

## REFORMA CURRICULAR: ELEMENTOS PARA EL ESTUDIO DE SUS TENSIONES

Mario Díaz Villa.

Para citar este artículo anótese: Díaz, V. Mario (2007) “Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones” (2007). En, Angulo Rita y Bertha Orozco, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza y Valdés S.A de C.V. (pp. 63-90)

### Introducción

Es un hecho que el propósito fundamental –por lo menos retórico- de una reforma curricular consiste en generar una nueva cultura académica que no sólo sea el fundamento de nuevas prácticas pedagógicas sino, también, el fundamento de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura, y hacia las relaciones sociales, en cierto sentido, una opción cultural. Desde este punto de vista, una reforma curricular es un tema que por su naturaleza no puede desligarse de los contextos externos e internos en los cuales surge y se desarrolla. Ahora bien, cuando una institución de educación superior se compromete con una reforma curricular generalmente se producen en ella diferentes intervenciones directas e indirectas, externas e internas, centralizadas o descentralizadas, que activan formas de participación y control, objetivos y objetos de modificación, juegos de posiciones y oposiciones, generatrices de tensiones y conflictos diversos alrededor de enfoques, intereses, expectativas, compromisos, alianzas, prospectivas y retrospectivas. Toda esta dinámica conduce a modificaciones parciales que tienen implicaciones académicas, pedagógicas o administrativas, las cuales no necesariamente concluyen en una transformación total del orden institucional establecido y sí generan tensiones y contradicciones muy fuertes entre éste y los nuevos principios culturales propuestos.

Independientemente de las demandas -externas o internas- que los cambios intenten resolver, y de las formas de intervención y participación que se produzcan, podemos afirmar que por los menos algo nuevo se introduce, y que ese algo nuevo -o innovación- afecta de una u otra manera a lo que permanece o

continúa vigente en el sistema institucional, en sus agencias, o en el conjunto de sus discursos y prácticas. De la misma forma, lo que permanece afecta profundamente a lo que cambia debilitando su fuerza innovadora e inhibiendo, de esta forma, el desarrollo de la confianza y compromiso de los agentes participantes obligados de los nuevos discursos y prácticas. Esto significa que las reformas, y las transformaciones que implican (autónomas o determinadas), no están exentas de contradicciones o tensiones y, en casos extremos, de neurosis colectivas. ¿Dónde se generan estas tensiones? ¿Cómo reconocer los niveles desde los cuales se generan? ¿Qué tipo de tensiones se generan entre ellos?

En este capítulo intentaremos develar, por lo menos, dos tensiones básicas intrínsecas a los procesos contemporáneos de una reforma curricular:

La primera tensión es compleja. Ella se plantea entre la institución y la constelación de fuerzas productivas (económicas y culturales) que afectan la selección, circulación y consumo de conocimientos. Esta tensión no es explícita. Ella está incorporada en una variedad de eventos contemporáneos que tienden a convertirse en paradigmas determinantes para lo que ocurre en la educación superior <sup>1</sup> y que son recontextualizados por las agencias pedagógicas del Estado

---

<sup>1</sup> Así, el cambio en la naturaleza del conocimiento, como plantea Lyotard ha sido profundamente afectado en sus funciones de transmisión y de investigación; los cambios tecnológicos y socioeconómicos han impuesto patrones culturales de organización y de relación flexible en la vida social y laboral (Garrik, 2000). De la misma manera, hoy las organizaciones deben responder de manera flexible y rápida a los cambios del mercado. En el campo científico, la producción del conocimiento ha planteado nuevas formas de articulación y organización, que han desbordado la organización en comunidades disciplinarias; se han borrado las fronteras entre disciplinas y una gran cantidad de discursos han surgido sobre la base de la articulación, mezcla o hibridez. Como puede observarse, la flexibilidad se ha impuesto como un principio básico, como una metáfora fundamental en la vida contemporánea (Garrik, 2000). Por esto surge como un principio capital en la economía, en las organizaciones, en la producción de conocimiento, en el trabajo, conmoviendo estructuras, subjetividades y formas de relación social, que obligan nuevas formas de aprendizaje “congruentes con la flexibilidad en el proceso de trabajo, en los mercados, productos y patrones de consumo que caracterizan los procesos post-fordistas de acumulación de capital, flexible”. (Garrik, 2000:3)

Todos estos cambios han afectado el quehacer de las instituciones de educación superior. Nuevos principios como, por ejemplo, la integración del conocimiento han obligado a producir nuevos modelos organizativos de currículo; la formación hace suyo el principio de “aprender a aprender”; la ampliación de la demanda educativa produce ofertas diversas para diversos públicos; las tecnologías generan amplias posibilidades informativas y formativas, al tiempo que ponen en entredicho, con su afán resignificante, el papel del docente. Como puede observarse, todas estas transformaciones externas a la naturaleza, organización y cultura de la educación superior le han planteado retos y demandas urgentes por adaptaciones permanentes de sus patrones organizativos (conocimiento, agentes académicos, currículo, investigación, recursos) y de relación

donde se produce lo que denominaremos el discurso pedagógico oficial (DPO) el cual, a su vez, es recontextualizado de manera “autónoma” en el nivel institucional bajo la forma de discurso pedagógico institucional (DPI). Esta es una tensión que hace parte de la vida de las instituciones de educación superior en América Latina y de muchos países del mundo, y que tiene diferentes expresiones de conformidad con la naturaleza de cada institución.<sup>2</sup>

La segunda, propia del nivel institucional, se produce en razón de la forma como los diferentes agentes académicos de una institución de educación superior encaran de manera distinta las demandas de los cambios propuestos, en sus prácticas pedagógicas, a partir de sus representaciones, enfoques, comprensiones y ritmos establecidos. Esta segunda tensión, o tensión dentro de es, en cierta manera, determinante del denominado “éxito” o “fracaso” de la reforma/innovación en la medida en que activa campos de fuerzas pro-activas y reactivas que luchan por la hegemonía de las voces, las posiciones y las estrategias.

Estas dos tensiones hacen parte, en cierta medida, de la situación que hoy se vive en muchas instituciones de educación superior de América Latina las cuales, por lo general, deben responder a las demandas permanentes de adaptación y cambio propuesto desde un campo ampliamente determinante en la educación superior como es el campo internacional donde se juegan intereses económicos, políticos, ideológicos o científico-tecnológicos que pueden

---

social (modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje, nuevas estrategias, medios y contextos) como condiciones básicas para elevar la competitividad mediante la formación (producción) de personas más flexibles y, supuestamente, con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas, capaces de utilizar efectivamente la información y el conocimiento en la innovación y la creación de valor en sus desempeños productivos.

El descentramiento y deslegitimación de la educación superior, frente a la legitimación a ultranza del corporativismo, el espíritu emprendedor, los nuevos discursos y prácticas de la gestión, la calidad, la rendición de cuentas y la evaluación, las demandas por profesionales más flexibles y con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas, competitivos, se han convertido en la materia prima fundamental de las políticas educativas del Estado las cuales, directa o indirectamente, inciden en los proyectos de las instituciones de educación superior.

<sup>2</sup> Aquí es importante advertir que el Estado a través de sus innumerables agencias pedagógicas, produce legislaciones, regulaciones, políticas, planes, etc., que se constituyen en el dispositivo discursivo legal de legitimación del universo de la educación en sus diferentes niveles. Este dispositivo es el que permite mantener el control directo o indirecto sobre los agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para reproducir la cultura “escolar” y la constitución de un determinado tipo de conciencia (Bernstein & Díaz, 1985). El currículo es un ejemplo de la tensión entre diferentes fuerzas que actúan directa o indirectamente en su producción: la autoridad del Estado, las fuerzas del mercado y la oligarquía académica. (Clark, 1983)

considerarse, directa o indirectamente, determinantes en los procesos de una reforma.

La complejidad de este asunto, obliga a tratar de elucidar los problemas generales de una reforma curricular, de sus consecuentes innovaciones y de las consecuencias o efectos que produce en la cultura inherente a una institución de educación superior. En este sentido, es importante considerar que el tema del “éxito” o “fracaso” de una reforma no puede reducirse a un asunto instrumental de estrategias (Sarason, 1990). Los múltiples factores -externos e internos- que en una institución de educación superior actúan sobre el proceso de reforma/innovación, y que afectan su cotidianidad e inclusive su *episteme*, tienen diferentes dimensiones, grados de generalidad o especificidad, diversidad de objetos, tipos de estrategias que actúan sobre las posiciones, disposiciones y prácticas de los actores.<sup>3</sup>

La lectura que se haga de este capítulo permitirá considerar las semejanzas y diferencias entre los planteamientos aquí expuestos y las realidades propias de la institución que se transforma. De hecho, una cosa es la reflexión que desde uno u otro enfoque pretenda elucidar lo que podríamos denominar la gramática de los procesos de recontextualización de discursos y prácticas en una institución de educación superior y otra, relativamente diferente, es comprender cómo dichos procesos afectan su vida cotidiana y la de sus agentes sociales.

### **Elementos generales para el análisis de una reforma**

En esta sección consideraré los presupuestos que, desde mi punto de vista, son necesarios para acceder a la descripción, explicación y análisis del acontecer de una reforma dentro de una institución y sus expresiones -académicas, curriculares, pedagógicas y administrativas-.

---

<sup>3</sup> Es importante tener en cuenta que las disposiciones de los agentes institucionales -en nuestro caso los académicos- se estructuran en un juego de relaciones y representaciones de diferentes niveles. Así por ejemplo, la política de mejoramiento de la calidad puede estructurarse en la conciencia de los académicos a partir de las tensiones mismas que en su pensamiento se producen entre sus visiones sobre los macro-intereses institucionales o del Estado, tales como la rendición de cuentas, la eficiencia interna, o la re-funcionalización de los procesos administrativos (o de administración académica) y los diferentes ámbitos de la innovación como, por ejemplo, las estrategias pedagógicas, los contenidos de enseñanza, la organización curricular, el sistema y método de evaluación, etc., materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

El análisis de una reforma curricular debe, fundamentalmente, conducirnos a examinar los principios y condiciones externas o internas que la inspiran y regulan así como las condiciones subjetivas que la hacen posible y, en segundo lugar, el sistema de sus transformaciones así como las consecuencias innovativas y su impacto en toda la vida académica de una institución. Estos aspectos pueden reflexionarse considerando:

1. Las relaciones entre el sistema de fuerzas -externas e internas- presentes: Aquí podemos considerar las tensiones entre el discurso oficial el cual se presenta como "guía para la transformación de las instituciones", y el discurso institucional que define, desde la retórica propia de la institución, un proyecto educativo.<sup>4</sup>

2. La organización y funcionamiento de las transformaciones dentro de una institución. Éstas activan relaciones y prácticas entre los diferentes actores institucionales (académicos-administrativos) a partir de sus posiciones, relaciones e intereses. Aquí se pueden considerar las relaciones dentro de y entre los campos académico y curricular, y entre estos campos y las prácticas pedagógicas.<sup>5</sup>

3. La autonomía de las prácticas pedagógicas cuyas tensiones con las múltiples determinaciones de que es objeto una reforma curricular generan grandes escisiones entre los actores académicos (los profesores).

## De la nociología

“Cuando se habla de reforma se entiende que se está hablando de un cambio. Al hablar de reforma curricular se entiende que se hace referencia a un cambio educativo en sentido positivo, es decir, un cambio que pretende una mejora orientada a superar cierta problemática que afecta principalmente a la práctica docente” (Universidad Autónoma de Sinaloa. Dirección General de Escuelas Preparatorias, 2004).

---

<sup>4</sup> Un ejemplo de esto se expresa en las leyes de educación superior de los distintos países en América Latina en las cuales el Estado con un mayor o menor grado de articulación con las instituciones de educación superior aparece como el eje orientador del desarrollo de este nivel de educación, para procurar su desarrollo, calidad, mejoramiento del servicio, capacidad de gestión, innovación y adaptación al cambio.

<sup>5</sup> También es posible hacer referencia aquí a los diversos grados de autonomía institucional, consagrados en las leyes de educación superior en los cuales se legitima la libertad que tienen las instituciones para darse su propia organización, crear sus propios programas de formación, definir los planes de estudio, etc.

En cierta manera, una reforma es una teoría de posibilidades y alternativas que incluye un redimensionamiento parcial de principios y razones, que no necesariamente implican un enfoque prospectivo. Una reforma articula/yuxtapone elementos relacionados con razones externas, enfoques, políticas, planes de desarrollo, lineamientos metodológicos y prescripciones que, por lo general, hacen explícitas las metodologías y el diseño de los cambios, mediante prototipos y procesos que satisfacen requerimientos funcionales específicos. En lo que concierne a las razones, es común presentar la disfuncionalidad de las estructuras educativas y la pérdida del sentido de sus objetivos y fines, frente a los signos de los nuevos tiempos. Hoy más que nunca esa disfuncionalidad se presenta como evidente: la hegemonía de los currículos autónomos se ha disuelto frente a la justificación de su rápida adaptación a patrones de cambio, socioeconómico, a las influencias del mercado de trabajo y a las crecientes demandas de los empleadores. (Barnett, 2000). También se presenta como evidente la creciente demanda por una educación más diversa en términos de fines, procesos, estructuras organizativas, currículos, pedagogías, etc., (Edwards y Usher, 2000). En lo que concierne a las prescripciones, por lo general, el cambio en una reforma se presenta y realiza mediante fases paradigmáticas que incluyen en adición al “know how” el convencimiento o auto-convencimiento propio de la iniciación, la implementación y, finalmente, la incorporación o rutinización. (Fullan y Stiegelbauer, 1997)<sup>6</sup>

En síntesis, una reforma curricular se construye a través de un conjunto de estrategias que poseen orientaciones conceptuales y operativas diversas. Estas orientaciones dependen de los enfoques y tendencias que predominan tanto en el campo de la educación como en el campo oficial (discurso pedagógico oficial de Estado), o en otros campos (económico, político, cultural, por ejemplo).<sup>7</sup> Pero

---

<sup>6</sup> En cierta forma una reforma curricular no sólo tiene que ver con la gestión y administración del conocimiento. También tiene que ver con la gestión de la subjetividad.

<sup>7</sup> En el lenguaje dominante de las reformas es común encontrar la presencia del modelo técnico, centrado en la eficacia de los procesos, en la eficiencia y competencia de los actores, y en el interés de producir prácticas homogéneas y regularizadas en la institución. También ya es común hablar del modelo crítico-reflexivo que se resume en las ideas de acción, reflexión, crítica, etc. Este modelo ve la acción como una unidad de análisis apropiada para comprender los hechos

también dependen de la posición que asume una institución particular en un momento histórico en un contexto específico.

La noción estructural/funcional de reforma es una noción clásica y dominante que unifica criterios políticos y educativos, y que se realiza bajo la forma de discurso oficial o discurso institucional. Inspirados en el pensamiento crítico de Zemelman (2000) podríamos decir, entonces, que una reforma obedece a un pensamiento normativo-prescriptivo en cuanto establece unos fines que regulan las potencialidades totales o parciales de un sistema, organización o institución.

Esta visión normativa-prescriptiva es común entre los expertos en reformas, quienes la entienden como un cambio planeado, deliberado y voluntario destinado a alterar la estructura y normatividad de un sistema educativo, en nuestro caso, a escala institucional (Huberman, 1973). También se entiende como un cambio estructural, normativo y amplio (Paulston, 1976). En esta concepción (funcional o funcionalista), “el cambio es generado en determinadas esferas de poder y luego es diseminado al resto del sistema, cuyos actores deben asimilarlo para poder implementarlo, más allá de sus convicciones y prácticas” (Vogliotti y Macchiarola, 2003:3). Para estas autoras, una reforma se caracteriza por su parcialidad dado que se elabora en un sector, generalmente de manera unidireccional, y no llega a modificar el conjunto. Es debido a esta especie de coacción, que los sujetos afectados no participan activamente en su generación y desarrollo.

Cualquiera que sea el tipo de reforma (curricular, pedagógica o académica) produce cambios parciales en la estructura y organización de una institución. En este sentido puede tener, como anota Blin (1997), un papel perturbador porque significa una des-estructuración de las prácticas habituales y la pérdida del lazo de identificación con los referentes previos (Blin, 1997). La desubicación / reubicación de las prácticas y de sus referentes tiene un efecto crucial sobre las certidumbres de los actores académicos ancladas en sus representaciones, hábitos, valores, comportamientos y actitudes normalizados.

---

educativos, aunque también puede considerarse como una resignificación vacía del cambio. Como anota J. Gimeno Sacristán (1988) esta posición introduce un cierto optimismo social y pedagógico. Véase Sacristán J. Gimeno (1998: 34-38).

Si bien la noción de reforma como cambio planeado, que tiene como fin redefinir la estructura y funcionamiento de un sistema, una organización o una institución educativa se ha legitimado como noción, método y procedimiento, es importante reconceptualizarla desde otras ópticas en las cuales se incluya el rescate de la subjetividad de los actores y, con esto, la recuperación de su identidad y conciencia crítica, así como nuevos lenguajes, procedimientos y métodos, útiles para la comprensión de la reforma y, por qué no, para la deconstrucción de sus lógicas dominantes. Apropiando a Foucault (1970), podríamos decir que es necesario liberarse de todo el juego de nociones que diversifican, cada una a su modo, el tema de la reforma, el cambio o la innovación.

Ahora bien, es común trazar la filiación de una reforma a tipos de cambio, dificultades, modificaciones de conducta, planeamientos, valores y modelos organizacionales y de gestión, etc., por lo general, ajenos a las posiciones, concepciones y modalidades de práctica de los actores fundamentales (los profesores), pero dominantes para la construcción del proyecto e identidad institucional. Este modelo de reforma unifica los criterios a través de los cuales se define la estructura jerárquica y la dinámica de unos procesos uniformes. Esto es lo que hace que en una institución una reforma se entienda, comúnmente, como un evento estructural y administrativamente determinado que permite una intervención de mediano y largo plazo, y que implica lealtad y compromiso obligado. En cierto sentido, las definiciones anteriores tienen su filial en este modelo.

Contra esta posición, existen otros enfoques que basan las reformas curriculares en estudios centrados en la acción, en la estructuración de una transformación fundamentada en la acción, en las tensiones o conflictos, y en la toma de conciencia de sus múltiples determinaciones. Esta visión tiende a disolver la oposición estructura-acción y ve en la práctica -de los actores directos- un medio eficaz y preciso para asumir conscientemente las posiciones y acciones colectivas. De hecho este enfoque es crucial, sobre todo, cuando contra los determinismos estructurales, avanza en la construcción de una interpretación crítica de los procesos de conflicto educativo y docente que facilitan la reflexión de



las políticas y reformas. Si a este enfoque se articula una teoría crítica del conflicto institucional podría ofrecer, como lo plantean Gentili et al. (2004), elementos claves y puertas de entrada todavía inexploradas para el análisis de los sistemas escolares y sus tentativas de cambio y reestructuración (Gentili et al., 2004).<sup>8</sup>

Como puede verse, la noción de reforma curricular está llena de supuestos y razonamientos diversos que tensionan las lógicas institucionales y las posturas de los actores académicos (los profesores). En oposición al sentido clásico y dominante es posible considerar que una reforma comporta objetos de transformación, criterios de legitimidad, formas de funcionamiento, ámbitos de intervención, posiciones de los sujetos, etc. Objetos, criterios, ámbitos, etc., no están exentos del conflicto que, por lo general, producen. En este sentido, es posible reconceptualizar los diversos enfoques y generar nuevas aproximaciones que asignen diferentes pesos o énfasis tanto a los enfoques estructurales como a los centrados en la acción. Si bien no es fácil romper con la noción de estructura y de componente estructural de una reforma curricular, es importante introducir otras categorías descriptivas y explicativas que den cuenta de los poderes y controles que le subyacen, los modos constitutivos de su discurso, los campos de fuerzas que produce, los objetos y sujetos sobre los que actúa, etc.

En lo que sigue introduciremos algunos elementos conceptuales generales que nos permitirán una mayor comprensión de la dinámica de una reforma curricular. Estos elementos nos posibilitarán construir modalidades de descripción que den cuenta de las diferentes dimensiones en la organización y en la interacción que adopta una reforma, desde los macroniveles donde, supuestamente, se producen restricciones y determinaciones, hasta las microprácticas en las cuales es posible observar el curso de la acción y dar cuenta de las variaciones concretas de, por ejemplo, las estructuras institucionales que

---

<sup>8</sup> Este artículo constituye una versión resumida de uno de los capítulos del libro *Reforma educacional e luta democrática* Tuvo su origen en una investigación promovida por OREALC/UNESCO (Chile) y coordinada por el Laboratorio de Políticas Públicas (Sede Buenos Aires). El artículo propone el análisis del conflicto educativo en América Latina e intenta enriquecer el debate en torno a éste procurando una definición y conceptualización del conflicto educativo y docente que, “a partir de una reflexión acerca de las políticas y programas de reforma neoliberales, ofrezca elementos para el desarrollo de análisis alternativos sobre la problemática docente, así como para la construcción de propuestas y alternativas democráticas de cambio de los sistemas educativos latinoamericanos”. (Gentili et al., 2004:125)

regulan las posiciones de los actores las cuales, a su vez, tienen una incidencia directa o indirecta en sus disposiciones y, por qué no decir, en sus decisiones. Este punto es importante en la medida en que permite pensar en el decurso de una reforma curricular, los procesos de intervención, los intereses explícitos e implícitos, la configuración de las comprensiones de los actores, (Zemelman, 2000), las posiciones alternativas, etc.

Por esto, me parece fundamental producir un lenguaje que de cuenta de las tensiones que se producen entre lo macro y lo micro en el análisis de una reforma curricular. El análisis de estas tensiones permitirá leer y descubrir en la dinámica social de una reforma curricular las formas y contenidos legitimantes, oficiales e institucionales, subyacentes y el orden cultural dominante, así como explicar y comprender cómo en el nivel de la interacción, las formas de interpelación de una reforma (intervención, interpretación, resistencia) pueden convertir a los actores en sujetos sociales, esto es, en una fuerza social importante que redimensione, transforme y afecte las estructuras y contextos institucionales. En este sentido, presentaremos inicialmente el lenguaje descriptivo de las tensiones entre diferentes campos (económico, cultural, estatal) y el campo institucional, avanzaremos en la descripción de la estructura organizativa y prácticas pedagógicas del campo institucional y, finalmente, examinaremos las tensiones dentro del campo institucional, entre reforma curricular y prácticas pedagógicas.

### **Tensiones entre campos (económico, cultural, estatal) y el campo institucional (discurso institucional).**

“Las ideologías tienden a blindar el presente frente a la indeterminación e incertidumbre del cambio. Josetxo Beriain. Universidad Pública de Navarra” (1990)

Hemos dicho en otro lugar que el campo de la educación superior está constituido básicamente por agentes, agencias, discursos y prácticas que ocupan diferentes posiciones en la estructura del campo y entran en diferentes relaciones externas e internas. Si bien la educación superior es un efecto de las relaciones

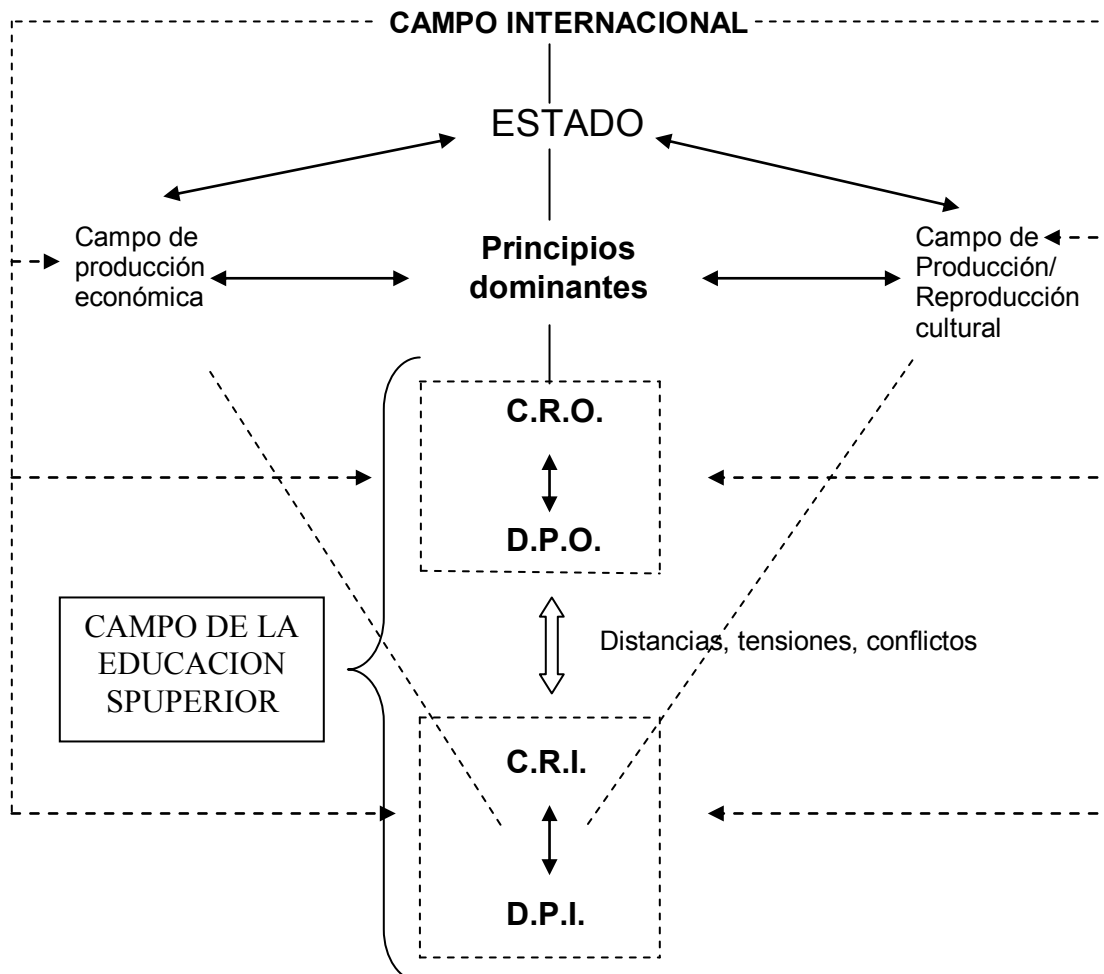
entre diversos campos (económico, cultural, el Estado)<sup>9</sup>, para efectos metodológicos aquí sólo consideraremos dos fundamentales: El campo de Recontextualización Oficial (CRO) y el Campo de Recontextualización Institucional (CRI).<sup>10</sup> El CRO determina la naturaleza del Discurso Pedagógico Oficial (DPO) y el CRI determina la naturaleza del Discurso Pedagógico Institucional (DPI). Ahora bien, en una reforma son las tensiones entre el CRO y el CRI las que determinan, en última instancia, las relaciones dentro del CRI. Las tensiones entre el CRO y el CRI pueden ser diversas y producir en las instituciones diferentes tipos de representaciones y valoraciones que adquieren variadas expresiones en los movimientos y orientaciones -proactivas y reactivas- de los agentes académicos, de conformidad con los grados de autonomía institucional.

---

<sup>9</sup> No nos detendremos en el análisis particular de cada campo, pues ese no es el interés de este capítulo. Esto no significa el desconocimiento de dos campos fundamentales que tienen un impacto directo en la educación: El campo económico y el campo cultural. En lo que concierne al primero es posible observar la influencia directa de los modelos económicos en la organización de la educación. La economía globalizada de finales del siglo XX y comienzos de siglo XXI se ha convertido en un modelo fundamental de organización, gestión, control, relación y aprendizaje, que ha desplazado el quehacer y el significado histórico de las instituciones de educación superior. Así mismo, las nuevas prácticas de producción y reproducción cultural han producido nuevas formas de subjetividad compatibles con los nuevos patrones de organización social y con los modelos económicos.

<sup>10</sup> En el lenguaje de lo que podríamos denominar Teoría de la Transmisión Cultural, Bernstein ha definido el CRO como un sub-campo del Campo de Recontextualización, campo complejo en el que se activan operaciones mediante las cuales se mueven los discursos y prácticas del campo de producción discursiva al campo de su reproducción. La categoría Campo de Recontextualización Institucional (CRI) surgió en el contexto de la investigación sobre el discurso pedagógico oficial de la educación superior en Colombia y, en este sentido, es una contribución al enriquecimiento del modelo producido por Basil Bernstein. Véase, Díaz & López (2002).

Cuadro 1

**CONVENCIONES**

CRO: Campo de Recontextualización Oficial

CRI: Campo de Recontextualización Institucional

DPO: Discurso Pedagógico Oficial

DPI: Discurso Pedagógico Institucional

Este esquema permite examinar la naturaleza y los diferentes tipos de relación de los campos de recontextualización entre sí y con respecto al Estado y a los otros campos, puesto que ellos regulan -directa o indirectamente- la

circulación de discursos y prácticas. Así, el DPO regula directa o indirectamente las esferas culturales de las instituciones al tener un efecto -coercitivo, consensual y disensual- (Eisenstadt, 2001) en la vida institucional. Una forma de reproducir este efecto tiene que ver con la creación de parámetros explícitos o implícitos que re-institucionalizan lo “por hacer” en términos de estructuras y prácticas.<sup>11</sup> Entonces, resulta interesante indagar cómo la universidad, por ejemplo, recontextualiza el DPO a través de sus numerosos textos tales como estatutos, acuerdos, resoluciones, proyectos institucionales, planes de estudio y, en general, en la normatividad. Este tipo de discurso tiene un efecto importante en la cultural institucional al dar lugar a nuevas formas de relación con las prácticas, especialmente, con las prácticas pedagógicas de los profesores. Para nuestros propósitos denominaremos a estas prácticas, prácticas pedagógicas institucionales, o PPI.

¿Cuáles son las relaciones que se presentan entre el CRO-DPO y el CRI-DPI? No es fácil develar el juego de inter-relaciones entre estos dos campos, dado que cada uno tiene su propia dinámica y produce sus propias realidades, en uno u otro país de América Latina. Para indagar estas relaciones es posible elaborar modelos que permitan describir, analizar y generar hipótesis sobre las formas de (des)-articulación entre dichos campos, junto con sus discursos. Leer sus interacciones, en el sentido de razonarlas (Zemelman, 2000) es un intento de acceder a la complejidad de los límites entre estos dos campos y de las formas de su realización en los diferentes ámbitos de la educación superior en América Latina. Esto, a su vez, permitirá explicitar la legitimidad, fuerza regulativa y, sobre todo, las relaciones de poder y control del CRO-DPO sobre el CRI-DPI, en uno u otro país.

Las formas de relación entre el CRO y su Discurso Pedagógico Oficial y el CRI con su respectivo Discurso Pedagógico Institucional pueden ser de

---

<sup>11</sup> La fuerza explícita o implícita de los parámetros normativos se expresa, por ejemplo, en la creación instituciones de vigilancia, aseguramiento de la calidad, acreditación. Si bien algunas de estas agencias operan con autonomía de Estado en algunos países latinoamericanos, sus discursos y prácticas no difieren de los de aquellas agencias creadas por el Estado con las mismas funciones. A esto hay que agregar que dichas agencias reproducen las políticas que divulgan las agencias del campo internacional como la OCDE, Banco Mundial, UNESCO, etc.

determinación, relación dominante y expresión del ejercicio del poder que implica la dependencia y la sujeción a los principios y postulados del discurso oficial del Estado, o de sus equivalentes internacionales. Se presentan en las más variadas formas explícitas o implícitas como, por ejemplo, cuando el CRO legisla sobre la política, naturaleza, función, modo de existencia y legitimidad, de las instituciones de educación superior o cuando desarrolla estas mismas acciones a través de recomendaciones o de la producción de líneas políticas de acción para facilitar - como plantea Villaseñor García (2003)- que las instituciones cumplan con lo que se determina en otros ámbitos de decisiones, como, por ejemplo, los organismos internacionales. Las relaciones de determinación se manifiestan en la obligación de exigir-cumplir una serie de requerimientos consagrados ya sea en políticas, normas legales, o a través de instancias regulativas diversas encargadas de la evaluación, la acreditación, o la “inspección y vigilancia”, etc. Ellas actúan desde el poder sobre el deber o el deber ser de las instituciones. Mediante estas relaciones se definen las arenas y los límites de la acción, y se crean los marcos y parámetros de la legitimidad y la institucionalidad de la reproducción.<sup>12</sup>

La determinación no implica sujeción absoluta. Los límites de la determinación se construyen sobre los límites de la autonomía. Esta implica que las instituciones recontextualizan las regulaciones del CRO basadas en su identidad y en sus propias ideologías, historia, proyecto, poder económico, prestigio y tradición que les permite confrontar el poder del CRO. En estos casos, las relaciones de autonomía pueden conducir a la generación de diversas formas de reproducción, contradicción o no reproducción. La autonomía institucional es un espacio, una arena delimitada que, de una u otra manera, regula los conflictos y tensiones con el Estado.<sup>13</sup> Es la expresión del logro de las instituciones, en unos casos, y un quehacer propio “dentro de los límites que otorga la ley”, en otros. Esto

---

<sup>12</sup> En Colombia, por ejemplo, se produjo en el año 2003 un decreto que establece las condiciones mínimas para que los programas obtengan un registro que se denomina “registro calificado” y diferentes resoluciones en las cuales se establecen competencias y se definen las áreas de conocimiento básicas que deben tener los programas de formación profesional.

<sup>13</sup> La autonomía es un asunto complejo en la educación superior en Latinoamérica que desborda los límites del tema que desarrollamos en este capítulo. A pesar de ello resulta crucial para el análisis y comprensión de los procesos curriculares que se viven en las instituciones de educación superior en América Latina.

significa que la capacidad de respuesta de una institución depende de los fundamentos de su autonomía y, más precisamente, de la fuerza de sus relaciones de poder.

La autonomía es un principio generativo de interacciones expresadas en la influencia mutua entre los discursos (DPO<>DPI), o de tensiones entre los discursos y prácticas propuestos desde el CRO. En el primer caso podrían señalarse las interacciones conducentes a diálogos, acuerdos, consensos y a prácticas participativas e incluyentes de grupos, organizaciones e instituciones de educación superior, que garantizan la legitimidad del DPO y fortalecen el CRO.<sup>14</sup> De esta manera, el discurso oficial se legitima con los discursos, prácticas y procesos particulares que se dan en el CRI. En el segundo caso, podrían señalarse las múltiples contradicciones que se presentan y que se relacionan con todos los ámbitos de discrecionalidad del Estado sobre la educación superior (financiación, evaluación, acreditación, calidad, organización, gestión, desempeño, etc.).

Es importante aclarar que no existen formas puras y únicas de relación. Estas se dan asociadas a diferentes períodos, niveles, dimensiones, dinámicas y coyunturas, y son recursos simbólicos, fuentes de múltiples representaciones. Ahora bien, como veremos en lo que sigue, las diferentes “posibilidades de sentido institucional” que se producen en estas relaciones están mediadas, a su vez, por la manera como los actores académicos recontextualizan, en la dinámica institucional, el sentido mismo de las relaciones y lo convierten en conocimientos, destrezas, prácticas, o actitudes que incorporan en su “habitus académico”.

### **Campo Institucional: Estructura organizativa y prácticas pedagógicas**

---

<sup>14</sup> En cierto sentido, algunas de estas agencias parecen pertenecer más al CRO que al CRI, aunque el hecho que estén conformadas por agentes del CRI y de otros campos, permite disminuir las tensiones políticas y crear los medios e instrumentos de control y negociación, así como de consenso frente a la formulación por parte del Estado de políticas en materia de educación superior. Asociaciones como ANUIES en México, ASCUN en Colombia, pueden considerarse agencias indirectas del CRO, e instancias como el Consejo de Educación Superior Universitario (CESU), en Colombia, el Consejo de Educación Superior en Chile, el Consejo de Universidades, el Interuniversitario Nacional en Argentina, pueden considerarse como instancias directamente pertenecientes al CRO.

Toda reforma curricular se caracteriza por ser un proceso que, como hemos dicho, deviene en las relaciones entre el CRO y el CRI, relaciones que conjugan diferentes tipos de tensiones -determinación, autonomía, reproducción, no reproducción, contradicción, etc.- que inciden, fundamentalmente, dentro de la institución (CRI). Ahora bien, lo que denominamos tensiones internas o “tensiones dentro de” se constituyen en las relaciones entre la estructura organizativa de la institución -su consecuente división del trabajo-, y relaciones sociales que incluyen las prácticas pedagógicas.

La estructura organizativa crea distribuciones del conocimiento, de los agentes, de las unidades y, de esta manera, sub-culturas distintivas (que celebran desde el trabajo integrado, participativo y cooperativo hasta lo que Tony Becher (2001) denomina el tribalismo académico). Esta organización da origen a dos campos: el campo académico/administrativo (estructura y organización de los agentes y agencias comprometidos)<sup>15</sup>, y el campo curricular (organización del conocimiento/prácticas que recibe su expresión en el currículo). Las prácticas pedagógicas dan lugar a matrices socializantes y a formas de acción e interacción social, y crean modalidades de práctica pedagógica.

La lógica de las relaciones entre el campo académico/administrativo y el campo pedagógico (o de las prácticas pedagógicas) depende de los límites establecidos entre dichos campos. A su vez, las formas de expresión de las prácticas pedagógicas dependen, en cierta forma, tanto de los límites y limitaciones establecidas al campo pedagógico como de las posiciones/disposiciones de los actores académicos (los profesores). Esto significa que una reforma curricular es definible a partir del juego de conexiones y dependencias entre los campos y las prácticas. Estas relaciones pueden ser: a) de interdependencia; b) de dependencia unilateral, c) de autonomía.<sup>16</sup> Así tenemos que:

---

<sup>15</sup> El campo académico, por o general, se estructura alrededor de la organización clásica del conocimiento en disciplinas y regiones, y en territorios de denominación arbitraria (facultades, escuelas, departamentos, centros, etc.). Esta organización legitima la comunidad académica de una institución y sus formas de relación.

<sup>16</sup> Utilizamos aquí los mismos criterios para la descripción y análisis de una lengua basada en la gramática estructural, especialmente, los planteamientos de la escuela de Copenhague.



- a. Los cambios en la estructura académica pueden tener una relación de interdependencia con los cambios en las prácticas pedagógicas.
- b. Los cambios en la estructura académica determinan unilateralmente los cambios en las prácticas pedagógicas.
- c. Los cambios en la estructura académica no tienen una relación directa con los cambios en las prácticas pedagógicas y viceversa (autonomía).

Con base en estas relaciones es posible presentar un conjunto de elementos necesarios para generar descripciones y explicaciones del sistema propio de una reforma. Nos anima un interés descriptivo y, fundamentalmente, pedagógico en la medida en que es necesario esclarecer el horizonte complejo de una reforma, cuyas posibilidades de realización son, por lo general, analizadas en la superficie de sus acontecimientos y no en la construcción de sus conflictos, anclajes y dilemas. Es importante resignificar una reforma curricular a la luz no sólo de sus descripciones empíricas sino también a la luz de los juegos de relaciones internas y externas subyacentes entre y dentro de instituciones, discursos, sujetos y prácticas.

El cuadro 2 muestra las unidades de descripción/análisis que pueden entrar en una diversidad de relaciones como las anotadas atrás:

## Cuadro 2

### CAMPO INSTITUCIONAL DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS Y PRÁCTICAS CONSTITUYENTES.

<b>ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL</b> -División del trabajo-		<b>PRACTICAS PEDAGÓGICAS</b> Relaciones sociales
<b>CAMPO ACADEMICO/ADMINISTRATIVO</b> ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN	<b>CAMPO CURRICULAR</b> ORGANIZACION CURRICULAR (Programas de formación)	<b>CAMPO PEDAGOGICO</b> PRACTICAS PEDAGOGICAS (Relaciones sociales)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organización de las unidades académicas según tipología: facultades; escuelas, departamentos.</li> <li>2. Relación entre unidades académicas: articulación, aislamiento.</li> <li>3. Organización/pertenencia/relación entre los agentes académicos (los profesores) (comunidades académicas)</li> <li>4. Organización y jerarquización de la división del trabajo académico (docencia, investigación, proyección social).</li> <li>5. Relaciones verticales y horizontales entre lo académico y lo administrativo.</li> <li>6. Instancias académico/administrativas (jefaturas, direcciones, decanatos)</li> <li>7. Órganos de gobierno (consejos, comités,..)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. División del trabajo del conocimiento en el currículo</li> <li>2. Selección de contenidos (principios selectivos)</li> <li>3. Organización: Principios organizativos del currículo: - Aislamiento (asignaturas) - Integración (problemas, proyectos temas, etc.)</li> <li>4. Distribución: - Periodización: ciclos, etapas, créditos</li> <li>4. Organización de los espacios</li> <li>5. Organización de los estudiantes<sup>17</sup></li> <li>6. Los agentes/instancias curriculares (director del programa; comité de programa; comité de currículo)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formas de interacción pedagógica: estilos, estrategias, procesos.</li> <li>2. Contextos de enseñanza-aprendizaje</li> <li>3. Principios y propósitos formativos</li> <li>4. Formas de interacción y comunicación entre profesores y entre profesores y estudiantes; normatividad</li> <li>5. Criterios de evaluación de las nuevas prácticas pedagógicas.</li> <li>6. Ideología pedagógica de los profesores: representaciones, intereses, lógicas, percepciones, prácticas, sentimientos, competencia.</li> </ol>

<sup>17</sup> De manera arbitraria ubicamos la categoría estudiantes en el campo curricular, por estar más ligada al proceso de formación en un programa. Los estudiantes no tienen pertenencia a una unidad académica. Ellos se forman en un área de conocimiento. En este sentido podemos decir que tienen una relación directa con un programa y una relación indirecta con una unidad académica.

Para efectos metodológicos del estudio de una reforma curricular es posible describir y analizar cada unidad independientemente, o considerar las relaciones y tensiones entre las unidades clasificadas, dentro de un campo, entre los campos, o entre un campo y las prácticas. La clasificación no es rígida y puede variar según la perspectiva o el enfoque desde la cual se propone o realiza una reforma. Es importante tener en cuenta, en este caso, que los elementos en su conjunto pueden dar cuenta de los orígenes de una reforma, del estadio específico de su desarrollo o ejecución, o del desarrollo académico de la institución, de su cultura e identidad, y pueden ser analizados articulados a, o independientemente de, los elementos externos.

En una reforma curricular, las relaciones entre el cambio en la estructura organizativa y las prácticas pedagógicas tienen diversas expresiones o realizaciones, que directa o indirectamente afectan la cotidianidad laboral de los agentes (profesores). Estas expresiones, ya sean referidas a un campo, a la relación entre los campos, o entre los campos y las prácticas, pueden tener efectos parciales o totales, directos o indirectos, sobre las prácticas pedagógicas. De esta manera, es posible indagar hasta qué punto un cambio estructural, general o específico para el campo académico o para el campo curricular afecta las prácticas pedagógicas. Aquí es posible plantear una serie de problemas relacionados con las realizaciones de una reforma que, por supuesto, toman diferentes direcciones especialmente en lo que concierne a las tensiones con el cambio académico, curricular o pedagógico. Así, puede ocurrir que:

- a. Las prácticas pedagógicas no se fundamenten en teorías intrínsecas a los contenidos del proyecto original de la reforma.
- b. La resistencia surja del proceso de intervención/implementación sin cuestionar el contenido y el valor de las propuestas.
- c. Las prácticas pedagógicas vigentes coexistan, sin mayor dificultad, con las transformaciones propias del nuevo modelo pedagógico.

- d. No exista o no se dé una relación estrecha entre los aspectos estructurales y el cambio pedagógico,
- e. Se haga énfasis en la difusión de los aspectos estructurales con poco estímulo a la innovación pedagógica.
- f. Los actores académicos no sean tenidos en cuenta en la definición de los principios, métodos y operaciones de la reforma.
- g. Las representaciones e intereses de los actores den lugar a tensiones profundas (a...f) con los principios, contenidos y métodos de la reforma. Estas representaciones pueden extender las tensiones a los aspectos propios de la macro-política en la cual se inscribe la reforma.

Estas son sólo algunos problemas que pueden verificarse aislada o integradamente.<sup>18</sup> De hecho, cuando se analizan las posibilidades innovadoras de una reforma deben tenerse en cuenta las articulaciones o desarticulaciones entre las estructuras y prácticas pedagógicas retrospectivas y las estructuras y prácticas pedagógicas prospectivas. El análisis de las estructuras y prácticas pedagógicas prospectivas debe permitir a los actores fundamentales (profesores) problematizar el cambio, debatir el modelo pedagógico propuesto y su viabilidad, analizar los efectos sobre sus prácticas, y asumir posturas críticas y reflexivas en relación con las estructuras, prácticas, representaciones, y proyectos pedagógicos previos. Este asunto, por cierto contradictorio, tiene una dimensión histórica importante pues permite definir hasta qué punto una reforma curricular se consolida como una cultura alternativa que genera discontinuidad en una tradición académica, curricular o pedagógica dominante.

Una reforma curricular como una búsqueda de alternativas debe consultar no sólo la naturaleza e historia de las prácticas pedagógicas institucionales y las representaciones de éstas en sus actores sino, también, los intereses que están

---

<sup>18</sup> Estas tensiones con el cambio pueden conducir al denominado fracaso o marasmo de una reforma. Este es un prospecto que hay que considerar si no se crean las condiciones apropiadas para su desarrollo y éxito. Desde este punto de vista, Fullan y Miles (1992) identifican algunas razones relacionadas con el fracaso de una reforma: Entre otras, se pueden mencionar la ausencia de una meta precisa, la complejidad del cambio, el componente político del cambio que genera grupos de poder, la ligereza y superficialidad con la cual se asumen las reformas, las representaciones de quienes orientan la reforma sobre las resistencias de los profesores. Véase Fullan & Miles (1992).

en juego y que hacen parte del juego de poderes en una institución. Es evidente que los intereses individuales o de grupo actúan selectivamente sobre las posibilidades de realización de nuevas prácticas pedagógicas. Ahora bien, ni las representaciones colectivas ni los intereses son homogéneos. Su diversidad es compatible con la autonomía de las prácticas pedagógicas a la cual nos referiremos en la sección siguiente.

### **Tensiones dentro del campo institucional: Reforma curricular y la relativa autonomía de las prácticas pedagógicas.**

“La voluntad de acción encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto” (Hugo Zemelman, 2000).

Toda reforma -curricular o pedagógica- debiera conducir a que los actores académicos -los docentes- enriquecieran su capacidad de apropiación crítica y analítica de las nuevas prácticas pedagógicas institucionales (PPI), las cuales unas veces están fundamentadas en las nuevas tendencias y principios consagrados en el DPO y otras en las formas de recontextualización que autónomamente realiza la institución, o en ambas. De hecho, el origen de una reforma tiene consecuencias para la selección, organización y distribución del conocimiento, para la organización de los docentes y de las unidades académicas, y para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Así, junto a las orientaciones o regulaciones consagradas en el DPO, las instituciones también tienden a desarrollar de manera relativamente autónoma orientaciones prospectivas mediante las cuales intentan transformar gradualmente la cultura institucional. La apertura hacia nuevas estructuras organizativas y formas de relación privilegia en unos casos un fundamento administrativo, en otros, un fundamento académico, curricular, o pedagógico. Esta apertura genera retos a las posiciones, disposiciones, prácticas y capacidades de los actores básicos -los profesores- y potencia desafíos, rupturas, contradicciones y dilemas frente a las determinaciones externas o internas de la institución.

Dado que la mayor incidencia -potencial o real- de una reforma curricular se produce sobre las prácticas pedagógicas, éstas presuponen a la vez la generación

y desarrollo de la competencia de los profesores para el ejercicio de otras formas de interacción y comunicación en los diferentes contextos pedagógicos. Es por esto que la mayoría de las universidades inscriben en su DPI la formación integral como un propósito macro-institucional. Así mismo, el DPO que circula hoy en diferentes países de Latinoamérica, y que se ha reproducido en los diferentes discursos institucionales de los sistemas de educación superior, hace énfasis en el equilibrio entre lo cognitivo y lo socio-afectivo y suscribe la “formación por competencias” como una constante básica de la nueva racionalidad profesional. El discurso de las competencias, asociado al de formación integral, ha permitido legitimar esta última noción, en la cual las denominadas “competencias” se complementan e interrelacionan en una especie de sincretismo entre proyecto autónomo de vida y dependencia de las contingencias del mercado laboral, equivalente a opciones de vida laboral. Este propósito se consume y circula como una forma de razonamiento institucional que genera exigencias y, en consecuencia, desafíos a la capacidad de transformación de los docentes.

Sin embargo, cuando se analizan las prácticas pedagógicas institucionales (PPI) reguladas por las exigencias reglamentarias y avaladas por múltiples textos legitimantes del y legitimados en el DPI, en la mayoría de los casos se encuentran en éstas distorsiones que se expresan en el fraccionamiento, aislamiento, o insularidad y atomización de profesores, en la agregación o desagregación de contenidos, asignaturas, y en relaciones pedagógicas centradas en formas de control rígido, explícito y jerarquizado, cargadas de distorsiones que pueden convertirse en el foco de controversias productoras de núcleos de resistencia.

Lo que se puede observar en este caso es que las tensiones entre el carácter prospectivo y progresista del DPI y las prácticas pedagógicas institucionales, fundamentadas en modelos tradicionales que reproducen el capital cultural dominante en la institución, generan insatisfacciones que estimulan desigualmente en los profesores una carga de motivos limitantes de las posibilidades contenidas en el discurso prospectivo. Este termina siendo un discurso de prospectos y posibilidades que puede asimilarse a lo que podríamos denominar una práctica pedagógica retórica (PPR) cuyos principios regulativos se

presentan como progresistas y en la práctica no trascienden el conservadurismo pedagógico.<sup>19</sup>

Desde este punto de vista, es posible asumir que una reforma curricular no logra sus objetivos totalmente por la simple recurrencia a reorganizaciones estructurales, ni por la mera acción racional-instrumental impuesta a los protagonistas directos de su implementación quienes, por lo general, oscilan entre los que no poseen la voluntad de acción así posean el capital institucional,<sup>20</sup> y los que poseen dicha voluntad así posean o no posean el capital institucional. Estas diferencias convierten en desigual el acceso a los medios de apropiación de las nuevas prácticas pedagógicas (PPI) presupuestas en un modelo institucional de reforma. Aquí es conveniente aclarar que el “habitus pedagógico” tradicional así como las modalidades de práctica pedagógica institucional resultan, por lo general, no sólo contradictorios con el desarrollo de las nuevas formas organizativas que redefinen situaciones académicas, pedagógicas, y hasta laborales, sino que actúan como tendencias favorables, o contra-tendencias, al cambio. Esto lo hemos planteado en más de una ocasión al referirnos a una reforma cuando hemos dicho: «en una reforma algo cambia y algo permanece y, si bien, lo que cambia afecta a lo que permanece, lo que permanece afecta a lo que cambia».

Cuando se habla de reforma curricular nos referimos, como dijimos atrás, a la redefinición de las reglas de selección, organización y distribución del conocimiento (reorganización estructural) y a sus consecuencias para la organización/prácticas académicas de los docentes y de las unidades académicas (departamentos, grupos de trabajo, escuelas, etc.). Si quisiéramos profundizar en este punto podríamos agregar que toda reforma debiera recrear las macro y micro-

---

<sup>19</sup> Es importante aclarar que conservadurismo pedagógico no tiene nada que ver con la defensa que, en coyunturas históricas, se da de la identidad institucional y de los principios que guían un proyecto sociocultural o político. En este sentido, las formas de resistencia también pueden tener sus voces que no se necesariamente son de inspiración exclusivamente pedagógica. Esto sucede especialmente cuando el cambio tiene un carácter regresivo como, por ejemplo, en las reformas ocurridas en países regidos por dictaduras militares.

<sup>20</sup> Para Bourdieu (1972) este tipo de capital -que hace parte del capital cultural- está constituido por cualificaciones académicas, distinciones, certificados profesionales y credenciales que se otorgan al individuo por instituciones sociales autorizadas, tales como escuelas, universidades y otras agencias.

condiciones objetivas (reorganización estructural) y las condiciones subjetivas (fundamentadas en las prácticas sociales de los profesores, como actores básicos en una reforma) para incentivar nuevas lógicas organizativas de éstos, y para potenciarles y desarrollarles la capacidad de generar nuevas prácticas pedagógicas y de actuar protagónicamente en la implementación y desarrollo de una nueva cultura institucional. Esto en razón de un principio fundamental: "Al hombre sólo se le rescata como sujeto actuante y protagonista cuando está inmerso en el curso general de los acontecimientos" (Zemelman, 2000, p. 72). Este planteamiento es básico en la medida en que puede constituirse en un principio fundamental para generar la capacidad colectiva de acción de los actores básicos de una reforma, basada en nuevos sistemas organizativos y valorativos.

Esto significa que no asumimos una reforma como una posibilidad exclusivamente objetiva, estructural y funcionalista -planeada y normativizada desde el CRO/CRI- ajena a las actitudes, intereses, posiciones y disposiciones del cuerpo docente. No bastan las condiciones estructurales para transformar un contexto. Es necesario reconceptualizar, igualmente, las condiciones subjetivas relacionadas con el hábito pedagógico cuya fuerza estructurada por, y estructurante de, representaciones, valoraciones, interpretaciones, e intereses individuales o de grupo, puede regular la inercia de las prácticas pedagógicas dominantes, o ser generatriz de prácticas pedagógicas alternativas. Con referencia a este aspecto, los expertos de la innovación plantean que los significados e interpretaciones que una reforma pretende modificar, constituyen el "entramado simbólico" (Angulo Rasco, 1994) de las prácticas pedagógicas, previamente constituido en los contextos de interacción pedagógica de un espacio institucional. Por esto es comprensible que las prácticas pedagógicas alternativas, presupuestas en una reforma curricular, se conviertan en motivos de conflicto en contextos pedagógicos tradicionales o retrospectivos.

Ahora bien, otro aspecto que es necesario considerar es el que se refiere a la autonomía de las prácticas pedagógicas. Por lo general, los modelos dominantes de práctica pedagógica celebran la autonomía del profesor. Este tiene una gran autonomía en el espacio cerrado del aula de clase. ¿De dónde proviene dicha



autonomía? Podríamos pensar, a manera de hipótesis, que es correlativa de las formas tradicionales de organización del conocimiento, que creó las bases para la separación territorializada de campos y disciplinas con sus respectivas prácticas.

Es común, como anota Mattei Dogan (s/f), que

“en todas las universidades, la enseñanza, el nombramiento y las carreras de los docentes, el examen de su labor por colegas de igual categoría se ajustan a las fronteras disciplinarias. Por el mero hecho de existir oficialmente, una disciplina tiene muchos intereses profesionales que defender. Cada disciplina defiende celosamente su soberanía territorial” que se perpetuarán en las universidades.

Esto hace que aún hoy los “expertos curriculares” creen que cada disciplina debe poseer su propia materia de estudio, que en la vida académica el conocimiento debe estar ordenado de manera jerárquica (Becher, 2001), sin que este punto de vista se justifique desde una perspectiva pedagógica. Por esto, resulta común que se cambie la organización de los profesores y hasta de las unidades académicas sin que se alteren las prácticas pedagógicas dentro de ellas. Esta consideración es fundamental para el análisis de cualquier innovación. La autonomía de las prácticas pedagógicas en tanto pueden abstraerse de los cambios estructurales y funcionales (curriculares, académicos o administrativos) y, al mismo tiempo abstraerse del cambio pedagógico, explica porque puede convertirse tanto en catalizadora como en obstáculo a cualquier innovación.

Ahora bien, si a esto se agrega que el campo académico no es homogéneo sino que está constituido por diferentes fuerzas, alrededor de una reforma es posible entonces las tensiones intrínsecas a la masa crítica en relación con el grado de adhesión, rechazo, indiferencia o desconocimiento con respecto a las transformaciones y a la generación nuevos acontecimientos académicos y curriculares. Las posiciones que se asumen dentro de un grupo y entre los grupos pueden considerarse como una gramática de posiciones frente a una reforma, cuyas expresiones pueden ser diversas. A manera de ejemplo, en el cuadro 3, podemos presentar las tensiones entre las valoraciones de los profesores, en relación con los principios y con las prácticas, donde + y – se refieren a la fuerza de las valoraciones (++; --; ---). Con estos signos podemos generar diferentes modalidades de posiciones con respecto a los principios como con respecto a las prácticas pedagógicas.

### Cuadro 3

#### POSICIONES DE LOS PROFESORES

PROFESORES (masa crítica) Fuerzas	PRINCIPIOS DE LA REFORMA	PRACTICAS PEDAGÓGICAS
1	+	+
2	+	-
3	-	+
4	-	-
5	0	0

Hemos escogido este ejemplo porque se supone que una reforma introduce decisiones relevantes para la vida académica que tienen un impacto fundamental en la identidad pedagógica de sus actores. El ejemplo nos muestra las tensiones propias de una reforma y las dificultades/posibilidades en la construcción de su identidad, sentido y prospecto correlativos del valor positivo o negativo propio de las posiciones y disposiciones de los actores.

#### Conclusión

En este capítulo hemos presentado algunos referentes conceptuales para examinar la naturaleza de los campos entre los cuales las posiciones e intereses alrededor de una reforma curricular son motivo de conflicto y tensión. Por lo general, una reforma curricular está llena de recurrencias, reiteraciones e intervenciones externas vinculadas a enfoques, planes y formas de realización, que no consultan la pertinencia ni el sentido histórico del cambio en una institución. Así, es común encontrar justificaciones de reformas curriculares derivadas de modelos económicos o administrativos que yuxtaponen de manera simplista enfoque cognitivos y tecnológicos, valores económicos prospectivos y valores socioculturales tradicionales. Esta situación pone en evidencia el conflicto de intereses que se presentan entre los campos que directa o indirectamente son estructurantes del currículo, y sus consecuentes agentes, discursos y prácticas. Esto es lo que motiva los desfases, los cierres pero también las posibles aperturas.

Frente a toda esta problemática, la pretensión de este capítulo ha sido la de desarrollar una cierta gramática para describir y, de esta manera, acceder explicativamente a la comprensión e interpretación de las tensiones que rodean una reforma curricular. La tipología de las categorías y de las relaciones planteadas puede ser significativa para la lectura de los diferentes eventos que ocurren en una reforma curricular.

El estudio se ha centrado en las relaciones entre algunas categorías básicas como son el CRO/DPO y el CRI/DPI. Nuestro punto de vista es que las relaciones entre el CRO y el CRI presentan diversas realizaciones que van desde la determinación y la reproducción hasta la no reproducción y la resistencia o contradicción. De la misma manera, hemos considerado que las relaciones entre el CRO/DPO y el CRI/DPI afectan las relaciones dentro de CRI y, de manera específica, las relaciones entre sus sub-campos constitutivos (académico-curricular-pedagógico), en eventos tales como una reforma curricular.

Otro asunto de interés ha sido el examen de las relaciones entre la división del trabajo de los campos y las relaciones sociales que se constituyen en las prácticas pedagógicas. Estas últimas se refieren a formas de interacción que se dan con relativa autonomía de las determinaciones estructurales de los campos. La autonomía de las prácticas pedagógicas es un concepto clave, ya que puede ser determinado por las formas que adopta la estructura organizativa de una institución (división del trabajo), o determinante de la transformación de éstas. Ahora bien, la complejidad de las prácticas pedagógicas, como formas de interacción no puras y desnudas, sino “contaminadas”, esto es, construidas en el marco de intereses, experiencias, capacidades y relaciones de poder<sup>21</sup> son constituyentes, en cierta forma, de la estructura de la interacción pedagógica, la cual puede describirse en sus tensiones internas, en sus reglas constitutivas, o en sus tensiones con los aspectos normativos oficiales o institucionales (DPO-DPI), o con las estructuras organizativas que, hasta cierto punto, la determinan.

---

<sup>21</sup> Este punto de vista se inspira en el planteamiento de Foucault (1982), para quien la disciplina se estructura en una relación de capacidades, formas de comunicación y relaciones de poder.

Desde este punto de vista, cada una de las unidades (de la estructura o de las prácticas pedagógicas), debe describirse en una red de relaciones y tensiones y no aisladamente. Sólo de esta forma, podremos describir con cierta objetividad los efectos sobre aspectos tales como, por ejemplo, el grado de participación de los profesores en la implementación de una reforma curricular. Este no puede verse como el producto de estrategias administrativas, planes de acción, o normas institucionales. Por el contrario, tiene que analizarse con referencia a los intereses, a las capacidades o competencias, estructura académica vigente o propuesta, formas de interacción, niveles de participación, y a todos aquellos aspectos que constituyen las prácticas pedagógicas relevantes de una reforma curricular. En síntesis, una reforma curricular no puede verse como el efecto aislado de estructuras, o de prácticas pedagógicas. Ella se constituye en una red de relaciones entre campos, agentes, discursos y prácticas que actúan como principios constituyentes de la cultura institucional y de la identidad de sus agentes. Es por esto que hemos señalado en otro lugar que si la cultura de los profesores debe hacer parte de una reforma, la cultura de una reforma debe, primero, hacer parte de la conciencia de los profesores.

### **Bibliografía**

- Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. Angulo Rasco & N. Blanco, (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp.357-367). Madrid: Aljibe.
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education* 25 (3), 255-265.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En Díaz Mario (2003) *Del Discurso Pedagógico: Problemas críticos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Blin, J. (1997). *Representations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: academic organizations in cross-national perspective*. London: London University Press.
- Díaz, M & López, N. (2002). *El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia*. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- DOGAN, M. (s/f.). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas. Extraído el 20 de febrero, 2005, de <http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa/html>
- Edwards, R. & Usher, R. (2000). *Lifelong learning: The postmodern condition of education?* Milton Keynes: Open University.
- Eisenstadt, S. (2001). *Modernización: Movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Fullan, M. & Miles, M. (1992). Getting Reform Right: What works and What doesn't. *Phi Delta Kappa*, June, 745-752.
- Fullan, G. & Stiegelbauer S. (1997). *El cambio educativo: Guía de Planeación para Maestros*. México: Trillas.
- Garrick, J. & Usher, R. (2000). Flexible learning: Contemporary work and enterprising selves [Versión electrónica]. *Electronic Journal of Sociology*, 1-19. Extraído el 23 de marzo, 2005, de <http://www.sociology.org/content/vol005.001/garrick-usher.html>.
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. & Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes [Versión electrónica], *Educación y Sociedad*, Campinas, 89 (25), Septiembre-Diciembre, 1251-1274. Extraído el 25 de junio, 2005, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Huberman, A. (1973). *Understanding Change in Education: An Introduction*. Paris: IBE-UNESCO.
- Paulston, R. (1976). *Conflicting Theories of Social and Educational Change*. Pittsburg: University of Pittsburgh.
- Sacristán, G. (1998). *Poderes inestables en la educación*. Madrid: Morata.

- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México: Lo que es y lo que queremos que sea*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Vogliotti, A. & Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Zemelman, H. (2000). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.