



ISBN: 978-607-02-7348-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iiisue.unam.mx/libros

Bertha Orozco Fuentes (2015)

“Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular
en México”

en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*,

Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.),

IIISUE-UNAM, México, pp. 25-41.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

APUNTES PARA LA REACTIVACIÓN DEL DISCURSO TEÓRICO CURRICULAR EN MÉXICO

*Bertha Orozco Fuentes**

Las actuales políticas educativas para proponer cambios que deriven en una transformación del sistema educativo contemporáneo desafían la práctica de la investigación curricular en México. Ante este panorama es necesario revisar el sentido teórico y práctico de los discursos curriculares que se están produciendo y se produjeron antaño, por su relevancia problematizadora.

Se expone en este trabajo la vertiente de lo teórico desde una perspectiva histórica; esto es, cómo aparece la teoría curricular en los momentos de emergencia de los debates más amplios sobre la educación pública. Cómo, en qué momentos y mediante qué propuestas educativas se introducen los discursos curriculares en México, y cómo la realidad social y la historia educativa de esta nación inscrita en la región latinoamericana se impone y marca giros sobre el pensamiento curricular por el peso de la realidad local. El asunto de la teoría como una dimensión de problematización e interrogación cobra importancia en la actual coyuntura de resurgimiento de nuevos problemas, cambios y reformas educativas, no siempre exitosas del todo.

La teoría interesa aquí como una posibilidad de reflexionar sobre los fundamentos que guían la *elaboración*¹ de propuestas curri-

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora del posgrado en Pedagogía de la misma UNAM.

1 Nos parece adecuado emplear el término elaboración del currículum, que emplea la traducción de la editorial argentina Troquel del libro *Curriculum Development*, de Hilda Taba, cuya primera edición en inglés data de 1962.

culares, por su repliegue o desplazamiento a un lugar de menor relevancia, al sobreponérsele la urgencia de las decisiones y las acciones institucionales, que son necesarias para la debida atención de los problemas de rezagos, brechas e inequidades educativas claro está; sin embargo, esas decisiones se verían beneficiadas con la explicitación, revisión y problematización de las lógicas, visiones y racionalidades que las incuban y orientan.

Tal asunto se aborda en tres apartados. El primero desarrolla brevemente algunos elementos conceptuales del saber curricular como discurso. El segundo se sustenta en un supuesto, la utilidad que reportan los estudios de corte histórico para comprender el sentido de los discursos curriculares a través de los cambios sociales en su historicidad. El apartado tercero ensaya la hipótesis de trabajo que reconoce en la teoría curricular una dimensión y un elemento constitutivo del objeto currículum y su uso metodológico para la elaboración de propuestas.

ACOTACIONES CONCEPTUALES: LA NOCIÓN DE DISCURSO Y EL USO DE LA TEORÍA CURRICULAR COMO DISCURSO

Ernesto Laclau en una línea de pensamiento posestructuralista usa el término “discurso” para situar toda configuración social como una *configuración significativa*, donde el discurso, siguiendo a L. Wittgenstein, conjuga, relaciona y teje una trama discursiva a partir de dos tipos de *actos* y *elementos*, lo lingüístico y lo extralingüístico; ambos comparten una finalidad pragmática no de manera aislada sino en su contexto, en el sentido de la pragmática del lenguaje como convención contextualizada (Laclau, 1990: 114).

El discurso no se refiere sólo a los actos de habla, también incluye el sistema relacional o campo de significación configurado como proceso, como historicidad, como devenir. El discurso se produce en *la relacionalidad* de los actos y elementos diferenciales que se hacen equivalentes —sin perder su carácter diferencial— en la significación de conjunto. Un *objeto* (currículum pensemos por lo que nos atañe), dice Laclau, no implica poner en duda su empiricidad, ese

objeto es producto discursivo en el juego relacional que comparte con otros elementos dentro del sistema o configuración discursiva.²

El significado no sólo depende del acto o uso de elementos lingüísticos y extralingüísticos, sino del uso en un determinado *contexto*. Nuevamente, las palabras de Laclau:

El uso de un término es un acto y en este sentido forma parte de la pragmática; por otro lado, el significado sólo se constituye en los contextos de uso efectivo del término: en tal sentido su semántica depende enteramente de su pragmática, de la que puede ser separada [...] sólo de un modo analítico. Es decir que, en nuestra terminología, toda identidad u objeto discursivo se constituye en el contexto de una acción. [Del mismo modo], [...] toda acción no lingüística también tiene un significado y, en consecuencia, encontramos en ella la misma imbricación entre semántica y pragmática que encontramos en el uso de las palabras (Laclau, 1990: 116).

Con base en esta noción de *discurso*, podríamos asumir que todos los elementos y acciones que discurren en el campo del currículum entran en un juego relacional o configuración discursiva en circunstancias sociohistóricas específicas, así cobran sentido en su relacionalidad y totalidad, se entiende la totalidad no como la suma o agregación de elementos en el caso de lo educativo, sino como una totalidad articulada (Zemelman, 1987) o relacional. A partir de la totalidad como sistema relacional de significación, el currículum se concibe desde esta perspectiva como un discurso cuya comprensión implica su relectura histórica.

La teoría en el campo del currículum no es de ninguna manera un referente aséptico, como se pretendió en sus orígenes en el contexto de uso del saber curricular norteamericano, para guiar

2 Laclau pone esto en un plano comprensible, "el carácter discursivo de un objeto no implica en absoluto poner su existencia en cuestión. El hecho de que una pelota de fútbol sólo es tal en la medida en que está integrada a un sistema de reglas socialmente construidas no significa que ella deje de existir como objeto físico. Una piedra existe independientemente de todos sistema de relaciones sociales, pero es, por ejemplo, o bien un proyectil, o bien un objeto de contemplación estética, sólo dentro de una configuración discursiva específica" (Laclau, 1990: 115).

las elaboraciones curriculares. La teoría es una dimensión y un modo de la discursividad curricular en cuya construcción como proceso contextualizado y condicionado históricamente se incluyen y excluyen actos y elementos histórico-sociales, culturales, políticos, éticos, epistémicos, etc., que se relacionan o configuran como un campo de significaciones. De modo que es inconcebible la teoría curricular como un marco normativo y prescriptivo; es desde la perspectiva del *uso crítico de la teoría* (Zemelman, 1987) un conocimiento de base para pensar, actuar y relacionar elementos lingüísticos y extralingüísticos educativos.

El contenido teórico como lenguaje especializado es producido a través de procesos y contextos que le otorgan sentido y, a su vez, el mismo discurso es orientador de prácticas cuya significación entraña condicionamientos históricos y contextualizados. Por esta razón, su recuperación histórica no lineal es asunto relevante para identificar sus relaciones de sentido y finalidad pragmática.

El campo del currículum en la trama de las reformas en proceso, requiere crear o construir dispositivos de análisis curricular y en esto la teoría curricular está llamada a ser un eje de articulación fundamental que permita contextualizar los alcances y los límites de ciertas expresiones discursivas curriculares, antes que asumirlas como innovadoras en sí mismas, considérense la urgencia de estudios críticos; es decir, cómo ubicarnos frente a los debates acerca de la reorganización y gestión del conocimiento en las escuelas, la política del aprendizaje basada en el aprender a aprender, los modelos curriculares que incorporen la lógica de la flexibilidad, la hegemonía de los *contenidos operacionales* (Barnett, 2001) para el diseño de planes y programas de estudio, la formación de educandos con enfoque de competencias, el avance en el diseño curricular de propuestas de *e-learning*, la enseñanza con acompañamiento tutorial y otras tantas expresiones y propuestas curriculares actuales que necesitan ser desmontadas en sus contextos discursivos.

Esta operación de relectura deriva en eso que Goodson propone como interpretación-comprensión de la historia del currí-

culum, o lo que Furlán apuntala como el desmontaje de mitos y controversias.

El vínculo entre el sujeto del currículum y la teoría curricular precisa la estrategia del *uso de la teoría* (Zemelman, 1987) como un discurso que implica no sólo el dominio del contenido de la teoría curricular, sino el sentido del *uso de las significaciones* del lenguaje curricular en contextos y situaciones educativas dentro y fuera de la institución escolar.

El *uso de la teoría* de acuerdo con Rosa Nidia Buenfil comprende tres aspectos: a) los posicionamientos ontológicos, epistémicos, éticos, políticos, estéticos, etc., que pueden presentarse explícita o implícitamente y a pesar de todo están presentes en cualquier proceso de producción de conocimiento; b) un cuerpo conceptual —conceptos, nociones, ideas, tesis y categorías— mediante el que se intenta capturar procesos, objetos y prácticas; y c) lógicas de intelección que se refieren a estrategias y formas para pensar enlaces entre conceptos, relaciones entre componentes de un objeto (proceso, práctica,...) (Buenfil, 2012: 54-55).

De acuerdo con el planteamiento del uso de la teoría, el análisis de discurso curricular, mediado por la mirada histórica, daría cuenta no de la evolución natural de tal discurso, no como un saber ahistórico y aséptico válido para cualquier espacio/tiempo socioeducativo, sino de su genealogía; es decir, de una historia no lineal, no evolutiva, ni de mejora y enriquecimiento continuo, más bien como una trama discursiva que en sus orígenes encierra el juego de intencionalidades, intereses, relaciones de poder, la operación de la hegemonía en la institución de saberes dominantes sobre otros que se repliegan a los márgenes o fronteras de conocimientos y prácticas que, bajo su historicidad contingente, saltan, reaccionan, contraargumentan y producen otros saberes desde su propia posicionalidad y condición socioeducativa.³

3 La conceptualización de genealogía que nos guía, que no se desarrolla por cuestión de espacio, es tomada del ensayo de Foucault (2000), *Nietzsche, la genealogía, la historia*.

IMPORTANCIA DE LA MIRADA HISTÓRICA EN LOS ESTUDIOS CURRICULARES⁴

Entre los pioneros mexicanos de los estudios curriculares, desde una reflexión histórica y crítica, Édgar González-Gaudiano sostenía, a inicios de los años noventa: “Una de las críticas más frecuentes que se le formulan al campo del currículum es su carácter ahistórico, que obstaculiza la posibilidad de conocer las causas de su surgimiento y de sus características presentes” (González-Gaudiano, en De Alba *et al.*, 1991: 38).

El conocimiento histórico posee la capacidad de interrogar las prácticas curriculares para identificar sus fronteras (teóricas), tensiones y posibilidades; sin negar logros importantes en el campo del currículum mexicano desde perspectivas críticas que se produjeron hace algunos años,⁵ sigue siendo vigente la crítica de González-Gaudiano por las condiciones en que discurren gran parte de las reformas y cambios curriculares en México.⁶

- 4 La historia del currículum en México es un asunto que nos está llamando la atención desde los últimos años. Lo que aquí se presenta son apuntes que recuperan nuestros estudios iniciales sobre el objeto currículum para mostrar su actualidad, en relación con la problemática *teórica del campo del currículum*.
- 5 Una síntesis de propuestas curriculares en universidades públicas en México y Argentina entre 1970 y 1990 aparece en el artículo publicado por A. de Alba *et al.* (1995).
- 6 En este momento, justo cuando se escribe este texto, el recién inaugurado gobierno que tomó posesión el 1° de diciembre de 2012, y que marca el retorno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al poder de la gestión política, ha lanzado en medio de una gran publicidad a través de los medios masivos, una reforma que asegura transformará el sistema educativo mexicano, incluso se eleva a rango constitucional la declaratoria de dicha reforma. Algunos especialistas en educación del país abren mesas de discusión para dar el justo peso a esta medida, para ellos ésta es una reforma política necesaria pero no suficiente para abrir un real y consistente proceso de reforma educativa y pedagógica, para pasar de lo declarativo a cambios efectivos que lleguen a las escuelas, mediante procesos que sostengan el mejoramiento de su funcionamiento; se requieren propuestas que emanen de una revisión sistemática de los contenidos y métodos de trabajo en el currículum, en los procesos didácticos, en los procedimientos de evaluación que superen el control y la medición en la evaluación, y la necesaria formación y actualización docente que vaya más allá de las limitaciones y medidas de control y “evaluación” a los que se ven sujetos. Todo está por revisarse, pero sobre todo el derecho a la educación y su concepción como bien social y público es y debe ser el punto de partida, sólo que estos temas se abordan con tibieza o rareza en medio de las declaraciones publicitadas. El saber o discurso curricular académico es desplazado por las medidas políticas y declaratorias inmediatistas que dan por hecho la efectividad de la reforma educativa recién anunciada.

Hay que volver a mirar entre los rincones de la historia del campo curricular para rescatar visiones, posiciones y teorizaciones que configuraron, hace más de tres décadas, un discurso crítico del currículum en México, tal discurso representó no sólo un análisis crítico sino que apuntaló nuevas propuestas a partir justamente de sus razonamientos y argumentos teóricos.⁷

Sostenemos la importancia de la revisión crítica de los fundamentos del currículum como objeto, lo que resulta necesario en este momento de la emergencia de nuevas reformas educativas y curriculares, con el propósito de recuperar su potencial *reactivación*,⁸ volver a estudiar el currículum como cuando la emergencia de la criticidad se hizo posible por allá de los años ochenta, ante las contradicciones y tensiones entre el discurso curricular hegemónico transferido del norte al sur. Es necesario abrir o fortalecer nuevamente el debate teórico sobre este objeto e intentar así mover sus límites conceptuales como un particular y especializado campo de estudios educativos.⁹

- 7 Sobre el tema de la historia de los discursos curriculares en México, y la reactivación de los aportes de la corriente crítico social, véase el libro editado por W.F. Pinar, *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances* (2012), que reúne a algunos de los principales representantes de los orígenes del campo curricular en este país.
- 8 Se retoma el sentido del concepto *reactivación* de Ernesto Laclau, quien hace una resignificación de éste tomado de la fenomenología de Husserl. Laclau, ocupado en el proceso de producción de conocimiento, parte del señalamiento del filósofo alemán sobre *la rutinización de una disciplina científica* en cuanto a que los resultados de investigaciones originarias o anteriores *tienden a ser dados por sentado*, dejando en el olvido *la intuición originaria* que la fenomenología trascendental, según Laclau (1990: 50), se propuso recuperar. *La rutinización y el olvido de los orígenes es lo que Husserl denominó "sedimentación"; la recuperación de la actividad constitutiva del pensamiento, la denominó "reactivación"* (Laclau, 1990: 51). Laclau en otra dirección introduce el elemento de la *contingencia radical* y entiende el sentido del origen dentro de un "sistema de opciones históricas"; en su perspectiva, *la reactivación* no es más una vuelta a los orígenes tal cual fueron, sino a la recuperación del "sistema histórico de posibilidades alternativas" que fueron desechadas al imponerse por la fuerza (relaciones de poder) aquello que se sedimentó y que después se observa como lo tácito del conocimiento de una disciplina científica y su manipulación rutinaria (Laclau, 1990: 50). *La reactivación* como concepto nos es útil, como se verá en el siguiente apartado.
- 9 No es la primera vez que se anuncian movimientos de reforma. Desde los años setenta, las diversas versiones de la política educativa del país dirigen con diversos conceptos y terminología los asuntos educativos del país; en los años setenta se habló de una *modernización educativa*, años más tarde el término fue *revolución educativa*, entre fines de los ochenta y en el tránsito de los noventa se habló nuevamente de *modernización*, ya en la primera década del presente siglo hasta el momento actual el concepto *reforma* se ha instituido en América Latina y en México por la influencia del discurso de la política educativa en el nivel mundial y por la intermediación de

Cabe asentar que este interés no es un afán de cultivo de la teoría por la teoría en sí misma, no es el sentido de la prescripción teórica a la que se apela; la función de la teoría es la posibilidad de interrogar y problematizar la naturaleza de los objetos educativos; es útil para el pensamiento pedagógico, para volver a pensar y fundamentar de otro modo los procesos curriculares; esto es, crear y recrear a través de categorías reelaboradas y traducidas desde los fundamentos teóricos las decisiones que orienten a los sujetos del currículum en el diseño, adecuación, gestión y evaluación curricular.

Ivor Goodson, en el contexto inglés, años atrás ha sostenido la necesaria lectura (interpretación-reconstrucción) de la historicidad del currículum, no como recuento de hechos y datos, sino como una historia que *ilumine* y permita *comprender los temas del currículum contemporáneo*; él mismo crea un método necesario para tomar conciencia acerca del curso, métodos y significaciones de los cambios en los contenidos curriculares en procesos de reforma educativa (Goodson, 1995: 9, 21-28). Su postura representa la recuperación de la radical historicidad de los acontecimientos cuya trama leída como genealogía captura el rumbo no lineal de la historia para comprender agudamente la historia presente del campo, para su fortalecimiento por los sujetos constructores del currículum a través de sus proyectos y prácticas de investigación, gestión e intervención curricular.

El libro, *Ideología del discurso curricular*, que Alfredo Furlán, autor argentino-cordobés, publicara en México en 1997, espléndido por su solidez teórica y estudio profundo sobre los orígenes del campo del currículum en Estados Unidos de Norteamérica y su posterior influencia transferida hacia América Latina en los años setenta, pone sobre la mesa el peso de la historicidad en la constitución del discurso curricular e identifica dos vertientes de los estudios históricos del campo.

Una vertiente cuestionada por el propio Furlán se finca en la recuperación evolutiva y lineal que explica, mas no analiza ni devela

los organismos internacionales, regionales de América Latina y de los gobiernos y sus políticas educativas nacionales.

mitos o controversias, “el modo en que se instituye el tiempo imaginario del capitalismo [...] sobre el tema curricular” (Furlán, 1997: 50). Prescribe la necesidad del cambio entendido como esfuerzo de “racionalización” y como el fundamento de la planeación curricular, cuyos rasgos centrales son la neutralidad científica, la eficacia y la superación de obstáculos en las propuestas de diseño curricular, diseño instruccional y la evaluación como mecanismo de control y verificación de resultados observables y medibles, para garantizar el curso de la planificación y la consecución de resultados desde una lógica evolutiva ahistórica y modelizada, válida según esta misma racionalidad para ser transferida a cualquier espacio y tiempo.

La otra vertiente para mirar la historicidad de la discursividad curricular es una lectura de la realidad que mira la historia no evolutivamente, sino a la manera de autores como Kliebard y Koopman, Bowles y Gintis, que son autores, entre otros, estudiados por Furlán, quienes producen una historia analítica y crítica del discurso curricular en Norteamérica, destacan y analizan las *controversias* cuyas explicaciones sólo pueden ser comprendidas en el entramado de las *historias educativas* y las *historias sociales* a partir de las cuales se produce la *emergencia* de este especializado *campo* educativo (Furlán, 1997: 50-51).

Para Furlán, la recuperación histórica del discurso curricular en América Latina permite desmontar algunos mitos sobre los cuales se asientan las posturas curriculares. Sus investigaciones son resultado de una exhaustiva indagación y bien documentada sobre el campo y su transferencia a América Latina, obra que es una de las lecturas fundamentales junto con la de otros autores que recurren a la historia para comprender los discursos teóricos del currículum como Ángel Díaz-Barriga, Alicia de Alba y Édgar González-Gaudiano para el caso de México, quienes buscaron escudriñar las capas no visibles de los discursos curriculares desde su gestación.¹⁰

10 Estos tres autores emprenden un esfuerzo de síntesis histórica sobre los orígenes y el desarrollo del campo del currículum en su *Antología del campo del currículum* (1992), en dos volúmenes. Existen otras fuentes y autores que es necesario estudiar, esto remite a una línea de investigación sobre la historia del currículum en México, pero, dada la calidad de apuntes de este texto nos hemos apoyado básicamente, por el momento, en los textos y autores aquí citados.

Ángel Díaz-Barriga es otro de los autores que en el contexto mexicano empezó a interesarse por la historicidad de la teoría y la historia del currículum, desde su particular visión comprende la trama en cuya urdimbre se fueron gestando los principios de la política del conocimiento teórico del tema currículum y del campo de la didáctica también; indagó sobre los orígenes y el modo en que se fueron dando las influencias, las transferencias de la historia originaria del currículum en Norteamérica hacia México y América Latina (Díaz-Barriga, 1991; 1985). Sus investigaciones de los años ochenta constituyen fuentes de conocimiento por su exhaustividad para la recuperación de los debates y producciones sobre la problemática curricular a principios del siglo xx, cuando se instituye un giro educativo hacia una cultura empresarial capitalista y el modo en que la trama social, política y cultural de ese momento configuran intereses y necesidades educativas de lo que él sintetiza como la postura de la *pedagogía industrial* norteamericana.

A juicio de González-Gaudio, la contribución de Díaz-Barriga se perfiló como un estudio para la “desmitificación de la teoría ‘científica del currículum’, al desmascarar sus verdaderas intencionalidades histórico-sociales” (González-Gaudio, 1991: 39)

Las tesis centrales sostenidas por Díaz-Barriga son:

- a) toda propuesta educativa surge en un contexto histórico-social específico, y es en éste donde es factible comprender las problemáticas que intenta resolver;
- b) la teoría curricular nace como expresión de una “nueva” articulación entre escuela y sociedad [...] por la génesis de la industrialización [...] y con el surgimiento de los grandes monopolios [...] El nuevo discurso pedagógico se expresa a través de teoría curricular, evaluación y tecnología educativa (sistematización de la enseñanza);
- c) existe gran similitud conceptual (y epistemológica) entre las expresiones de la pedagogía industrial [...], sus bases son de corte positivista-funcionalista, conductual (y recientemente cognoscitivista) y se encuentran fincadas en la lógica de la administración científica del trabajo;
- d) de esta forma se encuentran con relativa claridad las perspectivas y limitaciones de la teoría curricular (Díaz-Barriga, 1991: 40).

Con base en estas investigaciones se analizan los fundamentos del proyecto hegemónico de la industrialización capitalista a la cual responde una teoría curricular que apoya su legitimidad y validez en el discurso científico racional como proceso planificador y sistemático. Díaz-Barriga sostiene que la teoría curricular que influyó en México no surge como una evolución natural de la educación en el marco de las sociedades avanzadas, sino que es su legitimidad teórica sedimentada lo que se transfiere a nuestro sistema educativo. Junto con esa influencia se abriría un fuerte debate que evidencia desajustes entre las prescripciones curriculares y el peso de la realidad educativa del país, así se develan los intereses sociales de su procedencia. La postura asumida por este autor mexicano es contundente, “cuestionar radicalmente estas supuestas certezas [de la pedagogía industrial] para formular propuestas alternativas que trasciendan los mitos vigentes constituye el centro de las indagaciones que hemos realizado sobre la problemática curricular” (Díaz-Barriga, 1991: 41).

LA DIMENSIÓN TEÓRICA EN EL DISCURSO CURRICULAR

Es momento de revisar los límites epistemológicos, históricos y ontológicos del discurso curricular para reconocer, recuperar y *reactivar* el sentido de una *intuición originaria* que, desde nuestra perspectiva, alentó los procesos y prácticas en el campo del currículum entre los años setenta y los ochenta en México y en Latinoamérica. ¿En qué consiste, o cómo se configuró o constituyó este aporte?

El asunto de lo teórico es parte constitutiva explícita y deliberada de los intereses políticos de conocimiento de investigadores mexicanos, quienes desde las universidades públicas iniciaron la investigación curricular al tiempo que la pragmática del campo exigía intervenir en los nuevos espacios educativos creados a raíz de la expansión educativa de los setenta.¹¹

11 La investigación educativa con la creación de centros dedicados a ello se inicia en los años setenta en México, en las universidades públicas y en el Centro de Estudios Educativos A.C.

En el caso mexicano se conjuntó una serie de condiciones que favoreció el fenómeno de expansión educativa, la economía creció por el auge petrolero, así como otras condiciones de índole social, política y educativa que permitieron la creación de nuevos modelos educativos y curriculares.¹²

Investigadores latinoamericanos giraron, de una postura receptiva del discurso teórico hegemónico, e inmediatamente después, hacia un posicionamiento crítico productor de nuevas líneas de reflexión, teorizaciones y alternativas mediadas por las condiciones históricas, culturales, sociales, políticas, económicas, éticas y pedagógicas.

El peso de la realidad social y educativa, y la historia política y cultural se impusieron a los presupuestos de la racionalidad científica de la teoría curricular y educativa en general proveniente más allá del río Bravo; entre los estudios históricos de la educación destaca la investigación desarrollada por Adriana Puiggrós, quien propone la tesis del *imperialismo y educación en América Latina*; mediante un profundo estudio muestra el papel que jugaron los organismos internacionales y estatales norteamericanos relacionados con organismos regionales latinoamericanos bajo la influencia de Estados Unidos de Norteamérica (Puiggrós, 1980). Furlán reconoce también en su libro dedicado a la historia de la ideología del currículum, la transferencia y el papel que desempeñó la creación de centros de tecnología educativa y didáctica (sistematización de la enseñanza); en el área de currículum, por citar un caso, menciona el Proyecto Multinacional para la Capacitación de Profesores de América Latina y el Caribe, creado en 1974 por convenio entre la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Ministerio de educación de Venezuela para su difusión en la región, el cual operó hasta 1981 (Furlán, 1997: 38-40).

En este marco de influencias y reacciones, la teoría curricular se constituye en un momento de decisión de lo que De Alba conceptuali-

12 En México, después del movimiento social y estudiantil del 68, cuyas demandas se fincaban en la libertad de expresión y democratización de la educación, el gobierno mexicano impulsó una política educativa de ampliación de oportunidades educativas en todos los niveles educativos, particularmente en la educación media superior y superior.

za como sujetos de la *sobredeterminación curricular* (2007) había que decidir si asumir la prescripción curricular hegemónica o buscar alternativas en función de las realidades y condiciones educativas propias.

La universidad pública, vale decir, cumple un papel protagónico importante en la agenda educativa de aquella época, como una agencia social en busca de la defensa de la autonomía, al vincularse con los problemas nacionales y sociales más amplios; en su seno se debate sobre las orientaciones de la práctica profesional ligada con tales problemas y perfila nuevos principios para la elaboración del currículum. Los detalles de esta postura merecen estudios de profundización, por el momento sólo se mencionan como algunos de giro distinto con propuestas innovadoras: la estructura curricular de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que propicia el manejo del lenguaje matemático y el español, así como métodos (el experimental y el histórico). La otra propuesta fue la creación de cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, ambas pensando en estructuras curriculares alternativas apegadas a una función social de la universidad y las concepciones sociales de la práctica profesional, postura que no dejó de enfrentar las posiciones técnicas y burocráticas de la vieja estructura universitaria. Otras elaboraciones alternativas se dieron en el proyecto del Autogobierno en la Facultad de Arquitectura; el Plan A-36 de Medicina con apego a un enfoque social de la salud. Estas propuestas se experimentaron en la UNAM y su historia merece ser rescatada. Las reflexiones críticas fueron madurando y se crearon otras propuestas con énfasis en la reflexión y el análisis crítico, el discurso contestario hacia la tecnología educativa se fortalece en otros espacios de investigación e intervención como en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Según Alicia de Alba y Lourdes Chehaibar, la investigación educativa articuló fuertemente una rica producción conceptual, a la formación académica y con el contexto social (De Alba *et al.*, 1995: 26-27).

Éste es el momento en que se instaura una decisión, visión y posicionamiento al intentar producir un discurso curricular alternativo, ése es el momento originario que antes ubicamos como aporte importante que distingue el discurso teórico curricular en este país, origen que perduró durante los años ochenta en medio de una fuerte

crisis económica, política y educativa que puede reconocerse como un andamio teórico significativo o fundamento central del discurso curricular mexicano. Identificamos un aporte central en ese origen, la conceptualización sobre el vínculo *currículum-sociedad* desde una perspectiva regional y nacional-cultural, como uno de los fundamentos constitutivos del campo mismo en nuestro país.

El modo de pensar el asunto del *currículum* a partir del vínculo currículum y sociedad no es privativo del pensamiento curricular en México, ya Hilda Taba en su célebre obra *Curriculum Development*, que se tradujo en Argentina con el título, *La elaboración del currículo. Teoría y práctica*, señalaba que la escuela forma parte del proyecto de nación democrática, “*que las escuelas funcionan en nombre de la cultura dentro de la cual existen*” (Taba, 1976: 34). Ante una diversidad de conceptos y temas particulares e inconexos, la autora recurre a debates amplios desde lo social para recobrar la dispersión de anteriores conceptos y enfoques sobre currículum en Norteamérica. Reconoce la obra de Ralph Tyler y asume la necesidad de una *teoría amplia* para la elaboración y *planeamiento* del currículum de forma ordenada y de base científica.

Sin embargo, la construcción discursiva del vínculo currículum-sociedad responde a las condiciones históricas, culturales, políticas, educativas y contextuales en las que se va fraguando dicho vínculo. Esas condiciones son múltiples y articulan diversos elementos teóricos, contextuales e históricos de la educación, elementos de diversas dimensiones, niveles de realidad y diferentes escalas de tiempo y espacios (Zemelman, 1987), espacios de índole cultural, educativos, institucionales, etc.), entre los que cabe considerar lo social como trama amplia y compleja, la historia social y la historia de la educación, el legado cultural, la política educativa, las relaciones subjetivas e intersubjetivas en la trama del currículum y la idea de educación como bien social y de carácter público.

El aporte de la constitución del vínculo currículum y sociedad se construyó en México, sobre la base de los estudios históricos del currículum que, como se ha señalado en el apartado anterior, son una condición que permite un reconocimiento del campo para poder jugar en él, con una visión más consistente fincada en un principio de reali-

dad contundente que emana de las condiciones y circunstancias de la región y de sus países. Ésta es una línea de investigación que comenzó a desarrollarse con excelentes resultados en los años setenta y ochenta, y que merece ser retomada, recuperada y continuada en México, no por la vía de la erudición histórica, sino por la identificación de debates clave que el contexto de cambios y reformas actuales exige.

Aquel esfuerzo se desplazó a un sitio no relevante del uso de la teoría en las reflexiones curriculares; ante la fuerza de un discurso reformista que atiende lo urgente y recibe nuevas influencias de la tendencia reformista global, aquel discurso se vio menguado. Durante los noventa, el informe sobre la investigación curricular coordinado por Ángel Díaz-Barriga reporta que la problemática curricular en México en los noventa se centra de nueva cuenta en la problemática de los planes de estudio, sólo 6.1 por ciento de un total de 719 producciones de investigación cuida la sistematización y reflexión de las experiencias, 11.3 por ciento indaga sobre el objeto currículum, la mayor parte de los documentos muestra que la investigación atiende de las necesidades institucionales para la reforma y los problemas vinculados con planes y programas de estudio, centralmente (Díaz-Barriga, 2003: 27-28).

COROLARIO

Por iniciativa de William Pinar, los protagonistas de la historia del currículum y de las producciones conceptuales, mexicanos o latinoamericanos residentes en México, entre ellos: Alicia de Alba, Ángel Díaz-Barriga, Frida Díaz Barriga Arceo, Concepción Barrón, Alfredo Furlán, José María García Garduño y Raquel Glazman revisan sus producciones en retrospectiva en diálogo con el propio Pinar y publican el libro *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances* (Pinar, 2012); entre sus capítulos encontramos alusiones al tema del repliegue de la teoría curricular, y su señalamiento como asunto importante.

Leemos el libro como un conjunto de intenciones que sugieren un retorno a los orígenes no para retomarlos tal cual, sino en el

sentido de su *reactivación*, buscando las alternativas que quedaron desplazadas ante lo inmediato del discurso hegemónico reformista que hoy pretende hegemonizar el sentido del discurso curricular. Este hecho nos anima a continuar la investigación sobre la historia del currículum en México.

REFERENCIAS

- Barnett, Ronald (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2012), “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en Marco Antonio Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México, Seminario de Análisis de Discurso educativo/Juan Pablos Editor.
- De Alba, Alicia (2007), *Currículum-sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- _____ *et al.* (1995), “Panorama del currículum universitario: México y Argentina”, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 33).
- _____ *et al.* (1991), *El campo del currículum. Antología*, vol. 1., México, CESU-UNAM.
- Díaz-Barriga, Ángel (coord.) (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- _____ (1991), “Orígenes sobre la problemática curricular”, en Alicia de Alba *et al.*, *El campo del currículum. Antología*, vol. 1., México, CESU-UNAM.
- _____ (1985), “La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 2. México, pp. 67-79.
- Foucault, Michel (2000), *Nietzsche, la genealogía, la historia*, 4a. ed., trad. de José Vázquez Pérez, Valencia, España, Pretextos.
- Furlán, Alfredo (1997), *Ideología del discurso curricular*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/UNAM.
- Goodson, Ivor (1995), *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, trad. de Joseph M. Apfelbäume, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

- Laclau, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Pinar, William (2012), *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Puiggrós, Adriana (1980), *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen.
- Taba, Hilda (1976), *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*, 2a. ed., trad. de Rosa Albert, Buenos Aires, Ediciones Troquel.
- Zemelman, Hugo (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.