



ISSN: 2448-6574

Entre el Currículo y la Organización: una articulación necesaria

Carola Gómez Medina
c.gomez19@uniandes.edu.co

Carola Hernández
c-hernan@uniandes.edu.co

Universidad de los Andes

Reforma curricular, innovaciones curriculares

Resumen

La teoría organizacional ha reflexionado, teorizado y actuado sobre el cambio en educación. En muchos casos se evidencia que en estas posturas la comprensión sobre la educación es muy limitada porque no incluye las visiones curriculares. Esto ha llevado a generar procesos de cambio orientados principalmente por teorías organizacionales que pierden de vista las diversas dimensiones curriculares de la organización educativa y así el propósito mismo de la educación. Por lo tanto, es necesario articular ambas teorías desde una perspectiva integradora que permita enriquecer la comprensión y operación de las apuestas por el cambio educativo. Una agenda de investigación sobre procesos de cambio en educación estaría orientada por las siguientes preguntas: ¿Desde qué perspectiva pueden ser articuladas las teorías curricular y organizacional, de manera que permitan comprender a mayor profundidad los procesos de cambio en educación? Utilizando este constructo teórico ¿Qué tipo de comprensiones se generar en los procesos cambio en educación? ¿qué deberían revisar y, tal vez, reformular las metodologías de diseño e implementación de procesos de cambio en educación?

Palabras clave

Teoría curricular, teoría organizacional, innovación educativa, investigación en educación

Introducción

Cada vez más la educación es un tema de interés en las sociedades contemporáneas como elemento fundamental para la emancipación de los pueblos, el desarrollo de las naciones y la sostenibilidad del hábitat. Por esto, distintos sectores de la sociedad han iniciado en el último

siglo una reflexión sobre la educación (la academia, el estado, la sociedad civil y la misma comunidad educativa) y las alarmas se han disparado para advertir de la crisis en el sector. Desde todas estas perspectivas hay una demanda de transformación de la educación para responder a las necesidades actuales de la humanidad con una visión ética y a la luz de innumerables argumentos válidos. A raíz de esto, ha habido un estallido de metodologías, paradigmas y concepciones de cambio en educación; particularmente, la innovación educativa es una corriente de acción y pensamiento emergida desde la educación para transformar al sector mismo. Aun así, persiste la sensación generalizada y fatalista de que el cambio no se está logrando y que la educación es la misma en esencia desde hace siglos, porque el *modus operandi* de la innovación educativa es local, lento y, por lo tanto, a largo plazo, y fácil mente regresa al estado anterior caracterizado por una visión enciclopédica y disciplinar del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

Entre 2002 y 2018 los procesos documentados e investigados de reforma en educación superior obedecen principalmente a necesidades relacionadas con modelos financieros inviables y baja productividad, abundantes quejas sobre procesos administrativos ineficientes, escasa y anticuada oferta de programas, disminución de matrículas por bajo reconocimiento, implementación previa de modelos de gestión con limitado o nulo alcance en la cultura universitaria, nombramiento de gerentes con alto escalafón académico y limitada capacidad gerencial, desafíos de masificación de la educación superior, procesos de acreditación de programas e implementación de modelos curriculares orientados por competencias con falencias de apropiación en el cuerpo docente (Cáceres, 2015) (Mallot & Salas Martínez, 2006) (Caicedo Omar, 2005) (Méndez Quintero, 2012) (Moreno Arellano, 2017) (Díaz, Garzón, & Vargas, 2018).

Frente a estas condiciones adversas y poco favorables para la sostenibilidad, universidades de Gran Bretaña, México, Venezuela, España y Colombia llevaron a cabo procesos de reforma orientados por paradigmas y metodologías como la nueva gestión pública (Reed, 2002) (Moreno Arellano, 2017), sistemas organizacionales (Caicedo Omar, 2005), análisis conductual (Mallot & Salas Martínez, 2006), gerencia académica (Méndez Quintero, 2012), *orgware*¹ (Rodríguez Correa & González Sanmamed, 2013), aprendizaje organizacional (Cáceres, 2015), complejidad organizacional (Benavides-Lara, 2015) y evaluación sistémica (Díaz, Garzón, & Vargas, 2018).

¹ De acuerdo con Rodríguez Correa & González Sanmamed (2013), el *orgware* es el conjunto de medidas socioeconómicas, de organización y de gestión que están destinados a asegurar la identificación y la utilización eficaz de una técnica y de conocimientos científicos-técnicos dados (pág. 365).

Carola Gómez Medina c.gomez19@uniandes.edu.co
Estudiante de doctorado, Universidad de los Andes

Carola Hernández c-herman@uniandes.edu.co
Profesor Asociado, Universidad de los Andes

En todos los casos encontrados, las investigaciones se realizaron a posteriori del proceso de reforma en experiencias que los investigadores conciben como exitosas. Es decir, son análisis de procesos de reforma que los autores eligieron documentar y publicar con la convicción de que se alcanzaron en buena medida los objetivos de cambio propuestos. Podrían denominarse, por lo tanto, evaluaciones de producto cuyo objetivo es identificar narrativas de cambio (Reed, 2002), áreas que se intervienen en el proceso (Caicedo Omar, 2005), implicaciones a nivel administrativo y de gestión (Rodríguez Correa & González Sanmamed, 2013) (Cáceres, 2015), y tendencias de flexibilización curricular (Benavides-Lara, 2015). Algunas también buscan generar modelos transferibles de gestión estratégica del cambio (Mallot & Salas Martínez, 2006) (Méndez Quintero, 2012) o aportar a la consolidación de los propósitos de la reforma (Díaz, Garzón, & Vargas, 2018).

Los resultados de estas investigaciones podrían agruparse en tres tipos. Por un lado, están aquellos que identificaron diversas posturas de recepción por parte de los actores involucrados, como activa apropiación de las propuestas, escepticismo, resistencia, y resignación (Reed, 2002), así como una valoración positiva de estudiantes y docentes frente a las acciones de mejora emprendidas (Cáceres, 2015). Por otro lado, están los que se basan en indicadores para mostrar que el modelo de gestión empleado logró reducir gastos prestacionales y salariales, liberar recursos para invertir en calidad e investigación, reducir el número de funcionarios de mantenimiento, aseo y vigilancia, aumentar la eficiencia en el gasto por estudiante, y el incremento sostenido de la matrícula (Caicedo Omar, 2005) (Méndez Quintero, 2012) (Mallot & Salas Martínez, 2006). Finalmente, los restantes señalan como resultado favorable que la flexibilización curricular se orientó a la generación de planes de estudios orientados por competencias y a la internacionalización de los estudiantes (Benavides-Lara, 2015) (Díaz, Garzón, & Vargas, 2018).

Las investigaciones y estudios mencionados anteriormente presentan dos siguientes limitaciones fundamentales. Primero, el currículo es entendido como los planes de estudio y programas que ofrece la universidad; y segundo, la organización es entendida como todo lo referente a procesos administrativos, financieros y de gestión. Dada esta situación, la educación y, particularmente, las instituciones educativas se encuentran desorientadas misionalmente (por anticuadas), y desenfocadas epistemológicamente en los procesos de cambio (por inertes).

En la siguiente sección abordo en detalle las razones para justificar dichas limitaciones al presentar visiones teóricas más amplias de estos campos (currículo y organización). En este sentido, el presente documento está dedicado a ilustrar en profundidad las limitaciones expuestas

anteriormente y concluye en la delimitación de una nueva agenda investigativa sobre el cambio en educación que estaría orientada por las siguientes preguntas: ¿Desde qué perspectiva pueden ser articuladas las teorías curricular y organizacional, de manera que permitan comprender a mayor profundidad los procesos de cambio en educación? Utilizando este constructo teórico ¿Qué tipo de comprensiones se generar en los procesos cambio en educación? ¿qué deberían revisar y, tal vez, reformular las metodologías de diseño e implementación de procesos de cambio en educación?

Innovación educativa

En el marco de la educación, el cambio ha sido trabajado desde el planteamiento de la innovación educativa. Desde esta perspectiva, la innovación denota tanto el ingreso de algo nuevo dentro de una realidad preexistente como la emergencia de algo nuevo al interior de la misma realidad preexistente. A la primera se le denomina innovación externamente inducida y a la segunda innovación internamente generada. Esta distinción es importante porque la segunda modalidad destaca especialmente por su carácter centrado en las problemáticas particulares de la institución educativa, pues se enfoca en la solución de un problema o en la satisfacción de una necesidad interna. De este modo, la innovación es un proceso interno (no un evento) que desemboca en unos resultados también de índole interna, cuyas características nunca son homogéneas ni estandarizables (Rivas Navarro, 2010).

Mientras la innovación refiere a la renovación de un elemento, faceta o componente dentro de la realidad preexistente, la reforma comporta un alcance de mayor intensidad y amplitud, pues pretende dar una nueva forma a la realidad preexistente con decisiones políticas, territoriales y estructurales con el propósito de adaptación y mejoramiento de las instituciones educativas así como de los procesos educativos (Rivas Navarro, 2010). Estas iniciativas generalmente emergen de actores (individuales o colectivos) poderosos (no necesariamente empoderados) que diseñan cambios estructurales de amplio alcance cuya implementación se realiza bajo regímenes autoritarios y represivos que carecen de legitimidad, lo que resulta en mecanismos represión que no transforman de manera auténtica la estructura (Balán, 2006).

De acuerdo con Méndez Quintero (2012), las reformas educativas tradicionalmente son desarrolladas por expertos, resultan normativas, directivas, y ejecutivas, y se configuran como política mandatoria desde la cúspide de la pirámide educativa hacia el resto de la comunidad, quienes generalmente no están preparados para los cambios propuestos y, por lo tanto, no los

implementan. Dado que la reforma educativa encierra la pretensión un tanto utópica de mejora fundamental y generalizada, en los últimos años se ha dado una tendencia a reducir sus propósitos globalizadores y optar en su lugar por un proceso continuado de innovaciones sucesivas, parciales, secuenciales, graduables y evaluables. Aun así, la innovación educativa requiere de actuaciones intencionales en un proceso de construcción social, pues no es un fenómeno natural que se difunda espontáneamente (Rivas Navarro, 2010).

Teoría curricular

Mucho se habla y se trabaja de sobre el currículo, pero poco se reflexiona y debate sobre éste (Barnett & Coate, 2005). De hecho, la producción académica en los estudios curriculares es tan escasa en comparación con otras áreas que difícilmente puede identificarse como un campo de estudio en sí (Montoya, 2013). La ausencia de un debate explícito sobre currículo indica un amplio espectro de supuestos que generan ambigüedad al momento de analizarlo y de actuar sobre él.

El currículo se considera en su sentido más simple y común como un sinónimo de plan de estudios. No obstante, el debate incluye muchas otras concepciones (Montoya, 2013): el currículo como resultado describe las características y estándares que los estudiantes deben conseguir para graduarse; el currículo como asunto especializado describe la actividad de los académicos quienes son en últimas quienes deciden sobre éste con base en su conocimiento especializado de la disciplina; el currículo como cultura refleja los diferentes valores, normas y reglas de participación de las diferentes disciplinas académicas; el currículo como producto es una adquisición que el cliente o estudiante consume en aras de lograr competitividad en un mercado laboral; el currículo como acción afirma que éste no existe hasta que no se actúa y se materializa en experiencias en el marco de un establecimiento educativo (Barnett & Coate, 2005). Estas y otras nociones caben dentro de las conversaciones sobre lo curricular: experiencia subjetiva (Mitchener & Schmidt, 1998), legislación, política, programa (Hernández, Benitez R, & Flores H, 2018), planeación (Montoya, 2013), contenidos, estándares, objetivos, competencias, calidad, etcétera. Son tantos temas en nombre del currículo que se vuelve todo y nada a la vez (Barnett & Coate, 2005).

En medio del debate sobre el currículo, Posner (1992) plantea una visión multidimensional que denomina currículos concurrentes. Con este planteamiento, Posner agrupa los elementos o eventos educativos de acuerdo con cinco criterios o dimensiones: El currículo oficial es aquél que se plasma en presentación está escrita y diagramada en documentos y materiales que describen

rutas de enseñanza, secuencias, programas de estudios, guías curriculares, esquemas, estándares, objetivos, políticas y de más elementos que el diseñador considere necesario incluir. El currículo operativo, por su parte, es lo que se materializa en la práctica educativa en dos sentidos: lo que el docente en efecto enseña y lo que el estudiante aprende, aspectos que no necesariamente coinciden (Posner, 1992).

El currículo nulo abarca aquello que no se enseña y las razones por las que no se enseña; el currículo adicional incluye todas las experiencias de aprendizaje por fuera de las clases formales en el establecimiento educativo, las cuales generalmente responden a los intereses de los estudiantes. Por último, está el currículo oculto que incluye temas de género, clase, raza, autoridad, conducta apropiada, conocimiento legítimo, y de más valores, creencias e ideologías que nunca van a tener cabida en el currículo oficial porque pueden contradecir lo que allí se declara. Como su nombre lo indica, el currículo oculto suele ser el más difícil de observar porque no es reconocido oficialmente como experiencia educativa, a pesar de tener un impacto más profundo y duradero que los demás currículos en los estudiantes (Posner, 1992).

Estas cinco dimensiones (oficial, operativo, nulo, adicional y oculto) permiten comprender el currículo como todas las experiencias de los estudiantes en el contexto de un establecimiento educativo (Montoya, 2013). Adicionalmente, permiten una mirada crítica ante el riesgo de analizar sólo currículos oficiales como si en este criterio estuviera toda la complejidad curricular, cuando generalmente es sólo un catálogo informativo que expresa una serie de intenciones (Goodson, 2000). De acuerdo con Montoya (2013):

Cada vez que el Ministerio de Educación ha querido mejorar la calidad de la educación, ha utilizado la misma vieja fórmula: contratar a expertos internacionales, comprar muchos textos y otros materiales curriculares, capacitar a algunos docentes para utilizarlos, capacitar a supervisores para asegurar la fidelidad de la implementación, etc. Luego el Ministerio se pregunta por qué, después de años de esfuerzos, la calidad de la educación no mejora (pág. 29).

Aunque la visión de los currículos concurrentes permite apreciar la complejidad del proceso educativo, así como una forma de ir desde lo macro en la política pública hasta lo micro de las relaciones en el aula, es necesario incluir en el debate curricular reflexiones no solo sobre el aprendizaje, sino cómo la naturaleza de los cambios curriculares en sus múltiples dimensiones implican el cambio de la organización como estructura social en la cual tiene lugar la complejidad curricular.

Teoría Organizacional

En principio, las organizaciones son sistemas cooperativos gobernados por principios constitucionales que tienden a permanecer estables, aunque los miembros salgan y entren (Argyris & Schön, 1996). De acuerdo con Espejo & Reyes (2016), los componentes básicos de un sistema organizacional no son las personas sino los roles, los recursos y las relaciones, tres elementos que configuran la estructura de toda organización. Lejos de entenderse como una jerarquía formal entre jefes y subordinados (representada mediante los organigramas típicos) la estructura de una organización surge de formas estables de comunicación que permiten que las partes de una organización operen como un todo. Estas partes son los roles organizacionales encarnados en personas o unidades: comités, equipos, departamentos, divisiones, entre otros.

La estructura de una organización es la organización social de la práctica, pues las organizaciones pueden hacer lo que hacen, saber lo que saben y aprender lo que aprenden sólo mediante las prácticas que reúnen; incluso cuando la existencia de una comunidad de práctica es una respuesta a una política organizacional, no es el mandato lo que produce la práctica, sino la comunidad. En consecuencia, la estructura de una organización proviene de dos fuentes en tensión permanente: la estructura diseñada para la práctica y la estructura emergente de la práctica (2001). Como entidades distintas, el diseño y la práctica no se pueden fusionar, pues la relación entre ellas no es de congruencia sino de constante alineación negociada debido a que cada comunidad de práctica dentro de una organización tiene su propia empresa, su propia visión y sus propias estrategias.

De acuerdo con Boyce (2003), el cambio organizacional implica visión, iniciativa, estructura y competencias para diseñar y llevar a cabo la transición al nuevo formato. En este proceso, el diálogo continuo permite a los miembros de la organización examinar estrategias para planear, implementar y sostener el cambio en una dinámica de aprendizaje colectivo. El enfoque en el diálogo es fundamental para mantener el cambio, pues promueve conversaciones auténticas que abren espacio a nuevas ideas y nuevas acciones y, sobre todo, nuevas interacciones. Desde esta perspectiva, el cambio organizacional está íntimamente ligado al aprendizaje organizacional y, por lo tanto, es un proceso tanto social como cognitivo (Boyce, 2003).

Particularmente, el cambio organizacional en instituciones educativas se ha vuelto un tema tan común que es casi innecesario diagnosticarlo de nuevo: tecnologías, nuevas perspectivas de enseñanza y aprendizaje, limitaciones presupuestales, cambios demográficos, diversidad y

multiculturalidad, entre otras necesidades que llevan a generar procesos de cambio para responder a un entorno cada vez más complejo. Sin embargo, la teoría curricular no ha participado en los debates sobre el cambio educativo de manera contundente.

Conclusiones

Cada teoría presentada anteriormente (currículo y organizaciones) contiene elementos importantes para problematizar y analizar el cambio en educación. La teoría curricular advierte sobre múltiples dimensiones curriculares y la teoría organizacional visibiliza la tensión entre el diseño y la práctica. Planteadas de esta manera, cada elemento satisface el interés inicial de concebir el currículo como algo más que un plan de estudios, la organización más allá de los procesos administrativos y financieros. Sin embargo, es necesario articularlas desde una perspectiva integradora que permita enriquecer la comprensión y operación de las apuestas por el cambio educativo. Esta perspectiva abre una agenda de investigación curricular que oxigena la comprensión del cambio educativo desde una perspectiva que articule o ponga en diálogo la teoría curricular con la teoría organizacional para comprender a mayor profundidad los procesos de cambio curricular y llevar a cabo transformaciones más efectivas: pertinentes, orgánicas y sostenibles.

Bibliografía

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Wokingham: Addison-Wesley Publishing Company.

Balán, J. (2006). Reforming higher education in latin america. Policy and practice. *Latin American Research Review*, Vol. 41, No. 2, 228-246.

Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. New York: McGraw - Hill Education.

Benavides-Lara, M. A. (2015). Flexibilizar el currículum de las Instituciones de Educación Superior (IES) en un entorno de complejidad: un análisis de casos desde la perspectiva cultural del socio-constructivismo. *Voces y Silencios: revista latinoamericana de Educación* Vol. 6, 3-21.

Boyce, M. E. (2003). Organizational Learning is Essential to Achieving and Sustaining Change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, Vol. 28, No. 2, 119-136.

- Cáceres, O. F. (2015). *Cambios en prácticas institucionales que evidencian capacidades de aprendizaje organizacional, a partir de un proceso de autoevaluación en el programa Tecnología de la producción de medios audiovisuales digitales del SENA*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Caicedo Omar, C. E. (2005). *Cambio Organizacional en la Universidad: el proceso de refundación de la Universidad del Magdalena, 1997-2044*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Díaz, A. C., Garzón, C. C., & Vargas, A. R. (2018). "Evaluación curricular del núcleo básico de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Ibagué. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Espejo, R., & Reyes, A. (2016). *Sistemas organizacionales*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, C., Benitez R, M., & Flores H, I. A. (2018). Transformation of Teachers as Active Agents in Curriculum Building. *Transnational Curriculum Inquiry, Vol. 14*, 142-156.
- Mallot, M., & Salas Martínez, W. (2006). Addressing organizational complexity: A behavioural systems analysis application to higher education. *International Journal of Psychology*, 559–570.
- Méndez Quintero, E. (2012). Gerencia de las organizaciones educativas. *Negotium. Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 202-226.
- Mitchener, C. P., & Schmidt, E. S. (1998). Making Schools meaningful. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 335-356.
- Montoya, J. (2013). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Moreno Arellano, C. I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior - RESU*, 27-44.
- Posner, G. J. (1992). *Análisis del currículo*. México D.F.: McGraw Hill.
- Reed, M. (2002). New managerialism, professional power and organizational governance in UK universities: A review and assessment. En A. Amaral, G. Jones, & B. Karseth, *Governing*

higher education: National perspectives on institutional governance (págs. 163-186).
Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Rivas Navarro, M. (2010). Concepto de Innovación Educativa. En M. Rivas Navarro, *Innovación Educativa. Teoría, procesos y estrategias* (págs. 17-36). Madrid: Síntesis.

Rodríguez Correa, M., & González Sanmamed, M. (2013). La gestión del cambio institucional en universidades a través de las TIC. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 363-381.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.