su puesta en marcha y de sus resultados.

REFERENCIAS

- Angulo, R. & Orozco, B. (2007). Introducción: la intervención curricular ante el campo de posibilidades de la reforma académica de las universidades públicas, en R. Angulo y B. Orozco (Coords.), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 19-38). México DF: CONACyT / Universidad Autónoma de Guerrero / UNAM-IISUE-CXXI / Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Universidad Autónoma Chapingo / Plaza y Valdés.
- de Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México DF: UNAM - Centro de Estudios sobre la Universidad.
- de Alba, A. (2007). *Currículum – sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México DF: UNAM / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Plaza y Valdés.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una educación crítica*. Madrid, España: Morata.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* [Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI]. París, Francia: UNESCO/Santillana.
- Díaz-Barriga, Á. (1992). *Ensayos sobre la problemática curricular* [4a ed.] México DF: Trillas.
- Díaz-Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Díaz-Barriga, Á. & Garduño, J. M. (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*, Buenos Aires, Argentina: Universidad Autónoma de Tlaxcala - Miño y Dávila.
- Díaz-Villa, M. (2007). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones, en: R. Angulo y B. Orozco (Coords.), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 63-90), México DF: CONACyT / Universidad Autónoma de Guerrero / UNAM / Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Universidad Autónoma Chapingo / Plaza y Valdés.
- Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia* [4ª edición]. Valencia, España: Pre-Textos.
- Furlán, A. (1997). *Ideología del discurso curricular*. México DF: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI* [Documento de trabajo presentado en la Conferencia Mundial

- sobre la Educación Superior: “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”. París, UNESCO, octubre 5 a 9.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Medina-Ágredo, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(1), 79-89.
- Orozco, B. (2007). El asesor curricular: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención, en: R. Ángulo y B. Orozco (Coords.), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 11-42), México DF: CONACyT / Universidad Autónoma de Guerrero / UNAM / Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Universidad Autónoma Chapingo / Plaza y Valdés.
- Orozco, B. (2015). *El cambio curricular en la Facultad de Enfermería de la UASLP: una mirada a su historia discontinua* [tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orozco, B. (2016). *La reforma de la educación básica en México: aproximación analítica al modo de pensar el vínculo currículum – sociedad y el perfil de egreso* [en prensa]. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*, México DF: Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá, Colombia: Convenio André Bello.
- Sánchez-Vázquez, A. (1972). *Filosofía de la praxis*. México DF: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México DF: SEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México DF: Colegio de México / Universidad de las Naciones Unidas.

CURRÍCULO

Bertha Orozco Fuentes. Doctora en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], universidad donde además obtuvo su Maestría en Enseñanza Superior, la Licenciatura en Historia y la Especialización en Investigación Educativa y Formación de Recursos Humanos para la Docencia. Es investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE] de la UNAM, donde trabaja con las líneas de currículum, formación de docentes universitarios y pensamiento crítico y educación.