

## Reflexiones en torno a la transformación curricular

William Moreno G.\* **103**

*A partir de la experiencia de transformación curricular vivida en el Instituto se analizan las razones de resistencia a tal proceso, las prácticas y actitudes que es preciso desconstruir para que llegue a buen fin, y se hace un llamado a la participación de otros sujetos de determinación curricular.*

*"Los astrónomos de Perinzia se encuentran frente a una difícil alternativa: o admiten que todos sus cálculos están equivocados..., o revelar que el orden de los dioses es exactamente el que se refleja en la ciudad de los monstruos".'*

Calvino

### La intuición de una desconstrucción necesaria

*"La crisis crea incertidumbre, tanto al valorar la situación crítica como al formular situaciones alternativas para hacerle frente"<sup>2</sup>*

Savater

La petición de que se cambie el currículo es ahora unánime; ha pasado de "vaga sombra inquietante de algunos visionarios a electrodoméstico".

Apoyados en el filósofo: ¡alertémonos, que ante todo anuncio de catástrofe hay que sospechar de las mercancías que se ofrecen! En los resquicios del reticulado curricular en construcción no sólo caben las posibilidades de desconstrucción y construcción con sentido desde las nuevas urgencias políticas, culturales y sociales de los marginados; también se esconden los anhelos renovadores de control social de los nuevos patrones tecnológicos que buscan acomodo en la "nueva ideología" para configurar la nueva racionalidad del poder.

No es gratuito que todos gritemos la misma consigna; hay en juego en esto de la configuración curricular una construcción social alternativa, la educación es el eje de una nueva práctica transformadora con cambios favorables para los intereses de los marginados, pero también para el poder: la universidad tiene hoy un alto valor para el capitalismo, pues los procesos de gestión, producción y reciclaje en ciencia y conocimiento se juegan en este escenario.

### Por una reformulación de Ka praxis curricular

El nuevo contexto educativo se caracteriza por una gran crisis política y cultural donde la reacomodación sistemática del capitalismo, una crisis profunda de las ideologías y de las visiones

\* Profesor e integrante de la Comisión curricular del Instituto universitario de educación física de la Universidad de Antioquia y estudiante de la maestría en educación de la Universidad Javeriana-Universidad de Medellín.

<sup>1</sup> Italo Calvino. *Las ciudades invisibles*. Siruela, Madrid, 1994 p. 152

<sup>2</sup> Sobre la definición de crisis en Wiener y Khan (1962) en Fernando Savater. *Impertinencias y desafíos*. Legasa literaria, Madrid, 1981. p. 23

instituciones y una crisis profunda en el mismo "pensamiento crítico" que ve diluir sus viejos referentes<sup>3</sup>, hacen más complejo el sentido de la transformación curricular en la universidad en tanto pensarla, implica pensar la transformación social. El currículo, se sabe, no es una simple colección neutra de saberes que se manifiesta de alguna manera en los textos y aulas de una nación.<sup>4</sup>

Ayer, la construcción curricular era cosa de "signatarios curriculares", generalmente funcionarios especializados entronizados en la burocracia educativa y, en el mejor de los casos, reducida a unos pocos expertos privilegiados anclados en la administración universitaria o en las cúpulas profesoras no muy distantes de aquéllas. Los otros sujetos tenían aquí conculcada la palabra, eran ejecutores o receptores de un currículo pensado "desde afuera".<sup>5</sup>

En la actualidad, las situaciones consecuencia de las nuevas prácticas de movilización social y educativa y, allí, del movimiento pedagógico que aún se expresa de alguna manera en la

universidad, demandan una nueva posición de los diferentes sujetos curriculares, que les permita "encontrarse por sí mismos en el hacer de lo que hacen" y modelar el currículo desde la institución misma. En tal contexto, un discurso sin "referencias trascendentales"<sup>6</sup> quiere poner en evidencia la limitación de la pedagogía institucionalizada con la intención de sacudir el currículo, y comprende que debe emprender procesos serios de desordenamiento de la estructura política y pedagógica existente, como premisa para encontrar desde allí las pistas del cambio posible. Plantea la configuración de las claves políticas y pedagógicas de un currículo, no como códigos del futurible que hay que expresar en un "documento acabado" para que cualquier "consejo de ancianos venerables" lo avale, sino como lineamientos que se construyan socialmente entre los *sujetos de determinación curricular*<sup>7</sup> que asuman como parte de su vida académica la tarea de reconfigurar por consenso permanente la praxis curricular. Esta práctica reclama entonces también el compromiso del universitario en los

<sup>3</sup> Cf. Mario Díaz. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. P. 88-105. Cali. Textos universitarios. Universidad del Valle, 1993; y Marco Raúl Mejía. *Reconstruyendo la transformación social*. Mesa redonda/Magisterio, Bogotá, 1996. p. 22-54.

<sup>4</sup> Michael Apple. *La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional?* Ediciones Morata, Madrid, 1995. p. 153.

<sup>5</sup> Cf. Crítica de Sacristán al espacio escolar como lugar del conocimiento y de la práctica prefigurada por los currícula, impuestos desde fuera de la institución escolar. Gimeno Sacristán. *El curriculum*. Ediciones Morata, Madrid, 1995. p. 197.

<sup>6</sup> Son evidentes los límites epistemológicos y políticos del profesor como modelador de currículo en nuestro país, límites que van desde la rudimentaria formación en currículo, hasta las deficiencias en pedagogía y en los dominios epistemológicos del saber específico; además, hay condiciones sociales e institucionales que hacen pensar este potencial modelador más hacia el futuro que en el presente.

<sup>7</sup> Categoría empleada por la pedagoga mexicana Alicia De Alba y la pedagoga argentina Silvia Duluc en la investigación conjunta entre la Universidad autónoma de México y la Universidad nacional de Entreños que se lleva a cabo desde 1990 denominada "El currículo ante los retos del siglo XXI", categoría elaborada a partir de la dinámica observada en la constitución de los sujetos sociales, políticos y de los sujetos políticos alternativos por Ernesto Laclau (1990).

Esta posibilidad de acceso a la subjetividad la plantea Mario Díaz como "la autoconsciencia, principio generativo de la libertad subjetiva, de la reflexión y de la acción"(sobre el replanteamiento de la identidad de los -por el autor denominados- agentes sociales también desde las teorías de Laclau). Véase: Mario Díaz. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Centro editorial de la Universidad del Valle, Cali, 1993. P. 110.

procesos de transformación de la universidad y no lo restringe a la crítica discursiva y a los análisis macropolíticos sino que además lo compromete en la acción.

Dicho discurso emerge de la articulación de varios deseos que entienden que la universidad debe ponerse a tono con las nuevas realidades y con los nuevos sueños, y en su dinámica ha generado una serie de reacciones que deben mirarse críticamente:

*La actitud de resistencia.* Se expresa en una oposición defensiva que flota en el ambiente universitario y que va desde el radicalismo compulsivo de quienes ven en cualquier transformación la mano del imperio, hasta el conservadurismo retrógrado y las posiciones defensivas de otras posturas curriculares que no se sienten expresadas, y que generalmente están encarnadas por grupos cuya irresolución histórica no les ha permitido vehicular la reforma educativa o que sienten que en la potencial transformación pierden viejas "prebendas y comodidades".

*El reclamo de lenguajes universales, homogeneizantes.* La posibilidad de propuestas curriculares desencadena en algunos la necesidad de construir lenguajes comunes regulados, de glosarios; de un código único que supuestamente redundaría en la coherencia del sistema en construcción. Esta actitud bloquea la posibilidad de que cada proceso encuentre su propio cause y defina sus propias manifestaciones, afán éste nada nuevo de inhibir los desarrollos autónomos como mecanismo de

control y poder del sistema. La singularidad de los procesos debe definir sus propios "códigos" sin aislarse, claro está, del proceso global de desarrollo del currículo en la universidad.

*Las comodidades de lo viejo.* La oposición de lo tradicional que se niega a abandonar las comodidades que el currículo en vigencia ha proporcionado a algunos sujetos y a algunas entidades se expresa mediante dispositivos políticos, académicos e ideológicos que emergen en la defensa del nomadismo, del individualismo y el insularismo, conductas sobre las que está tejido el currículo tradicional.

*La búsqueda de legitimidad en el viejo esqueleto institucional.* Ante la incapacidad para abandonar las viejas certidumbres administrativo-curriculares hay una tendencia del sistema mismo y generalmente de los profesores "más institucionalizados", a intentar acomodar lo nuevo en los esquemas y paradigmas del modelo anterior, en los viejos registros. No se entiende que el proceso de transformación curricular está ligado a la necesidad de construir un nuevo imaginario pedagógico, y se recurre a los "metarrelatos" para explicar y argumentar, para, desde los viejos paradigmas del "pensamiento crítico"<sup>8</sup> del profesorado colombiano de los sesenta y setenta, desde sus viejos mapas ideológico-conceptuales, avasallar o reencausar las nuevas cuestiones, las nuevas "crisis".

<sup>8</sup> Categoría afincada en la explicación "productiva-reproductiva". Marco Raúl Mejía. *Reconstruyendo la transformación social*. Mesa redonda/Magisterio, Bogotá, 1996. p. 30.

*El discursar sobre lo que no queremos.* De la cultura crítica en educación hemos heredado una muy buena capacidad para saber lo que no queremos y enfrentamos con gran capacidad discursiva -sin previa escucha- los nuevos intentos, las nuevas propuestas y visiones que, por nuevas, se hacen sospechosas; no queremos saber lo que queremos, y menos lucharlo.

El profesor navega en el universo crítico de las teorías de la reproducción, el análisis social de la educación, las teorías de la transformación, el eclecticismo teórico, investigativo y práctico, el retorno al sujeto, el multiculturalismo y pluriculturalismo, la comunicabilidad y la cotidianidad, la reforma curricular y el movimiento pedagógico, la crítica a la instrumentalidad y la tecnologización educativa, la teoría crítica, el nuevo marco jurídico y el proyecto educativo. Como vemos se hace necesario un proceso que desconfunda nuestro imaginario pedagógico y sirva de soporte al nuevo proceso.

### **Desconstruir para cambiar**

No basta con tomar conciencia crítica. El currículo existente es un poderoso constructo institucionalizado en nuestras propias cabezas. No basta con el intento de dislocar su retórica. Hay que moverse en torno a prácticas en sí mismas destructoras de lo establecido.

La estrategia de la desconstrucción, se dice, constituye una palanca de intervención activa que se ejerce no sólo en el ámbito filosófico y teórico sino también en otros terrenos:<sup>9</sup> político, práctico, pedagógico. Se ejerce sobre las rela-

ciones, conductas y estructuras institucionales, sobre las formas históricas, y, aquí, sobre las relaciones pedagógicas. Se trata, entonces, no sólo de desmontar el imaginario pedagógico que las soportaba, sino además de construir uno que nos permita configurar una alternativa curricular de cara a las nuevas necesidades y a las "nuevas utopías".

Vista así, la desconstrucción tiene sin duda una dimensión política que iría más allá del espíritu crítico, pues la educación y el nuevo currículo son en sí un movimiento cultural.

Se requiere, entonces:

1. Disociar las formas de relación que se tienen hasta hoy. La universidad es un lugar donde mucha gente puede lograr simplemente lo que quiere ser y hacer, pero sólo eso, sólo hasta el límite individual. La nueva utopía curricular demanda posiciones colectivas consensuales, para las cuales poseemos una tradición que en nada las favorece: la cátedra feudo permite el desarrollo personal pero no el desarrollo social. En el diálogo, por el contrario, la palabra se dinamiza, su enunciación ya no es penal ni "propia"; la palabra deja de ser "ley" para facilitar no la sumisión ni la obediencia, sino la transformación.
2. Desplazar la toma de decisiones. Debe darse en un contexto colectivo donde cada uno

<sup>9</sup> Jacques Derrida. *El tiempo de una tesis*. Proyecto A ediciones. 1997.

conservar un grado de libertad para su ejercicio, pero todo ello ligado a la dinámica pedagógica que se viva en los diferentes escenarios de gestión, de aprendizaje, de extensión, de investigación y de evaluación

3. Reconfigurar el debate académico-pedagógico. Este es un debate político que no desconoce la importancia de la reflexión sobre los problemas de subsistencia de la universidad o de los grandes problemas que vive el país pero no se reduce a ellos. Debe considerar, además, como elemento fundamental la reflexión sobre las cuestiones pedagógicas y epistemológicas.
4. Desmontar la retórica "oficial" de la representación y la "participación". La participación no es ya una dádiva, no se logra por decreto. Los sujetos de determinación curricular, desde su autonomía, desde su sí mismo, dialogan intentando comprender para transformar. No todos los sujetos de determinación curricular están participando de la misma manera: hay quienes tienen una participación deliberada, otros se acoplan, otros se someten, otros flotan. En este caso cuentan los sujetos que se organiza alrededor de la construcción curricular consciente. Es imposible afrontar con éxito los retos de la transformación sin la presencia dinámica, comprometida y decisoria de los diferentes sujetos: ahora es preciso el ejercicio de la democracia directa participativa de los propios sujetos actores.
5. Transformar las formas de pertenencia a la universidad. Hay quienes sólo viven de la

universidad y pasan por ella sólo para utilizarla como referente de sus desvaríos politiqueros. Se requiere, entonces, una resignificación de la educación y de lo público: tiene que quedar claro que entre universidad y estado, universidad y sociedad o entre universidad y un proyecto de una determinada unidad académica no hay necesariamente un proceso de continuidad establecido; lo que se presenta son modos de articulación. Si bien la educación está comprometida seriamente en la política cultural, las diferencias con el poder se introducen en el mismo núcleo central del currículo, pues está en juego la construcción de un currículo que responda a los grandes sectores desfavorecidos, está en juego la educación pública y su sentido.

6. Desparroquializar las relaciones. La construcción curricular en la universidad debe reconocer el medio, la sociedad, los escenarios laborales, no en la vieja dinámica de someterse a sus exigencias (perfil ocupacional), no con una intención meramente "adaptativa". Debe dar un viraje crítico que permita hacer diversas lecturas con otros para alimentar el proceso constructivo de los currículos de cara no sólo a las perspectivas a corto plazo, sino también a las perspectivas a mediano y largo plazo.
7. Desmitificar el terminalismo curricular. El nuevo currículo no tiene su fundamento definitivo en lo calculable: cierta imprevisibilidad se hace necesaria por más que los tecnócratas curriculares acusen de

ya previsible en su orden y en su forma no sería por-venir"; si el currículo "mira a lo lejos y de lejos", no puede reducirse a un listado pormenorizado y puntual de lo que está por hacerse. "El currículo tendrá una variabilidad y una adaptabilidad de acuerdo con los cambios sucesivos en la sociedad y en la cultura y también de acuerdo con las experiencias en los docentes y de acuerdo con las expectativas de los educandos."<sup>10</sup>

#### **La recomposición de los sujetos pedagógicos**

Se denomina sujetos de determinación curricular a aquellos que por su carácter social, político y académico tienen incidencia en los procesos de producción de los lineamientos y en general de los presupuestos curriculares. Pueden provenir de los "sujetos alternativos" o de los "sujetos de estructuración curricular", estos últimos con mayor expresión en la concepción curricular "elitista".

#### ***El estudiantado y la construcción curricular***

El estudiantado posee hoy el deseo -y siente de cara a su compromiso social y a su futuro profesional, político y cultural la obligación política- de constituirse en sujeto de determinación curricular. En este terreno, encuentra algunas dificultades, en la medida en que tal proceso constitutivo demanda de ciertos conocimientos epistémicos que no tiene por qué poseer todavía. Este hecho se presentaba

con mayor fuerza en la idea de la "enseñanza como gestión" -en el currículo tradicional- que además de desprofesionalizar a los docentes en tanto les obligaba a gestionar un curriculum que no les "pertenece" les obligaba a dirigir a sus alumnos por una ruta predeterminada. Esto se derrumba en las nuevas concepciones curriculares y el estudiante tiene mayor posibilidad de asumirse como sujeto de determinación en los procesos constructivos y deconstructivos, pues el currículo se hace desde la experiencia compartida por todos los sujetos curriculares.

#### ***Los empleadores: la formación o el servicio***

Los empleadores siempre han deseado convertirse en sujetos de determinación curricular en la universidad, pero no han encontrado esa posibilidad, ya sea por la distancia entre universidad y empresa, ya sea por los inconvenientes de una universidad al servicio exclusivo de las necesidades del mercado y de las necesidades a corto plazo. Sin embargo, nuevas relaciones entre los empleadores y la universidad a raíz de convenios interinstitucionales donde prima el principio de "formación" sobre el de "servicio" demandan una postura diferente frente a dicho sujeto en lo referente a informaciones válidas para los procesos organizativos de los currículos.

#### ***El profesorado y el currículo: una responsabilidad histórica***

El profesorado tiene una gran posibilidad política y académica de depositar marcas y huellas políticas, pedagógicas y culturales

---

<sup>10</sup> Alexandre Sanvicens. *Curriculum y educación*. Ediciones Ceac. S.A, Barcelona, 1987. p. 172.

significativas en los nuevos constructos curriculares. No obstante, la débil organización y formación profesional, pedagógica, epistemológica, política, cultural y científica ha entregado al profesor a las manos de los currículos extraños y anquilosados. Siguiendo a Sacristán, la emancipación progresiva del puesto de trabajo de los docentes es un objetivo histórico, condición para su propio desarrollo profesional y personal. La asunción, hoy, del profesor como sujeto autónomo en la definición curricular hace parte de un proceso iniciado años atrás desde la dinámica de reconocimiento de los obstáculos al desarrollo de su proceso liberador

***Los administradores y el currículo en el contexto de la comunidad educativa***

La perspectiva de la administración universitaria como sujeto de determinación curricular "de nuevo tipo" parte de la superación legítima de la antigua separación entre gestión y academia, que en la teoría y en la intención ya viene siendo rebasada a partir del concepto integral "Proyecto educativo institucional". En las nuevas concepciones curriculares, las formas de administración institucional dependen de la naturaleza misma del currículo. El fin de la institución universitaria establece un nexo especial y singular entre gestión y currículo.

Desde esta perspectiva, la administración institucional se podría constituir en medio de una nueva relación entre los sujetos universitarios en sujeto de determinación curricular

en el seno de la comunidad educativa. En nuestro medio, y debido a la tendencia tradicional prevaleciente de una cultura administrativa burocrática en los procesos curriculares, se encuentran profundos obstáculos para ello. Las resistencias mismas de los otros sujetos curriculares se convierten en un obstáculo, pues concepciones arraigadas en los imaginarios políticos e ideológicos ven la administración como una representación tendenciosa de las políticas y las pretensiones gubernamentales y neoliberales. No obstante, esto está cambiando, pues no es gratuito que en un debate acerca de la transformación curricular en la universidad se presenten al mismo tiempo y en los mismos espacios serios debates en torno a la legitimidad de las formas de gobierno universitario, así como de la naturaleza de su legitimidad.

Para finalizar, es de suma importancia considerar en detalle cada uno de los interrogantes que incluimos a continuación nacidos de nuestra vivencia en el proceso de transformación curricular del Instituto de educación física de la Universidad de Antioquia.

¿Qué significado tiene la acometida curricular hoy en la universidad?

¿Cuál es el estado de constitución-reacción de los "sujetos curriculares" y qué interés poseen en el actual proceso transformador?

¿Cómo articular las diferentes posturas "estamentarias", generacionales, conceptuales, políticas y disciplinarias para los procesos de construcción y desarrollo curricular?

¿En qué momentos y en qué dimensiones del proceso de transformación curricular participarían los diferentes sujetos curriculares?

¿Cuál es la responsabilidad del profesorado en tanto sujeto de determinación curricular en el proceso transformador?

¿Cuáles son las relaciones que deben propiciarse entre los diferentes sujetos de determinación curricular (estado, empleadores, profesores, administradores, estudiantes, comunidad...) para dinamizar el proceso transformador de los currícula universitarios?

¿Qué significado posee la actual reacción del estudiantado frente a la transformación curricular de la universidad?

¿Qué valor concede el estudiantado a su constitución como sujeto de determinación curricular?

¿Qué o quién otorga la "participación" en el proceso de transformación curricular universitaria?

¿Qué implicaciones institucionales, políticas, culturales, sociales, históricas posee la transformación de los currícula de la universidad?

¿Qué sentido y qué alcance posee el intento de configuración de un código monovalente y homogéneo que regule el hablar-actuar en el proceso de transformación curricular de la universidad (un glosario...)?

¿Qué relación existe (o puede existir) entre modelo social y modelo pedagógico del currículo universitario?

¿Qué relación existe entre el proceso de transformación curricular y el debate en torno a la legitimidad de las formas de gobierno universitario?

¿Las microexperiencias de transformación que con diversos ritmos emergen en el escenario universitario son innovaciones parciales y desarticuladas o configuran el cuadro incipiente de un discurso que expresaría una nueva movilidad transformadora de la Universidad con futuro?

¿Qué impacto producen los "currículos integrados" en la libertad de cátedra?

¿Cómo entender la libertad de cátedra en la dinámica de los currículos integrados?

No se trata de encontrar respuestas a nuestras preguntas, advierte Humberto Maturana; no se trata de preguntar, responder y dejar de preguntar. La pregunta es una forma de iniciar la acción.





**Bibliografía**

- Humberto Maturana. *La objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen/Ensayo, Santiago de Chile, 1997
- Lineamientos curriculares. Desde el Cuarto encuentro nacional área Educación física, Sasaima-Cundinamarca noviembre de 1996, Men. Borrador.
- Magendzo Abraham. Educación para la democracia. Chile, 1995. En módulo de la Universidad Javeriana Universida de Medellín, 1997.
- Memorias del Tercer encuentro nacional área Educación física, Villa de Leyva abril de 1995, Men. Punto Exe editores, Bogotá, 1995.
- Puiggrós, Adriana. *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Paidós, Buenos aires, 1993