

Memoria del Coloquio

Curriculum - Sociedad

Voces, tensiones y perspectivas

UNAM, México, Distrito Federal

Octubre 2016



Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Memoria del Coloquio curriculum-sociedad : voces, tensiones y perspectivas. - 1a ed compendiada. - Lomas de Zamora : Editorial UNLZ. Facultad de Ciencias Sociales, 2017.

247 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-46535-4-3

1. Investigación Curricular. 2. Evaluación. 3. Currículo.
CDD 301

ISBN 978-987-46535-4-3



9 789874 653543

Índice

PRESENTACIÓN DE LA PUBLICACIÓN

PALABRAS DE APERTURAS CUVOS

MESAS

MESA 1: EL CURRÍCULUM LATINOAMERICANO EN EL MUNDO-MUNDOS

HACIA UN CURRÍCULUM PARA LA RESILIENCIA SOCIAL

PENSAR LATINOAMÉRICA

¿HAY UNA COMUNIDAD CURRICULAR LATINOAMERICANA?

MESA 2: TEORIZANDO EL CURRÍCULUM. POSTURAS, TENDENCIAS Y PROCESOS DE SOBRE DETERMINACIÓN

CURRICULAR

TRES REFLEXIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM

EN EL MUNDO – MUNDOS, NOS ENFRENTAMOS AL PAPEL SOCIAL, EL IMPACTO Y LA FUERZA DEL CURRÍCULUM, PARA INTERPELAR O PARA REDUCIR Y SUJETAR

REFLEXIONES Y UN ACERCAMIENTO TERAPÉUTICO AL CURRÍCULUM

UNA PROPUESTA DE CURRÍCULO CRÍTICO PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA LATINOAMERICANA

TEORIZANDO EL CURRÍCULO

MESA 3: CURRÍCULUM Y AGENCIAS DE EVALUACIÓN NACIONALES E INTERNACIONALES

LA CONEAU Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE DISEÑO CURRICULAR DE LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN REACREDITADAS. TENDENCIAS PARA EL CAMBIO CURRICULAR

MESA 4: AGENCIA HUMANA, DELIBERACIÓN, CONVERSACIÓN Y CAMBIO CURRICULAR

ENCUADRE

TENSIONES EN LOS PROCESOS DE CAMBIO Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO
CAMBIO CURRICULAR COMO CATEGORÍA GENERADORA, A PRUEBA EN PRÁCTICAS DE DISEÑO O REDISEÑO
SOBRE DELIBERACIÓN, CONVERSACIÓN Y CURRÍCULO

INTERNACIONALIZACIÓN Y PENSAMIENTO CURRICULAR LATINOAMERICANO

MESA 5: TÓPICOS INELUDIBLES EN EL CURRÍCULUM EN AMÉRICA LATINA

EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO Y LA ENCRUCIJADA DE LA INCLUSIÓN DE LA FORMACIÓN AMBIENTAL

LO CULTURAL Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA MEXICANA

LOS JÓVENES COMO SUJETOS DE LA SOBRE DETERMINACIÓN CURRICULAR

DEBATES, DIÁLOGOS Y CIRCUNSTANCIAS EN EL CAMPO DEL CURRÍCULO

MESA 6: SISTEMAS EDUCATIVOS, GESTIÓN Y POLÍTICAS CURRICULARES

ENCUADRE

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y ALTERNATIVAS EN LA REFORMA CURRICULAR EN ARGENTINA
A PROPÓSITO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN BOLIVIA
UN ACERCAMIENTO A LA SECUNDARIA MEXICANA DESDE LO INSTITUCIONAL Y LO CURRICULAR
THE CONTESTED SPACE FOR EDUCATION POLICY: DEMOCRACY, NEOLIBERALISM AND CURRICULUM THEORY

PANELES

PANEL 1: EXPERIENCIAS CURRICULARES EN AMÉRICA LATINA 2

ENSAYOS AUTOBIOGRÁFICOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO OPCIÓN DE TITULACIÓN EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UPV
DE LA PROBLEMATIZACIÓN A LA INTERVENCIÓN Y RECONFIGURACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR EN AMÉRICA LATINA
LA TENSIÓN PARTICULARISMO-UNIVERSALISMO EN LOS DEBATES SOBRE LA ESCUELA LATINOAMERICANA
EL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA Y SU INSTRUMENTACIÓN CURRICULAR EN LA BUAP
EVOLUCIÓN DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

PANEL 2: EXPERIENCIAS CURRICULARES EN AMÉRICA LATINA 2

PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA SANTAFECINA
EVOLUCIÓN DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA
EXPERIENCIAS CURRICULARES EN COLOMBIA: CONTEXTO GENERATIVO Y DESAFÍOS ACTUALES PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
LA DINÁMICA DEL CAMBIO CURRICULAR QUE CONDUCE AL “NUEVO MODELO EDUCATIVO” COMO PROYECTO SELLO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

PANEL 3: EXPERIENCIAS CURRICULARES EN AMÉRICA LATINA 3

RASGOS, DESLINDES Y ARTICULACIÓN DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA EN CHILE
TENSIONES ENTRE UN DISEÑO MODULAR Y EL DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA LA MODALIDAD A DISTANCIA EN LÍNEA
DE LO LOCAL A LO GLOBAL: CONFLICTO ENTRE VISIONES Y ACCIONES

PANEL 4: TEJIENDO EL CURRÍCULUM EN LA SEGUNDA DÉCADA DEL SIGLO XXI ¿TEMAS EMERGENTES?

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOBRE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. ACTORES, POSICIONES Y PROCESOS
REVISIÓN CRÍTICA DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES CON UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO
LA CIUDADANÍA EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO
LA ATENCIÓN EDUCATIVA PARA LA POBLACIÓN MIGRANTE, UNA APUESTA PARA LA CONFORMACIÓN DE UN CURRÍCULUM PERTINENTE
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE LA ESCUELA BÁSICA MEXICANA. HERRAMIENTAS NEGADAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Presentación de la publicación

Memoria del Coloquio “Curriculum – Sociedad. Voces, tensiones y perspectivas”

Por Marina Paulozzo

El Instituto de Curriculum y Evaluación (ICE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora tiene el honor de presentar la publicación “Memoria CUVOS 2016”.

El Coloquio “Curriculum – Sociedad. Voces, tensiones y perspectivas” se realizó entre el 11 y el 14 de octubre de 2016, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, en la Ciudad de México. La convocatoria se realizó por diecisiete instituciones convocantes de cinco países latinoamericanos y de una organización no gubernamental. Las mismas son:

1. Argentina. Instituto de Curriculum y Evaluación (ICE), Universidad Nacional de Lomas de Zamora
2. Argentina. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe
3. Argentina. Universidad de Buenos Aires
4. Argentina. Universidad Nacional de La Plata
5. Brasil. Curriculum, sujetos, conocimiento y cultura del Programa de Posgrado de la Universidad del Estado de Río de Janeiro.
6. Costa Rica. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)
7. Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades del Estado Colombiano (RUDECOLOMBIA)
8. Colombia. Universidad de Santiago de Cali
9. México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
10. México. Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM

11. México. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana
12. México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM
13. México. Posgrado en Pedagogía, UNAM
14. México. Proyecto de PAPPIT IN403315 Factores psicoeducativos que determinan el éxito en la modalidad a distancia, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM
15. México. Universidad Autónoma de San Luís de Potosí
16. México. Universidad Autónoma Metropolitana de Cuajimalpa
17. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

El ICE, junto a otras universidades latinoamericanas mencionadas, auspició y participó en la organización y realización, y asumió la responsabilidad de publicar este texto que incluye las presentaciones escritas para el encuentro. Se trata de las ponencias que prepararon los autores y que sirvieron de base para su desarrollo oral y su discusión en Mesas de Discusión abiertas a estudiantes y colegas.

El volumen “Memoria CUVOS 2016” se organiza sobre la base del programa del encuentro, lo que incluye seis mesas con temáticas generales del campo curricular y cuatro paneles con relatos de experiencias.

Consideramos que el registro y difusión de estos escritos aporta a la consolidación del campo curricular en Latinoamérica de cara al mundo.

Los temas desarrollados, los aportes, los análisis y conclusiones surgidos en el contexto del Coloquio no sólo promueven una agenda para el campo curricular en América Latina sino que también permiten vislumbrar fortalezas, vacancias y espacios a ocupar respecto del desarrollo de estudios e investigaciones.

Seguramente, y es el deseo de todos los participantes, habrá otros CUVOS en los años venideros, que permitirán continuar compartiendo y poniendo en análisis y

discusión los principales tópicos y problemas de los estudios sobre el currículum en América Latina.

El Instituto de Currículum y Evaluación de la UNLZ a partir de esta publicación reafirma su compromiso con dicha tarea.

Palabras de aperturas CUVOS

Por Alicia De Alba

Honorables miembros del presídium, colegas, estudiantes.

Un sincero reconocimiento y agradecimiento al Doctor Mario Rueda...

Este Coloquio se realiza en el marco de los festejos de los diez años del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Un sincero reconocimiento y agradecimiento al Doctor Mario Rueda y a su equipo, especialmente a la Doctora Lilian Álvarez y a la Licenciada Mayra Razura.

Este Coloquio ha sido posible gracias al interés y al esfuerzo de múltiples voluntades de nuestros pueblos hermanos latinoamericanos y allende sus fronteras. Hemos tenido la participación de diecisiete instituciones convocantes de cinco países latinoamericanos y de una organización internacional no gubernamental. Además tenemos invitados y participantes de Uruguay, Bolivia, Chile, España, Estonia, Estados Unidos y la República Popular China. Estamos aquí reunidos de 12 países del mundo –once de manera presencial y uno de manera virtual-.

Participan 46 académicos. Se pretende abordar y problematizar la cuestión del curriculum latinoamericano tanto desde una perspectiva regional en la línea y la búsqueda del fortalecimiento y enriquecimiento de los lazos, diálogos, proyectos e intercambios al interior de ésta; como en su vinculación con otras regiones del mundo, en particular con el pensamiento anglosajón y el acercamiento a las posturas en materia de curriculum en países de la Europa central continental, de los países que pertenecen a Europa del este y a los estudios curriculares en China.

La idea es coadyuvar en un sentido crítico, de compromiso social, político y cultural, a la reactivación de un campo de estudio, investigación, docencia, políticas, procesos y prácticas, que tiene una enorme fuerza social, política, cultural y educativa: el curriculum. Y en particular el curriculum latinoamericano. Inspiran el sentido y la vocación de este Coloquio voces como la de Ángel Díaz Barriga quien pone el acento en que el núcleo central de la actividad docente se encuentra en *las decisiones que ha de tomar*; de ahí la complejidad e importancia de su formación, la de Adriana

Puiggrós, quien desde una postura latinoamericana nos hace reflexionar sobre *La tremenda sugestión de pensar que no es posible* y en *Alargar la mirada*; la de Jurjo Torres con su valiosa aportación sobre *La justicia curricular*; y la de William Pinar, quien desde una postura crítica propicia y promueve la *Conversación* entre especialistas y partícipes de procesos y prácticas en el campo del curriculum, de diferentes países del mundo a través del proyecto de *Internacionalización del curriculum*, Estas voces se ubican en una postura de contacto cultural complejo y productivo, acorde a la tarea de pensar y actuar en el contexto de la extrema tensión en la que vivimos entre globalización – crisis estructural generalizada.

Tensión en la cual, de muy diferentes formas se encuentran comunidades, países y regiones del mundo – mundos: la importancia de cómo abrirnos a la escucha de las diferentes voces y su articulación compleja en los momentos de sobredeterminación y devenir del curriculum. El volver al papel nodal del curriculum como formador de subjetividad e identidad en un momento de extrema tensión, en el cual las identidades nacionales y las regionales se resquebrajan de manera estrepitosa y dolorosa, al punto que, como en México, la ausencia de un proyecto de nación, de país, se erige como el bloqueo más severo para pensar y llevar a cabo reformas curriculares acordes con los más sentidos reclamos y demandas del pueblo.

La idea es procurar y propiciar la escucha atenta y respetuosa de diversas voces en el terreno de la tensión señalada y de las tensiones entre las diversas dimensiones del curriculum. Más que llegar a conclusiones, se pretende contribuir a la apertura y construcción de perspectivas para continuar, a través del curriculum, la articulación político-académica y cultural - en la diversidad de estudios, políticas, programas y prácticas curriculares en América Latina, en su compleja relación con las regiones del mundo-mundos, en sus avatares y luchas por constituir sujetos sociales, sujetos del curriculum partícipes de la construcción de su propio curriculum.

En representación y a nombre del Comité Científico del Coloquio les doy una muy sentida bienvenida, segura de la riqueza que seremos capaces de producir en estos cuatro días.

Mesa N°1

El currículum
latinoamericano en el
mundo-mundos

Hacia un curriculum para la resiliencia social¹

Edgar J. González Gaudiano²

Después de una década de educación para el desarrollo sustentable y a la luz de una crisis financiera y económica persistente, observamos la presencia de varios fenómenos que no habían formado parte del *Zeitgeist* o espíritu de la época de los casi cincuenta años de educación ambiental en el mundo. Por un lado, el deterioro ambiental se ha magnificado a escalas impensables a partir de la entrada del nuevo milenio (Worldwatch Institute, 2015; IPCC, 2014). Las nuevas técnicas extractivistas para satisfacer las demandas de un modelo energético en crisis, así como de los materiales que requiere la reactivación de los procesos económicos, han dado a luz a inéditas expresiones colonialistas (Machado Aráoz, 2013). Por otro lado, las tecnologías de la información y la comunicación han soliviantado aceleradamente múltiples procesos sociales, pero al mismo tiempo han anestesiado la conciencia crítica debido a un agresivo marketing que está domeñando las identidades sociales con el canto de las sirenas del consumo (Pleypys, 2002). A ello se añade, entre otros, el resurgimiento de focos rojos preñados de ideologías extremas que anticipan nuevos escenarios de polarización y conflictos armados, terrorismo y caos (Kegley & Blanton, 2016).

En este marco de perplejidad, los sistemas educativos apenas reaccionan. De ahí que hemos de enfocarnos en procesos educativos capaces de aportarnos elementos para recuperar la dinámica de nuestras vidas frente a los embates de un momento difícil en todos sentidos. Esto es, promover una educación resiliente, pensando sobre todo en las capacidades que requeriremos cada vez más frente al ingente deterioro ambiental y social que se produce en el mundo, principalmente en ese mundo llamado en desarrollo que provee a otros con muy altos costos ambientales y

¹ Esta ponencia es un extracto de González Gaudiano Edgar y Gutiérrez Pérez, José (2016) "Resilient Education. Confronting perplexity and uncertainty", en: Jickling, Bob & Sterling, Stephen (eds.). *Post-Sustainability: Remaking Education*. London, Palgrave-Pivot. (En prensa).

² Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Veracruzana.

sociales, de satisfactores y condiciones de existencia de los que no puede disfrutar su propia población.³

Es imperativo construir intervenciones educativas resilientes desde la conciencia de los abusos, de los riesgos, atropellos, límites y atrocidades que nos ha ofrecido el presente; una educación armada de crítica y cargada de energía positiva para superar activamente las injusticias, los traumas y las desigualdades crecientes; educación para intervenir en la creciente vulnerabilidad de nuestras vidas: una educación resiliente preñada de optimismo trágico.

La situación que enfrentamos

La situación que ahora debemos encarar desde la perspectiva educativa ha adquirido una magnitud y complejidad que rebasa nuestros peores escenarios. El modelo neo-extractivista que caracteriza el actual ‘estilo de desarrollo’ (Svampa, 2012) es asumido como aquel proceso productivo de capital privado generalmente transnacional con participación del Estado; esto último para otorgar diversos incentivos fiscales, de flexibilización laboral y desregulación ambiental. El núcleo dinámico del modelo se sustenta en tecnologías que remueven enormes volúmenes de materiales sin ser procesados -o sólo parcialmente- para ser exportados como ‘*commodities*’ al mercado internacional, produciendo entre otras de sus consecuencias un ingente deterioro socio-ambiental, así como la fragmentación territorial, con áreas relegadas y enclaves extractivos asociados a los mercados globales (Gudynas, 2009). Entre ellos destacan el petróleo y gas de esquisto mediante la fractura hidráulica, la minería a cielo abierto y la producción intensiva agroindustrial, tales como los monocultivos transgénicos y los biocombustibles. No obstante, entre ellos también debemos incluir los proyectos de infraestructura promovidos como energías alternativas de bajas emisiones de carbono, como es el caso de las represas hidroeléctricas (grandes y micro) y los proyectos eólicos.

La convergencia de las dimensiones global y local genera una ‘tensión de territorialidades’ (Porto Gonçalves, 2001) al enfrentarse procesos antagónicos de

³ El concepto de resiliencia en las ciencias sociales ha sido útil para caracterizar a un conjunto de fenómenos relacionados con la capacidad individual o comunitaria de reponerse a situaciones adversas de disturbio e inestabilidad, a fin de recuperar condiciones de auto-organización (Adger 2000).

organización social, en una correlación de fuerzas sensiblemente asimétrica. La instalación de megaproyectos extractivos implica la completa reconfiguración de los territorios en los que operan, subsumiendo las relaciones sociales, productivas, ecológicas, políticas e incluso educativas a una lógica meramente instrumental que deriva en la ruptura de vínculos comunitarios, la destrucción de las economías regionales, la pérdida de diversidad cultural y la degradación ambiental (Galafassi y Dmitriou, 2007). De esta manera, los territorios donde se emplazan estos emprendimientos de aparente cuño progresista son fragmentados y desarticulados de sus procesos y flujos de relaciones locales para ser asumidos en forma subordinada a las cadenas globalizadas de valor que lideran las grandes empresas transnacionales (Machado Aráoz, 2009).

Incluso el currículum está sometido a este proceso de sublimación instrumental mediante acciones hegemónicas que homologan y certifican los aprendizajes con patrones de competencias estandarizadas sujetas a la tiranía de la comparabilidad inter e intraterritorial (Apple, 2004; Janesick, 2008).

No obstante y aunque se presentan como una efectiva estrategia de desarrollo para conjurar el flagelo de la pobreza, este intento de ‘alienación territorial’ (Santos, 1996) enfrenta radicales y masivas resistencias locales organizadas en redes de solidaridad. Gracias a las tecnologías de la información estas resistencias se han propagado a nivel continental configurando un ‘nuevo internacionalismo’ (Seoane, Taddei y Algranati, 2006). El énfasis de estas luchas en la defensa de los ‘bienes comunes’ las convierte en lo que Harvey (2003) denomina como ‘movimientos insurgentes contra la acumulación por desposesión’.

Es claro que la educación ambiental tiene frente a sí nuevos retos a los que deberá encarar con estrategias cualitativamente distintas desde lo pedagógico y lo político. Ello no será sencillo ni de corto plazo, pero hemos de asumirlo a partir de una actitud que Santos (2009) denomina ‘optimismo trágico’; esto es, la suma de una aguda conciencia de las dificultades y las luchas por la emancipación que no sean fácilmente cooptables por la regulación social dominante, así como de una inquebrantable confianza en la capacidad humana para superar dificultades y crear horizontes potencialmente infinitos dentro de los límites asumidos como insuperables.

Los actores de la educación ambiental se encuentran particularmente interpelados: el hambre, la sed, el miedo, los ‘accidentes’ petroleros, la minería tóxica, los

embates del cambio climático,... tragedias que surgen y se multiplican y muestran más que nunca hasta qué punto los problemas ecológicos y sociales son inseparables y están entrelazados en una red de interacciones múltiples (Sauvé, 2013) que dan cuenta de la ‘ruptura metabólica’ entre el capitalismo y el planeta (Foster, 1999).

Hacia otra educación ambiental

La educación ambiental no puede enajenarse de su entorno y construir teoremas sociales en el vacío. Tampoco los educadores pueden desarrollar intervenciones asépticas, neutrales y atemporales al margen de las circunstancias políticas, sociales, económicas, filosóficas y científicas de cada momento histórico.

En el contexto de cambios virulentos y transformaciones imparables el educador ambiental tiene dificultades para entender acontecimientos de la realidad que van más rápido que su capacidad para ponerse al día encontrando herramientas capaces de actualizar sus sistemas operativos y sus competencias profesionales para dar respuestas contundentes y eficaces a los retos emergentes. Una síntesis apretada de soluciones las ofrece Muñoz (2013):

- Necesitamos información veraz sobre las cosas para sostener opiniones racionales y para saber qué errores hace falta corregir y en qué aciertos podemos apoyarnos para buscar salidas en esta emergencia.
- Necesitamos con urgencia comprender lo que está sucediendo tan velozmente a nuestro alrededor, y como no hay comprensión sin palabras necesitamos que sean lo más claras y precisas posible.
- Hace falta una serena rebelión cívica que a la manera del movimiento americano por los derechos civiles utilice con inteligencia y astucia todos los recursos de las leyes y toda la fuerza de la movilización para rescatar los territorios de soberanía usurpados por la clase política.
- De la necesidad de aprovecharlo todo se pasó en muchos casos a la costumbre caprichosa de desperdiciarlo todo. No tiene perdón el despilfarro del agua y otros recursos básicos cuando tantos millones de personas en el mundo no pueden disfrutar de ellos.

- Cada uno, casi en cada momento, tiene la potestad de hacer algo bien o de hacerlo mal, de ser grosero o bien educado, de tirar al suelo una bolsa estrujada o una botella o una lata de refresco o depositarla en un cubo de basura, de dar un grito o bajar la voz, de encolerizarse por una crítica o detenerse a comprobar si es justa.

La ER podrá aportar respuestas sólidas y contundentes si pensamos el currículum como un conjunto de razones, intereses y argumentos controvertidos que presionan y estimulan la crítica continuada en la sociedad de nuestro tiempo (Gruenewold, 2004; Hargreaves et al., 2006; Jickling et al., 2008; Popkewitz, 2009). Posiblemente el campo de la Educación Ambiental sea el entorno más propicio para experimentar con estas ideas de tan alto calado y transcendencia social (Stevenson et al., 2012) en el contexto actual del momento histórico que nos ha tocado vivir.

En este contexto, son muchas las incertidumbres contemporáneas que nos acompañan, pero me atrevo a señalar al menos dos, pensando que puedan ser elementos condicionantes que afectan directamente a la forma de entender una educación resiliente y los modelos de currículum que han de promoverla, en una sociedad agitada que vive momentos de intranquilidad y preocupación en diferentes frentes de la vida económica, ecológica y política:

- Que la ideología del crecimiento económico y el progreso no deja de ser una falacia apoyada en una solución circular de intereses globales que se alimentan de una serie de premisas falsas, y que han conseguido narcotizar a los ciudadanos de nuestra época trasportándonos a un estado de hipnosis colectiva y encubrimiento de causas.
- Que hemos de aprender a vivir de otra manera y que el currículum escolar debería enseñarnos a construir nuevos modelos de convivencia asentados en una ciudadanía capaz de analizar críticamente los errores de nuestras aspiraciones materialistas inducidas por el marketing.

Referencias

- Adger, W.N. (2000). Social and ecological resilience: are they related? *Progress in Human Geography*. (24) 3: 347-364.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. London, Routledge.
- Foster, J.B. (1999). Marx's theory of metabolic rift: classical foundations for environmental sociology. *American Journal of Sociology*, 15(2):366-405.
- Galafassi, G. y Dimitriu, A. (2007). El Plan 'B' de los Capitales Mineros. A propósito de las notas sobre 'Inversiones mineras en Argentina' en Le Monde Diplomatique de mayo 2007. *Theomai*, 15, s/p.
- González Gaudiano, E.J. (2016). ESD: Power, politics, and policy: "Tragic optimism" from Latin America. *The Journal of Environmental Education*, 47(2): 118-127.
- Gruenewald, D. (2004). A foucauldian analysis of environmental education: toward the socioecological challenge of the Earth Charter. *Curriculum Inquiry*, 34: 71-107.
- Gudynas, E. (2009) Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual. En *VVAA Extractivismo, política y sociedad*. Quito, CAAP/CLAES. Pp. 187-225.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1): 3-41.
- Harvey, D. (2003). *The new imperialism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
Consultado en:
<http://eatonak.org/IPE501/downloads/files/New%20Imperialism.pdf>
- IPCC (2014). *Climate Change. Synthesis Report 2014*. Summary for policymakers. http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/syr/AR5_SYR_FINAL_SPM.pdf (18/04/2016).
- Janesick, V.J. (2008). Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica. En P. McLaren & J. L. Kincheloe (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó. Pp. 323-338.

- Jickling, B. & Wals, A. (2008). Globalization and Environmental Education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1): 1-21.
- Kegley, C., & Blanton, S. (2016). *World Politics: Trend and Transformation, 2016-2017*. Toronto, Nelson Education.
- Machado Aráoz., H. (2009). Minería transnacional, conflictos socioterritoriales y nuevas dinámicas expropiatorias. El caso de Minera Alumbreira. En M. Svampa y M. Antonelli (eds.) *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires, Biblos. Pp. 205-228.
- Machado Aráoz, H. (2013). Crisis ecológica, conflictos socioambientales y orden neocolonial: Las paradojas de NuestrAmérica en las fronteras del extractivismo. *Revista de Estudios Latino americanos (REVELA)*, 3(1): 118-155. <http://rebela.emnuvens.com.br/pc/article/view/137/269> (18/04/2016).
- McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó.
- Muñoz Molina, A. (2013). *Todo lo que era sólido*. Barcelona, Seix Barral.
- Plepys, A. (2002). The grey side of ICT. *Environmental Impact Assessment Review*, 22(5): 509-523.
- Popkewitz T. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3): 301-319.
- Porto Gonçalves, C. (2001). *Geo-graftas. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México D.F., Siglo XXI.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos- Tau.
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires, CLACSO-Siglo XXI.
- Sauvé, L. (2013). La educación ambiental y la primavera social. *Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 1: 31-42.
- Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2006). Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. En A. Borón y G. Lechini (comps.) *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*. Buenos Aires, CLACSO. Pp. 227-250.

Svampa, M. (2012). Movimientos sociales, gobiernos y nuevos escenarios de conflicto en América Latina. En: Moreira, C. & Avaro, D. (coords.). *América Latina hoy. Sociedad y política*. Buenos Aires, Teseo, UABC, CPES, FEyRI. Pp. 15-68.

Worldwatch Institute (2015). *State of the World 2015: Confronting Hidden Threats to Sustainability*. Washington, Covelo & London, Island Press.

Pensar Latinoamérica

William F. Pinar

Introducción

Expongo tres puntos interrelacionados. En primer lugar, sugiero que el proyecto de pensar América Latina en los estudios curriculares puede ser una instancia educativa ejemplar al trabajar a través del pasado colonial del hemisferio, para hablar de su globalización en el presente y al hacer esto, plantear futuros desde una perspectiva de cosmopolitismo⁴ en solidaridad – si bien separadamente⁵– con otros.

Segundo. Sugiero que, de acuerdo al momento, poner estructuras para este proyecto, caracterizado por un internacionalismo⁶. No sólo –sí, de manera particular– entre los países en los que se habla y trabaja en español, sino incluyendo a Brasil y posiblemente, en ocasiones, como ésta, a académicos dedicados a los estudios curriculares de países no latinoamericanos, (incluyendo a

⁴Garduño (2011, 142) identifica "varios tipos de cosmopolitismo, como: cultural, político, moral y económico", concluyendo con la sugerencia de sincretizar tipo: curricular (en la forma de la International Association for the Advancement of Curriculum Studies).

⁵ El gesto hacia esta idea de "trabajar desde adentro, juntos" en un capítulo titulado así: Pinar 2017. Los momentos que sugiero aquí se derivan de las fases del método de currere: regresivo, progresivo, analítico, sintético, ellos mismos una secuencia sin fin de recuperación del pasado y reconstrucción del presente en la formación educativa en curso del sujeto humano.

⁶ Con sus raíces socialistas del término, parece adecuado sugerir "hablar de nuevo" a un globalismo homogeneizante con su gramática capitalista-tecnológica, en América Latina con las afirmaciones imperialistas específicas de la llamada economía de "mercado libre", en Chile visiblemente asociadas con Milton Friedman y la llamada "Escuela de Chicago" de la economía. A menudo el término se pone en contraste con el nacionalismo, pero sugiero que lo que George Grant denomina "amor a uno mismo" (ver Cayley 1995, 103) es una condición previa para la solidaridad a través de la diferencia.

Canadá⁷, China⁸ y Corea del Sur⁹), académicos que luchan también por pensar el campo a través de su propia singularidad.

Tercero, Sugiero que a partir de esta creativa [productiva] tensión¹⁰ de la yuxtaposición de pasado y presente que piensa a América Latina, puede emerger una distinta teoría curricular sincrética, que permita a los futuros educativos bloquear las circunstancias presentes.

Punto 1. El proyecto

En su investigación sobre estudios curriculares, internacionales y específicamente sobre el campo del curriculum latinoamericano, Daniel Johnson-Mardones (2016) sugiere que “Freire habló nuevamente de la tradición norteamericana del curriculum como aquella importada bajo la sombra del *desarrollo del curriculum* en la racionalidad tyleriana” (itálicas del autor). Así, este “hablar de nuevo”¹¹ – continua el autor - constituye una “negación del *Otro*” inspirando un proyecto de “auténtico desarrollo del pensamiento Latinoamericano”. En la generación de Freire aparecen pensadores de la liberación, que retoman– continua el autor - el esfuerzo “de pensar América Latina desde su especificidad”, decididamente como “un giro descolonizador” (Johnson-Mardones 2016). La liberación fue concebida de manera simultánea, como política y espiritual; liberarse de la imposición de las concepciones norteamericanas del curriculum en México¹² documentada por Alicia

⁷ Véase Ng-A-Fook y Rottman 2012.

⁸ Véase Zhang 2014

⁹ Kim et al. 2014

¹⁰ Discusión de "Oriente y Occidente", programa de estudios teórico canadiense Tetsuo Aoki (2005 (1996, 318) se centra en la "y" como "tanto 'y' y 'no-y'", que permite un espacio para ambos, la conjunción y la disyunción. Así entendido, el espacio tensado de ambos "y / no- y" es un espacio de conjunción y de alteración, de hecho, un espacio generador de posibilidades, un espacio en el que en la ambigüedad tensionada emerge lo nuevo.

¹¹ También un acto de desafío para los esclavos en los Estados Unidos, propongo (2004, 46-47) podría inspirar a los profesores de Estados Unidos. En Brasil, en el concepto de “enunciación” del curriculum, la agencia de los maestros está “siempre” en el “horizonte” como “reinención política” a través de “significación” (ver Macedo 2011).

¹² Al igual que en México, el concepto curriculum en Colombia, Juny Montoya-Vargas (2014) informa, se imprime al ser introducido hace 50 años por las agencias gubernamentales en el marco del Programa de Desarrollo de América para América Latina. Históricamente, sin embargo, también fue influenciado por la filosofía alemana, la sociología francesa, y ahora por lo que Montoya Vargas (2014) denomina una perspectiva latinoamericana que rechaza el modelo de educación bancaria y concede importancia al contexto sociocultural de la práctica educativa. Este tipo de “préstamos interculturales” - para invocar la fraseología

de Alba (2011), Ángel Díaz Barriga (2011), Frida Díaz Barriga (2011, 2014) y en recientes iteraciones imperialistas (e.g. Banco Mundial) por Concepción Barrón Tirado (2011). No sólo fueron tales concepciones y las prácticas estipuladas por éstas, no insertadas directamente dentro de la teoría y la práctica curricular mexicana, sino, más bien, “adaptadas a las condiciones del curriculum en México” como Raquel Glazman-Nowalski (2011) lo explica. De hecho, estas concepciones y prácticas fueron impugnadas con fuerza, como Alfredo Furlán (2011) lo relata.

En México, entonces, el proyecto de pensar América Latina ha estado en marcha durante décadas, y no sólo a nivel nacional: Alicia de Alba ha señalado (2011) que además de ser importado, el conocimiento mexicano ha sido y es exportado, especialmente entre y dentro de los países de habla hispana. Tal circulación de conceptos ha asegurado su hibridación –un concepto clave también en Brasil (ver Macedo 2011)– acentuada por “adoptar, adaptar, sincretizar, rechazar y rearticular” (Díaz Barriga y García Garduño, 2014,¹² citados por Johnson-Mardones 2016) concepciones y prácticas no indígenas. Esto me parece un punto crucial, dado que la recontextualización implica la reconstrucción subjetiva y social de la experiencia educativa en el concepto mismo de hibridación, al menos como éste se encarna – como Johnson-Mardones (2016) lo señala¹³– en “la dualidad de ese continente *mestizo* el cual nace por la erótica-militar-educativa de la dominación europea, iniciada en 1492”.

Mientras la dominación casi redentora, el pasado “estaba permitiendo la conformación de un curriculum distintivo, con un elemento que diera identidad: se buscó ser latinoamericano” (Díaz Barriga y García Garduño, 2014, p. 252).

Pasolini sugiere que una búsqueda de este tipo puede expresar la “fuerza revolucionaria del pasado”¹⁴. El futuro, a mi juicio, no está frente a nosotros, pero sí atrás de nosotros.

Alice Casimiro Lopes –quien afirman la “polisemia”, justo también posibilita solo una caracterización de los estudios curriculares que cruza toda América Latina.

¹³ Johnson-Mardones toma nota de que las obras de Ivan Illich fueron escritas en México, y las de Freire en Brasil y Chile; cita también al “Grupo Cordobés,” el grupo de Córdoba, que se refleja en “aspectos metodológicos de la enseñanza, aparte de la racionalidad técnica” (Feeney, 2014, p. 21).

¹⁴ Pasolini (citado en Castelli 2014, XXVIII), una frase de las líneas finales de documental de Pasolini:

Le mura di Sana'a (Las paredes de Sana'a), que él hizo como una petición a la UNESCO para preservar el legado cultural que encontró en Yemen durante el rodaje de Las mil y una

Punto 2. Internacionalismo

Existe lo que Alicia de Alba (2001) ha caracterizado como una “fuerte tensión” entre “las fuerzas de la globalización” y las fuerzas internas de la historia intelectual de los estudios curriculares en México. Este es el caso no sólo de México: Alfredo Furlán (2011) nos ha recordado los retos en Argentina de “el énfasis tecnológico”.

Furlán y Remedi, Silvina Feeney y Flavia Terigi (2014) señalan que en Argentina la pregunta “¿qué se debería conocer en el corto tiempo? ha reemplazado a la estratégica cuestión del currículum: ¿qué se debería llegar a ser”? A mi manera de ver (ahora eclipsada), la pregunta cosmopolita ¿en qué nos hemos convertido? Nos pide reactivar el pasado, alentando un currículum compuesto, en términos de Tirado, “no sólo por el conocimiento y el desarrollo de habilidades y capacidades, sino también por la cultura de la época, los valores y el compromiso con la sociedad para el desarrollo del país”. En este concepto de país no hay una entidad monolítica, este concepto de “país” se convierte rápidamente en polisémico, como Alice Casimiro Lopes (2011) lo señala (al analizar el campo de los estudios curriculares en Brasil), debido a los “préstamos interculturales”. Dentro de éste “una zona de ambivalencia” – explica Isabel Macedo (2011)- la “enunciación” de la hibridación podría llevarse a cabo. Tales conceptos –“préstamos interculturales”- dentro de “zonas de ambivalencia” permiten la “enunciación” de la

Furlán (2011) recuerda en la década de 1970 el exilio argentino y su importancia para los estudios del currículum en México.

Punto 3. Pensar América Latina

José María García Garduño señala que la internacionalización y el cosmopolitismo están interrelacionados. “El siguiente paso” en el pensamiento latinoamericano, sugiere Johnson-Mardones (2016), es llevar a la investigación curricular “a

noches: "en el nombre de los hombres simples quienes la pobreza ha mantenido puros/En el nombre de la gracia de las oscuras centurias/En el nombre de la escandalosa fuerza revolucionaria del pasado." Como los acontecimientos recientes indican, "gracia" es ahora ausente de Yemen.

centrarse en las interrelaciones entre los desarrollos nacionales, así como en sus discontinuidades”¹⁵.

A través de la investigación de largo alcance¹⁶ de historias intelectuales y circunstancias presentes puede surgir una comprensión que posiblemente vaya más allá o supere ambos aspectos.

Un “lenguaje común. . . [puede ser] imposible”, Alice Casimiro Lopes (2011) afirma (en un intercambio con el erudito sudafricano Ursula Hoadley), pero también Lopes señala que “actuamos como si la traducción fuera posible”, fijando provisionalmente significados con el fin de “comunicar” y “comprender”. Lopes hace hincapié en que se trata de un “precario y limitado proceso”. “No puede haber un *a priori* que unifique estos proyectos - con excepción de las huellas de historias traumáticas de genocidio y colonialismo -pero cuando tales huellas –que están impresas– son entrelazadas de manera dialógica, con el tiempo se puede crear una inconfundible sensación de compartir diferencia. Johnson-Mardones considera justo al proyecto cosmopolita constituido por “el diálogo intercultural”.

Este es un cosmopolitismo –como el de Garduño (2011)– que puede “cantar en clave Latinoamericana” (Johnson-Mardones 2016) canciones de la liberación latino [americana o de los latinos] que persiguen el presente desde el pasado, al revelar los futuros imprevistos.

Referencias

Alba, Alicia de. 2011. *Footprints and Marks on the Intellectual History of Curriculum Studies in México: Looking toward the Second Decade of the Twenty-First Century*. In *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*, edited by William F. Pinar (49-74). New York: Palgrave Macmillan.

¹⁵ Haciendo hincapié en la clarificación más que en la comparación, permite la enunciación de discontinuidades, así como continuidades, singularidades como diferencia compartida.

¹⁶ Ejemplo ilustrativo de este tipo de investigación se puede encontrar en la obra del gran investigador europeo de estudios curriculares Tero Autio (2006, 2014), cuya participación en dos (Brasil, China) de los cinco proyectos (estudios curriculares en Brasil, China, India, México, y Sudáfrica) organizados en torno a pensar a través de historias intelectuales y circunstancias presentes también fue ejemplar.

Aoki, Tetsuo. 2005 (1981). *Toward Understanding Curriculum*. In *Curriculum in a New Key* Edited by William F. Pinar and Rita L. Irwin (219-228). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Aoki, Tetsuo. 2005 (1996). Imaginaries of “East and West”: Slippery Curricular.

Signifiers in Education. In *Curriculum in a New Key* edited by William F. Pinar and Rita L. Irwin (313-319). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Arceo, Frida Díaz Barriga. 2011. *Curriculum Studies in Mexico: History and Present Circumstances*. In *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*, edited by William F. Pinar (75-90). New York: Palgrave Macmillan.

Autio, Tero. 2006. *Subjectivity, Schooling, Society: Between and Beyond German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Barriga, Angel Díaz. 2011. *Curriculum Studies in Mexico: Origin, Evolution, and Current Tendencies*. In *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*, edited by William F. Pinar (91-109). New York: Palgrave Macmillan.

Díaz-Barriga, Angel and García-Garduño, José María. 2014. *Desarrollo del Curriculum en América Latina: Experiencia de Diez Países*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Díaz Barriga, Frida. 2014. *Curriculum Research in Mexico*. In the *International Handbook of Curriculum Research* edited by William F. Pinar (329-339). [Second edition.] New York: Routledge.

Castelli, Elizabeth A. 2014. *Introduction*. Pier Paolo Pasolini's *St. Paul*. A Screenplay (xvxlíi). London: Verso.

Cayley, David. 1995. *George Grant In Conversation*. Toronto: House of Anansi Press Limited.

Furlán, Alfredo. 2011. *Curriculum Studies in Mexico: Key Scholars*. In *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*, edited by William F. Pinar (111-136). New York: Palgrave Macmillan.

Garduño, José María García. 2011. *Acculturation, Hybridity, Cosmopolitanism in Ibero American Curriculum Studies*. In *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*, edited by William F. Pinar (137-163). New York: Palgrave Macmillan.

Glazman-Nowalski, Raquel. 2011. *Revisiting Curriculum Studies*. In *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*, edited by William F. Pinar (166-180). New York: Palgrave Macmillan.

Johnson-Mardones, Daniel F. 2016. *Curriculum Studies as an International Conversation: Cosmopolitanism in a Latin America Key*. Champaign-Urbana, IL: University of Illinois, unpublished Ph.D. dissertation.

Kim, Young Chun, Lee, Dong Sun, and Joo, Je Hong. 2014. *Curriculum Studies as Reconceptualization Discourse: A Tale of South Korea*. In the *International Handbook of Curriculum Research* (second edition), edited by William F. Pinar (299-314). New York: Routledge.

Lopes, Alice Casimiro. 2011. *Libraries and Identities*. In *Curriculum Studies in Brazil*, edited by William F. Pinar (115-133). New York: Palgrave Macmillan.

Macedo, Elizabeth. 2011. *Curriculum as Cultural Enunciation*. In *Curriculum Studies in Brazil: Intellectual Histories, Present Circumstances*, edited by William F. Pinar (135-153). New York: Palgrave Macmillan.

Montoya-Vargas, Juny. 2014. *Curriculum Studies in Colombia*. In the *International Handbook of Curriculum Research* edited by William F. Pinar (134-150). [2nd edition] New York: Routledge.

Ng-A-Fook, Nicholas and Rottmann, Jennifer. Eds. 2012. *Reconsidering Canadian Curriculum Studies: An Uncommon Countenance*. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, William F. 2004. *What Is Curriculum Theory?* (1st edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pinar, William F. 2017. *Working from Within, Together*. In *The Reconceptualization of Curriculum Studies* edited by Mary Aswell Doll (194-205). New York: Routledge.

Santner, Eric L. 2006. *On Creaturely Life: Rilke, Benjamin, Sebald*. Chicago: University of Chicago Press.

Stamps, Judith. 1995. *Unthinking Modernity*. Innis, McLuhan, and the Frankfurt School. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.

Tirado, María Concepción Barrón. 2011. *Professional Education in Mexico at the Beginning of the Twenty-First Century*. In *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*, edited by William F. Pinar (181-206). New York: Palgrave Macmillan.

Zhang, Hua. 2014. *Curriculum Studies and Curriculum Reform in China: 1922-2012*. In *Curriculum Studies in China*, edited by William F. Pinar (29-67). New York: Palgrave Macmillan.

¿Hay una comunidad curricular Latinoamericana?

Alice Casimiro Lopes¹⁷

En diferentes textos he teorizado sobre la comprensión de una comunidad curricular -una especie de comunidad disciplinar- en un marco discursivo. Me inclino principalmente hacia las posibilidades teóricas y estratégicas de esta noción en la investigación sobre política curricular. El campo curricular (y también el campo curricular en América Latina) es híbrido (Pinar, 1996; Lopes y Macedo, 2014), aunque no de manera exclusiva, en virtud de un marco discursivo y post-estructural introducido en el campo. Es de ese modo que me inclino por la cuestión de la subjetividad en el aporte post-estructural.

En estos tiempos en que se supone la muerte del Sujeto centrado, consciente y coherente, me pregunto, ¿Qué entendemos precisamente como subjetividad (colectiva o no) cuando estamos hablando de una comunidad de sujetos, una comunidad disciplinar, un pueblo latinoamericano? Como dije muchas veces, no soy una profesora Latinoamericana de Curriculum y no represento una comunidad establecida o una plenitud del Curriculum de América Latina. Puedo ser una profesora Latinoamericana de Curriculum en México, cuando presento un texto “frente a” Bill Pinar y Alicia de Alba, por ejemplo, o puedo ser una profesora Latinoamericana de Curriculum en los Estados Unidos. Sin embargo, esto es una construcción imaginaria y me gustaría pensar en esta construcción.

Esta construcción imaginaria -una comunidad curricular Latinoamericana- no es una cuestión de nacionalidad, o de espacio, o del lugar donde se ubica (donde nació el actor social, donde las vidas de los actores sociales se desarrollan, donde se encuentra el actor social en un cierto tiempo, en donde él o ella trabaja). Se trata de la construcción discursiva de un contexto y, quiero referirme a esta construcción específica, el contexto del Curriculum Latinoamericano.

En otras palabras, cada *self* es una sedimentación de muchas identificaciones que son imposibles de establecer de una vez por todas. En este contexto, estoy siendo

¹⁷ En colaboración con Hugo Heleno Camilo Costa, estudiante de Doctorado.

subjetivada por un campo curricular de América Latina y no es posible controlar todas las diferencias y las traducciones en este proceso. Sin embargo, creo que es posible entender esta construcción.

Sobre subjetivación/identificación

Basada en la teoría del discurso de Laclau, trato de discutir sobre la subjetividad de una comunidad, sus subjetivaciones. En Laclau (1996), la subjetividad política está construida precariamente en la temporalidad. Demandas diferenciales, considerando la representación de una amenaza (un antagonismo), se articulan discursivamente, precipitando subjetividades en las políticas. Para Laclau (2014), las acciones sociales se conciben como demandas, debido a que la subjetividad es siempre el sujeto de la falta: “siempre surge de una asimetría entre la plenitud (imposible) de la comunidad y el particularismo de un lugar de enunciación” (Laclau, 2014, p. 149-150). Una demanda social se caracteriza (Laclau, 2005) como peticiones y expectativas que, si no se les atiende, pueden convertirse en demandas por las cuales diversos grupos se unen en una lucha política. Esta estrategia nos distancia de la esencialización de las identidades de los sujetos que actúan en las políticas en la medida en que comprendemos que estas identidades son constituidas por la forma como las demandas se incorporan en la práctica articuladora.

Así, la subjetividad no se concibe por nuestra historia de vida, nuestra nacionalidad, por un partido político o por la participación institucional. La subjetividad se produce de manera contingente, a través de medios discursivos, por las diferencias sociales articuladas en una cadena equivalencial. Subjetividad (siempre subjetivación) está relacionada con los sentidos en circulación y articulados en relación con un nombre. No tiene ninguna fundación: es solamente contextual, la radical contextualización de toda comunidad.

Hemos tratado de relacionar con las circunstancias y las estructuras institucionales, en el sentido derridiano, de cada lectura. Siempre investigamos un contexto -que no está delimitado en el espacio o en el tiempo. El contexto es la serie de posibles sustituciones que constituyen un discurso dado. Se trata de una construcción interpretativa, precaria, sin límites fijos, a excepción de las opciones contingentes realizadas en una investigación o en una política determinada. En un contexto, una comunidad contingente habla en nombre de la comunidad curricular,

decide en nombre de lo que se supone que es la verdad de esta comunidad. Debido a esta decisión la comunidad curricular es subjetivada, juzga y se compromete, justifica acciones y crea una historia que sustenta la razonabilidad de estas mismas acciones y decisiones.

Laclau (2005) considera que la unidad de un objeto dado es retroactiva, resultante de su proceso de nominación. Hay un conjunto heterogéneo de características cuya unidad es sostenida por el nombre. Sin la presencia del nombre, la comunidad se disolvería en una pulverización de elementos desarticulados. Lo mismo sucedería con su identidad antagónica.

Dada la importancia de la nominación, es importante entender los procesos de significación que sustentan ese nombre. Estos procesos garantizan la unidad de identidades en conflicto en la política en cuestión. Según Laclau (1996; 2005), es en base al conjunto de las diferencias que intervienen en la articulación que una demanda representará, de manera precaria, a toda la cadena de equivalencia. En esa condición, esta diferencia comienza a sufrir el vacío/exceso de cumplimiento de sentidos. Para Laclau, la hegemonía es precisamente el proceso (metonímico) mediante el cual un significante, un nombre, representa algo más amplio, en donde el particular asume una función universal.

Es en este estado de vaguedad simbólica en donde hay mayor posibilidad de tentativa de representación de “totalidad social”. Es imposible representar la totalidad de una manera directa, ya que la totalidad se compone de elementos que son heterogéneos entre sí. No es posible, en Laclau, sustentar un núcleo duro, como una simetría entre las diferencias, de una comunidad que es capaz de ser esencial, y que funciona, por lo tanto, como una guía para tomar decisiones. El antagonismo es el elemento que genera el sentido de cohesión de las diferencias que participan en una construcción discursiva determinada, contra una negatividad dada, algo para con lo cual confrontar. El exterior constitutivo antagonista no es una simple oposición, una relación ser/no-ser (la identidad es o no lo es), esta naturaleza binaria del ser se define por una estructura que lo/la coloca en cierta identidad (Laclau, 1990). Me refiero a una relación no esencialista, que hace posible la identidad tanto bloqueada como garantizada por el antagonismo. El antagonismo se refiere a lo que impide ser a la subjetividad (identidad) y, al mismo tiempo, es representado como el responsable por la falta de toda identidad (subjetividad).

La identidad constituida en la articulación política no tiene origen, ni génesis. En esta perspectiva, la comunidad es siempre un conjunto heterogéneo de demandas articuladas que son particulares (no individuos o grupos o instituciones o países), hecho equivalente frente a una amenaza de su identidad en un determinado contexto creado por la misma descripción discursiva. La idea de una comunidad institucionalizada y cohesionada supuestamente universalizada se debe a las demandas particulares que son provisoria y contextualmente capaces de representar a la misma comunidad, asegurando que es una plenitud siempre ausente y homogénea. La representación de esta comunidad está siempre en el intento de homogeneizar la heterogeneidad.

Toda la comunidad es el resultado -precario, temporal, contingente- de una articulación discursiva. Sin embargo, como todos los antagonismos, esto es sólo una simplificación de lo social. No hay un solo antagonismo, una cadena de equivalencias, sino muchas posibilidades contingentes de significación.

¿Cómo podemos investigar o concebir una Comunidad curricular Latinoamericana?

Si estamos de acuerdo con esta teoría discursiva, la investigación sobre las comunidades curriculares no es una investigación de los que asumen posiciones en las universidades. Tampoco es una investigación de grupos vinculados a ciertos movimientos sociales, partidos políticos, asociaciones de todo tipo y otras instituciones.

Es importante investigar las demandas contextuales, ya que permiten comprender cómo se construyen las subjetividades. No existe identidad estable que permita predecir una acción política determinada. Cuando una particularidad se transforma en una condición de amenaza para el cumplimiento de las demandas diferenciales o para la realización de proyectos que permiten suponer esa realización misma, discursos son construidos y son capaces subjetivar diferentes actores e instituciones sociales.

En las políticas curriculares, busco construir la noción de demanda curricular: la demanda en nombre del campo curricular, las demandas educativas y las relacionadas con temas profesionales y de carrera, los cuales no son necesariamente separados de manera clara. A través de su enunciación, se hacen

referencias a la tradición curricular, a los discursos pedagógicos fundamentales y tradicionales, pero la propia lucha política modifica las tradiciones y demandas, constituyendo otros discursos en virtud de las articulaciones contextuales.

Diferentemente, es importante identificar las demandas curriculares que crean una comunidad curricular de América Latina y sus sujetos: demanda por desarrollo social; demandas por una educación inclusiva; demandas por emancipación; demandas por equidad, y así sucesivamente. Tales discursos son siempre traducciones tratando de contener un diferir que no puede ser completamente contenido (Derrida, 1981; 1982; 1985). En la investigación de las demandas curriculares, nombramos discursos -constructivista, histórico-críticos, instrumentales, neomarxistas, fenomenológicos, interaccionistas, psicológico, sociológico, Freireanos- al intentar hacer referencia a los espectros de los discursos pedagógicos que sabemos que no se puede estabilizar, no hay una plenitud de significado a la que haremos referencia (Derrida, 1982). Cada reiteración de estos textos sucumbe a la suplementación, a los juegos de lenguaje que pertenecen al diferir.

Por lo tanto, la comunidad curricular es una construcción discursiva. No es un conjunto de conocimientos primordiales para ser incorporados por los miembros de una comunidad. La comunidad curricular no es el grupo de profesionales que se organizan en defensa de sus intereses y sus carreras. La comunidad curricular, de acuerdo con este argumento, es el conjunto de subjetividades constituidas en las operaciones provisionarias en el campo discursivo curricular. La comunidad y las subjetividades e identificaciones no tienen un origen, una génesis. Su conocimiento se construye en la medida en que las subjetividades curriculares también se construyen. Es a través de diferentes luchas políticas que el campo curricular se organiza, y son construidas, simultáneamente, las identificaciones curriculares.

En esta perspectiva, la comunidad Latinoamericana de currículo es el conjunto de subjetividades formadas en las operaciones provisionarias del campo discursivo (siempre político) llamado América Latina. Construimos la comunidad curricular latinoamericana en la medida en que construimos el campo curricular de América Latina. Sin esencias, sin un conjunto de identidades fijas. Hay un antagonismo contingente al neoliberalismo, a la idea de Norte, a lo colonizador y así sucesivamente que crea una identidad de comunidad curricular de América Latina. Como todas las identidades, la identidad de la comunidad curricular

latinoamericana es precaria, en dislocación permanente. Es solamente un nombre que nos subjetiva.

Identificaciones son hechas sin que sea posible el conocimiento o una estrategia de construcción de las múltiples cadenas de articulación en la que se insertan. De esta manera interpretativa tratamos de alejarnos de la esencialización identitaria de los actores que trabajan en las políticas, ya que entendemos tales identidades como constituidas por la forma en que sus necesidades no satisfechas se incorporan en la práctica articuladora. Estoy, sin embargo, interesada en centrarme en las articulaciones entre las demandas del currículo en un contexto más específico, pero no por eso menos importante, la política de currículo. Argumento que, por medio de tales articulaciones, los conflictos se desarrollan entre los significados de contenidos, competencias, la evaluación, el éxito educativo, la asignatura y el conocimiento escolar, produciendo identificaciones sociales con múltiples efectos intangibles. Si conectar las luchas políticas curriculares con las luchas políticas y sociales más amplias fue importante en el campo de la reconceptualización del currículo en un enfoque crítico (Lopes y Macedo, 2014), para mí la cuestión es otra. Considero que deconstruir los discursos curriculares sedimentados que operan en la estabilización de instituciones educativas puede ayudar a hacer lecturas pedagógicas más plurales y diferenciadas. Invierto en estas diferentes lecturas para modificar las reglas institucionales del currículo, que a su vez puede contribuir de manera imprevista e indeterminada con otras luchas políticas por la significación.

Referencias

Costa, H. H. & Lopes, A. C. (2016). *The disciplinary community in Goodson: impasses in a post-structural approach*. Revista Brasileira de Educação (Brazilian Journal of Education), in press.

Costa, H. H. & Lopes, A. C. (2015). *School subject community in times of death of the Subject*. European Conference of Curriculum Studies. Portugal, Porto, Universidade do Porto. p. 333-340.

Consultado en: http://www.fpce.up.pt/eccs2015/tables/CurriculumStudies_E-Book.pdf.

Derrida, J. (1982). *Margins of Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso.
- Laclau, E. (1996). *Emancipations*. London: Verso.
- Laclau, E. (2005). *On Populist Reason*. London: Verso.
- Laclau, E. (2014). *The rhetorical foundations of society*. London: Verso.
- Lopes, A. C. (2011). Libraries and identities. In: W. Pinar (Eds.), *Curriculum Studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances* (pp. 115-133). New York: Palgrave Macmillan.
- Lopes, A. C. (2014). *No habrá paz en la política* [There will be no peace in policy]. *Debates y Combates*, 4 (1),1-25.
- Lopes, A., & Macedo, E. (2014). *The curriculum field in Brazil since the 1990's*. In: PINAR, William. (Org.). *International Handbook of curriculum Studies*. New York: Routledge, 2014.
- Pinar, W. F.; Reynolds, W.; Slaterry, P. & Taubman, P. (1996). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.

Mesa N°2

Teorizando el Curriculum.

Posturas, tendencias y
procesos de sobre
determinación
curricular

Tres reflexiones en torno al curriculum

Raquel Glazman Nowalski¹⁸

1. Retomo de [Edgar] Morin el concepto de *imprinting* (“*El imprinting cultural marca a los humanos desde su nacimiento, primero con el sello de la cultura familiar, luego con el de la escolar (agrego yo la religiosa) y luego con la universidad o el desempeño profesional*” (Morin, 1999:28) como marca de nacimiento, que se constituye con un conjunto de ideas, intereses y valores que comprenden al hombre, mediante las cuales su vida aparece condicionada. Parto de la misma idea, de que cada sujeto cuenta con una marca constituida por un conjunto de características que se remontan en términos históricos a un pasado de padres, abuelos y otros que los precedieron de los que por lo general, se conoce poco. Estos reciben, además, la marca del país de origen: el real, el imaginario, el pasado, el actual; el del que uno ya no conoce y el del lugar dónde llega y cómo. Lo anterior marca como tatuaje algunas ideas que cómo el curriculum oculto son distintas en cada quien: algunas de estas ideas permanecen, otras se transforman con mayor o menor conciencia del sujeto, hasta que éste se ve actuando por aquí o por allá, escribiendo esto o lo otro, asociándose en las cercanías con quien piensa y comparte de forma semejante y planteando distancias, separándose del otro de quien disiente. Todo esto en un proceso en el que fantasmas propios y ajenos atribuyen o niegan virtudes y defectos. Mientras tanto vivimos en un país que fue y en otro que se transforma en el de la indiferencia, las prisas, los miedos, las amenazas y las carencias distintas para unos y otros.

Vivimos la educación y la escuela en medios que cambian dentro de pretensiones académicas propias y extrañas, tomando de las lecturas que nos dan los otros y de las propias, manifestando la propia originalidad que da el recorrer individual. Y eso se plasma en escritos, escritos que cambian con el devenir histórico propio y que permanecen con el *imprinting* de cada quien.

Y entonces cabe dirigirse a las relaciones con el curriculum: ¿no es el curriculum individual el que lleva a cada uno a pensar, actuar y escribir de cierto modo y en un

¹⁸ Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. Posgrado Pedagogía. UNAM

momento conforme a las vivencias y condiciones reflexionadas y experimentadas? ¿No es cada trabajo sobre el curriculum el resultado de una marca del tiempo y de las necesidades históricas, académicas, educativas vividas por un país, un nivel educativo, las propias condiciones sociales? ¿No es la propuesta curricular que individuos, grupos de académicos y sectores sociales plantean, defienden o critican, el resultado de un *imprinting* que busca concentrar concepciones, actividades, ideales, intenciones y búsquedas a través de la educación? ¿No es la consecuencia de aproximaciones a uno mismo, a otros y al ideal que se persigue? ¿Y no es desde aquí que cada quien se pierde o encuentra en la admiración o el rechazo a los planteamiento que lee, estudia, analiza y pretende?

De lo anterior desprendo que hoy vale acercarse al curriculum con la idea de que cada uno interpreta los hechos desde conceptos, posiciones y opiniones adoptados, considerando que en el fondo la concepción del curriculum pensado, intentado, estudiado o escrito, se llega a constituir en el resultado de un intento hegemónico particular o grupal, al establecer la lectura propia de quien lo plasma en un escrito: “este es el bueno” dirá quien lo plasma, este es el que resulta de una lectura *acertada* de la realidad, este es el que demanda la educación nacional, este es el que debe *imponerse*. El que se desarrolla aceptando y promoviendo la necesidad de una reproducción tal y como se concibe para satisfacer necesidades, demandas o intereses de un sector específico mismo que corresponde a lo que se tiende a reconocer como el curriculum tradicional: el que resulta de un deseo de que la estructura social permanezca igual. O puede derivarse de una crítica a la realidad que agobia distintos representantes sociales, el que busca despertar conciencia, el que debe contribuir a que los niños, jóvenes y adultos alcancen la emancipación, se liberen, poco o mucho, de ideas envolventes que no les permiten un pensamiento propio.

2. A partir de lo anterior particularmente se dificulta pensar el curriculum en términos de teoría-teorías, o de “teorizar” al curriculum si analizamos el camino seguido por la mayor parte de los trabajos consultados en *mi transcurrir*. Pensaría más en estudios de una gran cantidad de sujetos de diversas tesituras y espacios, que han iluminado el desarrollo de concepciones y derivados propuestos y pensados en torno conceptos, propuestas y visiones que no acaban de definirse como interpretaciones únicas o predicciones sistemáticas de la realidad escolar o de las necesidades educativas de un país pretendido.

Ciertamente muchos planteamientos de los estudiosos del curriculum desde hace varias décadas han sido base de trabajos empíricos o de otros estudios de carácter conceptual que aun no alcanzan la fuerza, la sistematicidad, ni la estructura de una teoría ya sea educativa, escolar, universitaria, mexicana, ni latinoamericana. Son fuentes de explicaciones que se adoptan o rechazan según la diversidad de convicciones que nos iluminan sin que permitan establecer predicciones sobre el curriculum. Cabe más bien la inclinación a pensar en inquietudes, interpretaciones y aproximaciones planteadas y escritas desde el *imprinting* o desde la marca de adhesiones que intentan conjugar –dialécticamente- elementos teóricos y aproximaciones empíricas de diversa naturaleza en donde la teoría *es una serie de variables conceptuales (constructs), conceptos, definiciones y proposiciones interrelacionadas, que presenta un enfoque sistemático de los fenómenos mediante la especificación de las relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos en cuestión* (Covo, 1973:26).

3. ¿Podría pensarse que cada planteamiento del currículo en el fondo representa una intención de hegemonía en el sentido de que una propuesta es la representación individual o la conjunción de varias concepciones en búsqueda de afiliados?

Ciertamente, los razonamientos y las aplicaciones potenciales podrían verse como intentos de dominio, una búsqueda en la que junto a los seguidores surgen opositores, parciales y totales. Desde tales lugares, se plasman ideas, se persigue alcanzar paradigmas, modelos o concepciones, mediante las propuestas de estudiosos, investigadores o autoridades institucionales con intencionalidades más o menos hegemónicas. Frente a lo anterior, se imponen realidades particularizadas y cambiantes según el caso: en cada sistema educativo, en cada medio escolar, en cada sujeto de la enseñanza y del aprendizaje.

Podríamos pensar que en la búsqueda por sistematizar una lectura de la realidad educativa desde el curriculum surgen razonamientos, creencias y resultados que tratan de externar concepciones de la educación requeridas para nuestros niños, jóvenes y adultos desde el país y la educación aspirados.

Frente a los intentos de una lucha hegemónica planteada desde el interior de la academia y los centros educativos -como la anteriormente descrita- se destaca otra forma de lucha hegemónica, la que impone un poder externo, el poder de los políticos propios y ajenos, que desde la búsqueda de globalización hasta

particularidades del nivel nacional intenta asentarse y coincidir con mayor fuerza, según el momento histórico de cada medio. Este poder recurrirá a la violencia simbólica y a la violencia real (hoy totalmente visible y mostrada en nuestro medio mediante la destrucción o muerte de quienes disienten), se destruye o se deja morir a quien o quienes critican, a quienes expresan otras formas educativas que difieren de los intereses buscados. Pareciera que desde los intentos de una imposición irracional desde el poder real o pretendido, aumentan los partidarios de que *la letra con sangre entra...* Aumentan también y no puede negarse, la distintas formas de resistencia.

Cabe entonces preguntarse por el deber del estudioso del curriculum que se plantea la construcción de una capacidad crítica o el impulso a la creatividad, como propuesta educativa y curricular. Algunos pensamos, entonces, en la urgencia de impulsar aquellas propuestas que pugnan por la integración a nuestro quehacer, de quienes resultarán temprano o tarde, emisarios, receptores y responsables educativos de futuras generaciones. Esto plasma una intencionalidad de concentración de una labor que se esfuerza por materializar una inquietud por la emancipación. Si hoy nos ocupa la idea de que las distintas aproximaciones curriculares deben dirigirse a la facultad de solucionar problemas desde la intensificación de reflexiones e iniciativas al impulso de una acción ajustada a su propio pensamiento y del ejercicio de una capacidad de crítica al considerar las condiciones socioeducativas imperantes, pensaremos en el currículo como un trabajo integrado que reconozca a los estudiantes como los portadores más importantes de un ideario que contribuya a rebasar la situación vigente. Para esto tendremos que tener presentes los distintos proyectos sociales y el papel que junto a los mismos hoy vive la educación. Desde una postura compartida por quienes vemos el curriculum como señal y signo de futuro, el trabajo integrado a los alumnos se convierte en tarea fundamental de un quehacer inspirado por la preocupación de incidir en la emancipación señalada.

Actividades como las que hoy nos convocan aquí, pueden alimentar y reforzar energías destinadas a reflexionar y actuar con los niños y los jóvenes, desde su cotidianidad, intenciones y actividades e incrementar en los estudios del curriculum sus formas de vislumbrar la síntesis entre la educación y su mundo, entre la educación y las condiciones sociales.

Referencias

COVO Milena E. (1973) *Conceptos comunes en la metodología de la investigación sociológica*, basada en Kerlinger (1967:11)

MORIN Edgar (1999) *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, México.

En el mundo – mundos, nos enfrentamos al papel social, el impacto y la fuerza del curriculum, para interpelar o para reducir y sujetar¹⁹

Alicia de Alba

De acuerdo al tiempo de exposición, voy a hacer tres énfasis teóricos. Primero, voy a hablar de la teoría. Segundo, voy a expresar algunas ideas acerca de las teorías del curriculum. Tercero, estableceré la inextricable relación entre subjetividad – identidad... y estructuralidad.

Primer énfasis. Resistencia a la teoría y necesidad de la teoría.

Desde mi propia perspectiva teórica, es difícil expresar en pocas palabras la complejidad de esta cuestión. Decía Paul de Man²⁰ (1982) que era imposible evitar o evadir la resistencia a la teoría por el carácter catacrético, metafórico de ésta, del lenguaje, aún del que emplean la física y las matemáticas.

Quiero destacar en este apartado un esfuerzo por acercarme a la complejidad de tal resistencia y por tanto al esfuerzo de la comprensión teórica. En la metonimia y la metáfora, la metonimia se encuentra –como la gramática– sujeta a normas, a reglas

¹⁹ En un mundo a la vez globalizado y profundamente desigual, con amplios sectores de sus poblaciones que al compartir un territorio geográfico están profundamente separados tanto en su primera nosotrópica inscripción constitutiva: la cultural, como en su constituirse sujetos políticos (signada por la relación nosotros o ellos N o E) y por su agonística inscripción amorosa y educativa (nosotros y ellos N y E). De tal forma, el esfuerzo teórico, situado en el mundo – mundos, desde un posicionamiento latinoamericano, asume la fragilidad, precariedad, polisemia y apertura de lo teórico en un terreno de constante lucha agonística. Para el concepto de nosotrópico ver Lenkersdorf (2008)

²⁰ En 1998, hace ya 18 años, cuando hacía mi postdoctorado con Ernesto Laclau en La Universidad de Essex, si bien me encontraba sinceramente interesada en el primer Laclau, la lectura que hiciera de unas pruebas últimas de imprenta del *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (1990) me había hecho fijarme en el cambio epistémico de una a otra obra, y a partir de ese momento y hasta ahora, mi lectura de Laclau ha sido más teórica y epistémica que política. En ese andar en los pasillos y las pesadas puertas de la Universidad, seguía con avidez intelectual los pasos de Laclau y fue así que me percaté que traía consigo el libro de Paul de Man *La resistencia a la teoría* (1982) y fue así que en las excelsas asesorías con él, intenté escudriñar sobre su lectura –y aparecieron poco tiempo después sus escritos sobre el carácter catacrético, retórico de la teoría y la teoría de los tropos –años después, en su época de los seminarios con Joan Copjeck (Laclau, 2014), él mismo señala el point de capiton al cual llegó, el point de capitón podría decirse en lenguaje por él empleado en su primera época (Laclau & Mouffe 1985)

sintácticas, en la metáfora el movimiento de los tropos no se encuentra sujeto a norma alguna y es así, cuando en la metáfora, se produce una producción inédita y se construyen nuevas significaciones, nuevos aportes teóricos.

Para abordar esto, es importante señalar que trabajo desde la lógica de la articulación planteada por Laclau²¹. Signada y atravesada por el giro lingüístico y el giro psicoanalítico. La lógica de la articulación se constituye en un complejo interjuego entre diferencias y equivalencia. En la lógica de la articulación, las diferencias se articulan en una diferencia que es investida con la función de significar al campo que articula al conjunto de diferencias. Ese momento de investimento es contingente, aquello que produce la investidura de la diferencia –el significativo vacío, diría Laclau– es contingente. La relación entre la particularidad de las diferencias y la diferencia que ha sido investida –que *nombra* a la equivalencia, a la univesalidad– es la operación que hace posible la significación, la universalidad y la particularidad y al mismo tiempo esta operación es imposible, he aquí, de manera breve, la develación de la resistencia a la teoría, al tiempo de la necesidad de la teoría para comprender los procesos de la realidad misma y en nuestro caso la complejidad del campo del curriculum y de los procesos y las prácticas curriculares. De tal forma, cada afirmación teórica es un esfuerzo con detener y fijar el juego de la significación y cada esfuerzo teórico responde a las condiciones de posibilidad de una época y a su episteme.

Segundo énfasis. Teorías del curriculum

La teoría es precaria, inestable, abierta, contingente²², pero se sedimenta en el mundo – mundos de acuerdo a los intereses de los diferentes sujetos políticos, a los proyectos socio-culturales-políticos y al interjuego del poder entre éstos.

²¹ “Toda estructura significativa se organiza en torno a dos ejes, el paradigmático (que Saussure llama asociativo) y el sintagmático. Este último es el eje de las combinaciones, y es aquel en el que el estructuralismo clásico hizo particular hincapié. Está sometido a estrictas reglas sintácticas. En el eje paradigmático las cosas ocurren de modo distinto: las reglas de sustitución entre los elementos de una cadena significativa están sometidas a asociaciones que ninguna sintaxis puede controlar. Y éstas se encuentran dominadas por principios de analogía que operan tanto al nivel del significado como del significante. Es aquí que el trabajo del inconsciente opera libremente y que la dimensión psicoanalítica se revela como inherente al proceso de la significación” (Laclau, 2014).

²² Sobre esta cuestión, Alice Casimiro (2016) planteó una excelente ponencia.

Estamos frente a teorías del curriculum que responden a un objetivo sistémico y general del capitalismo del actual neoliberalismo -la globalización- que es guiado para el consumo, la desigualdad, la injusticia y la ferocidad de conseguir todo de la naturaleza sin ningún tipo de atención por el medio ambiente²³. En este tipo de mundo, *las competencias* -para vivir en ese tipo de vida, signado por el *American way of life* - guían y sostienen las teorías del curriculum.

Desde América Latina²⁴ - y otros puntos importantes en el mundo de mundos²⁵ -se han establecido otras teorías guiadas por el carácter político y cultural del curriculum que responden a diferentes tipo de luchas -llevadas a cabo por cinco siglos- para recuperar -mostrar y obtener visibilidad para sí mismos y los demás- de su propia dignidad y acerca del placer de vivir en su propia *forma de vida*²⁶.

El curriculum es una síntesis política, cultural y académica sincrética compleja, paradójica y contradictoria. Se llega a esta síntesis a través de negociaciones luchas, conversaciones y diálogos e incluso imposiciones. Los mecanismos que se desplegaron en el proceso, muestran el carácter y la legitimidad de la síntesis y sus probabilidades de ser incorporada, aceptada y resignificada por los *sujetos del curriculum*.

Por supuesto, he hecho una cadena equivalente tremenda para expresar esta situación crucial y compleja.

Tercer énfasis. Subjetividad, identidad... y estructuralidad

Existe una fuerte duda e inquietud acerca de la ausencia de un proyecto social amplio, entonces, el curriculum tiene una dificultad debido a esta ausencia. Sin embargo, tenemos voces y las tensiones y con ellas podemos -los responsables y estudiosos del curriculum- trabajar con los contornos sociales que podemos

²³ Como si la naturaleza no tuviera límites para su explotación por parte de los seres humanos. González Gaudiano (2016) planteó en su ponencia una estrujante e informada situación sobre la relación educación-curriculum y relación naturaleza sociedad.

²⁴ Tenemos una lectura obligatoria sobre este tema en el libro de Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño (2014).

²⁵ En su ponencia de ayer William Pinar (2016) ha señalado diversos puntos en el mundo - mundos en los cuales existen diversas luchas desde el campo del curriculum "académicos dedicados a los estudios curriculares de países no latinoamericanos, (incluyendo a Canadá, China y Corea del Sur 7), [son] académicos que luchan también por pensar el campo a través de su propia singularidad".

²⁶ Se trabaja forma de vida en sentido wittgensteniano (Wittgenstein,1953)

observar en estas tensiones y que responden a nuestros deseos, y fines personales y sociales. Y es que, existe una inextricable relación entre la constitución de la subjetividad en los sujetos individuales y culturales, políticos y sociales y el político, social y cultural amplio -imaginario y simbólico-. La identidad está formada por las interpelaciones que están circulando en el tejido social sobre ese proyecto y lo que se responde tales interpelaciones. En realidad, el sujeto es el momento de la decisión entre una estructura indecible y el momento de la decisión. La subjetividad está vinculada con estas interpelaciones. En los días actuales que tenemos en los mundos de todo el mundo una severa falta de interpelaciones en un amplio sentido social y político. Por supuesto, esto es diferente en las distintas regiones, las personas, familias, grupos y sectores. Ahora bien, si hay una ausencia de proyecto social amplio, algunos elementos (movimientos sociales y luchas sociales) construidos por estas voces y en estas tensiones pueden ser articuladas en un *contorno social*. Estos son algunos de los más importantes: la superación de la pobreza, enfrentar la crisis ambiental, la relación entre las culturas -en particular, el contacto cultural- la perspectiva de género, la emergencia y la necesidad de la articulación de la lengua materna o primera lengua, con los idiomas nacionales y los que son útiles para la comunicación fluida entre los pueblos y las naciones, respetar a los diferentes horizontes semióticos ontológicas (HOS) de los pueblos y las formas de vida que han construido, reconocer, enfrentar y proponer vías para reconocer el conflicto y las tensiones, el reconocimiento de la complejidad de la “normalidad” de las diferentes formas de vida (diferentes orientaciones sexuales, culturales, étnicas y religiosas a las que se pertenezca).

Estos contornos sociales, a través de luchas, conversaciones y diálogos tienen el papel cultural, social y político de trabajar en torno a un curriculum latinoamericano que contribuya a la reconfiguración de una compleja identidad latinoamericana, la cual atienda a su subjetividad e identidad singular –en términos de Pinar- al tiempo que sea trastocada y resignificada en su articulación con las identidades del mundo – mundos en pro de un mundo mejor, justo e incluyente.

He aquí la inextricable relación entre identidad-subjetividad y estructuralidad.

Referencias

El sistema que se ha empleado para presentar las referencias bibliográficas y de otras fuentes, en caso de no haber consultado fuentes primarias de primera mano en su versión original y primera edición o de no haber consultado otro tipo de fuentes primarias de primera mano, es el de indicar inmediatamente después del nombre del autor, la fecha de la primera edición de la obra (en algunos casos se consigna la fecha en que fue escrita la obra) o de otra fuente (como puede ser la fecha de una entrevista, de un registro de trabajo de campo, etc.), siempre que se ha podido tener acceso a este dato. Esta fecha es la que se consigna en las citas del texto (salvo las excepciones del caso), con el fin de ubicar cronológicamente al lector. Posteriormente, en el cuerpo de la ficha bibliográfica o de otra referencia, en el lugar tradicional, se indica la fecha de la edición consultada o la fecha de la consulta realizada en el ciberespacio.

Casimiro, Alice (2016) *¿Hay una comunidad curricular Latinoamericana?* Conferencia presentada en el *Coloquio Curriculum – Sociedad. Voces, tensiones y perspectivas*, realizado en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, 11 a 14 de octubre de 2016, México.

De Alba, Alicia (2007) *Curriculum – sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, IISUE-UNAM, Plaza Y Valdés, 2007.

De Man, Paul (1982) *“La resistencia a la teoría”* en *La resistencia a la teoría*. Editado por Wlad Godzich. Traducción de Elena Elorriaga y Oriol Francés. Visor, Madrid, 1990 [Yale French Studies No. 63]

Díaz-Barriga, Ángel y José María Garduño. (2014) *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires, Miño y Dávila - Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2014.

González Gaudiano, Edgar (2016) *Hacia un curriculum para la resiliencia social*. Conferencia presentada en el *Coloquio Curriculum – Sociedad. Voces, tensiones y perspectivas*, realizado en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, 11 a 14 de octubre de 2016, México.

Laclau, Ernesto (2014) *La función retórica de las categorías psicoanalíticas*. (Manuscrito no publicado) en 17, Instituto de Estudios Críticos. [Consultada el 19

de mayo de 2014] Disponible en: <<http://17edu.org/blog/item/767-la-funcion-retorica-de-las-categorias-psicoanaliticas>>

Laclau, Ernesto (1990) *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London, Verso, 263 p.

Laclau, E. & Chantal Mouffe (1985) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI, 1987.

Lenkersdorf, Carlos (2008) *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México, Plaza y Valdés, 2008.

Pinar, William (2016) *Thinking Latin America*. Conferencia presentada en el *Coloquio Curriculum – Sociedad. Voces, tensiones y perspectivas*, realizado en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, 11 a 14 de octubre de 2016, México.

Wittgenstein, Ludwig (1953) *Investigaciones Filosóficas*. México, Alianza/ Instituto de Investigaciones Filosóficas–UNAM, 1988.

Reflexiones y un acercamiento terapéutico al Currículum

Arthur K. Ellis²⁷

Es asunto muy vejatorio que ciertas importantes consideraciones pedagógicas no son fácilmente observadas y más aún, elusivamente medidas. Las estructuras que deberían facilitar la comprensión se vuelven constantemente problemas en sí mismos, por ejemplo, aquellos títulos como “instructor” y “estudiante” opacan el hecho de que la ecología del aprendizaje es un complejo proceso interactivo en el que los maestros también aprenden y los estudiantes enseñan. Cualquier salón en cualquier nivel, desde preescolar hasta la universidad es, o debería ser, un denso, sistema complejo con una panoplia de interacciones humanas. Las medidas del éxito no son fácilmente asumidas. Deseo sugerir que a pesar de que estamos mejorando en los resultados de medición, definitivamente no estamos midiendo las cosas correctas, quizá porque desafían a la propia medición. ¿Qué escuelas miden la felicidad, la sanación, la alegría, la amistad, la auto-realización, la [vida en] comunidad y la moral? ¿Qué podría pasar si en lugar de taladrar sobre los ejercicios y las prácticas en las “habilidades básicas”, tomáramos un enfoque terapéutico y pusiéramos en el centro a la salud mental, emocional, social y moral de nuestros estudiantes? John Carroll (1963) descubrió años atrás que no hay razón para pensar que el aspecto académico del currículum es forzosamente difícil de manejar para los estudiantes. Él sugirió que el tiempo es la variable importante; es decir, que los estudiantes son apurados a recorrer una banda transportadora de habilidades, y que, si se les diera más tiempo [en el aprender], ellos podrían tener éxito en la mayoría de los casos. Después de todo, ¿por qué crearíamos un currículum que está más allá de las habilidades de nuestros estudiantes? Ésta fue una visión sabia y compasiva. Pero más allá de esto, me gustaría sugerir que la cura para mejorar el desempeño [de nuestros estudiantes] radica en una mejora del tejido social/emocional de la vida escolar.

En los Estados Unidos, el artefacto más dominante del currículum es el libro de texto (Apple, 2004; Statistica, 2016). Las mediciones más dominantes del éxito son

²⁷ Seattle Pacific University

tomadas de los exámenes estandarizados. Lo que los libros de texto y los exámenes estandarizados tienen en común, es que son “dirigidos por otros”. Esto oscurece el pensamiento [para entender] que el aprendizaje es situacional, dinámico, y que la fuente real del currículum debería pertenecer a los estudiantes y sus maestros, individual y colectivamente, y que el bienestar debería ser la medición primaria del éxito. También es valioso considerar que cualquier currículum que se enseñe y sea supuestamente aprendido es situado en un tiempo y en un lugar, es un evento en sí mismo, por lo tanto, idiosincrático, desafiando las futuras aplicaciones basadas en la predictibilidad y la inferencia. Los intentos de hacer algo así, inevitablemente pondrían en marcha ciertos riesgos de reducción y simplificación que disminuirían cualquier intento realista de replicabilidad. Digo esto a pesar del hecho de que, en los Estados Unidos, la imposición de arriba hacia abajo del *Common Core Curriculum* se basa precisamente en tales suposiciones.

Entre los muchos puntos convincentes que Paul Brandwein hace en su pequeño libro *Hacia una disciplina del consentimiento responsable*, se encuentran estos dos: que la primera tarea de un maestro es curar, y que en algún lugar entre el impulso y la acción, se necesita la reflexión. Ambos sentimientos son acomodados dentro de la tradición terapéutica del currículum (1969). Si somos capaces de aceptar la primera de estas condiciones (y me doy cuenta que muchos no lo harían), lo que sigue es que los maestros son responsables de saber y educar a sus estudiantes. La segunda condición llama a la reflexión por parte de los estudiantes y maestros, es decir, aquellos que viven con el currículum. Esto implica un currículum de consentimiento, compromiso y empoderamiento en que la medición primaria del currículum esté basada en una evaluación de la finalidad, del valor y la felicidad por los verdaderos poseedores del currículum, es decir, los estudiantes y maestros mismos.

Como algunas veces se observa, y más aún, como un observador/asesor de la efectividad de la enseñanza, donde hay tanto que parece girar en torno a la enseñanza de habilidades académicas y del cumplimiento del estudiante de una agenda que ellos típicamente no contribuyeron a crear. Me he preguntado si habría algún tipo de impacto, una manera menos costosa para lograr algo más: mejorar el aprender como maestros y estudiantes para ser algo significativo; para invitar a la voz estudiantil; para mejorar el bienestar individual y colectivo; y como resultado crear un tan ausente tejido social/moral de comunidad. Después de todo, enseñar es

el medio para un fin llamado aprendizaje, pero ¿quién decide lo que debería ser enseñado y aprendido? Siempre está la pregunta de Herbert Spencer (1859, 1911): “¿qué conocimiento es más valioso?”. Es una pregunta brillante, quizá la más fundamental concerniente a la propiedad curricular, pero la cuestión de quién debe responder, levanta otras preguntas. Y si aceptamos la idea de Dewey (1900) de que el conocimiento se realiza en la acción, entonces nos debemos preguntar “¿qué conocimiento es bueno para quién?”. Jerome Bruner (1996) escribe acerca del conocimiento colectivo, y no solamente conocimiento de las habilidades, sino de valor [valioso]. Pero las mediciones que tomamos son aquellas de ciertas habilidades (no de *insight*) alcanzadas por los individuos, y el único sentido del conocimiento colectivo es el agregado a los resultados de las pruebas individuales. Más allá de estas preocupaciones, se encuentra el hecho de que las pruebas estandarizadas que se usan hoy en día, piden a los estudiantes resolver problemas que no están hechos por ellos, sino por otros. En su ensayo *The Aims of Education* (1929, 1959), Alfred North Whitehead afirma enfáticamente que los exámenes más valiosos son aquellos que son producidos localmente, ya que los maestros y estudiantes saben lo que es mejor para ellos.

Si es cierto que lo que importa en la educación es lo que se puede medir, entonces tenemos que el inglés y las matemáticas son las dos disciplinas que dominan el currículum. Para estar seguros, las maravillosas lecciones de la verdad, belleza, simetría, amistad, armonía, bien y mal, etc., se encontrarían en la literatura y las matemáticas. Pero las mediciones de éxito encontradas en el estudio de estas disciplinas son aquellas de alto riesgo encontradas en los resultados de los exámenes estandarizados, típicamente aplicadas una o dos veces al año. De acuerdo con James Lang (2013), dentro de los ambientes de aprendizaje que “inducen a hacer trampa” y “reducen el aprendizaje”, están aquellos que ofrecen exámenes de alto riesgo infrecuentemente administrados. Estos producen un énfasis en la motivación intrínseca, baja auto-eficacia, orientación hacia el desempeño, y el engaño percibido como algo aprobado por los compañeros. Más allá de estas preocupaciones está la creación de ambientes competitivos de facto habitados por ganadores y perdedores.

Comienzo este trabajo hablando sobre el currículum terapéutico. Con el estado actual de las cosas, ésta es una alternativa poco probable. En su lugar, la misión del gobierno que dirige de arriba-abajo busca crear un perfecto error. El esfuerzo que

propone es mejorar los libros de texto y las pruebas estandarizadas. Esto probablemente pasará. Mejorarán. Y como una persona en estado de ebriedad, que cuando se le pregunta por qué buscaba sus llaves bajo la lámpara de calle, responderá, “es más fácil buscar aquí”. Los libros de texto (impresos o electrónicos) y las pruebas estandarizadas son fáciles de producir. Los libros brindaron un control externo sobre lo que se estudia y las pruebas pueden ser utilizadas para comparar a los maestros y estudiantes con otros similares, ofreciendo comparaciones con otras naciones. ¿Pero qué hay con el buen aprendizaje y aprender lo bueno? La simple verdad es que los instrumentos desarrollados al exterior en forma de texto y medida, están basados en la falta de confianza.

Si lo que he escrito hasta ahora podría de alguna manera pasar por teoría, entonces permítanme referir el asunto de la práctica. ¿Existen maneras de experimentar y evaluar el buen aprendizaje y evaluar el aprender para el bien? Esta pregunta me llevó al trabajo del psicólogo John Flavell (1979), quien acuñó el término de *metacognición*, o “pensar sobre el pensamiento”, que es una reflexión en busca de significado. La aseveración de Flavell era que la metacognición es una cuestión de conciencia sobre lo que se está realizando. Sin ella, existe el peligro de simplemente pasar por las mociones. La clave es evaluar por los estudiantes y sus maestros. Esto me llevó más allá de la brillante luz del faro llamada “buena enseñanza” donde las claves nunca estuvieron, en primera instancia, a los lugares menos obvios del salón de clase, espacio donde los estudiantes viven sus vidas continuamente solos en grupos (ver Goodlad, 1894, 2004) y donde imaginamos que están aprendiendo a adquirir buenos hábitos del corazón y la mente. Seguramente hay una lógica interior para bien o para mal en el espacio de la vida de cada estudiante y en el espacio de vida del grupo, ¿pero cuál es? ¿Qué pasaría si a los estudiantes se les diera la oportunidad no solo de ser enseñados, sino que se pudieran ver ellos mismos como aprendices asimilando algo valioso? ¿Qué pasaría si se les pidiera hacer algo tan simple al final de una lección como escribir y entregar una declaración de “yo aprendí”? ¿Qué pasaría si se les pidiera que en los cinco minutos restantes en la hora (de clase) voltaran con un compañero y discutir el significado de lo que acaban de aprender, o conectar la presente lección con otras cosas que han aprendido? ¿Qué pasaría si fueran seriamente invitados a considerar el valor de lo que se espera que aprendan? ¿Qué pasaría si la opinión del estudiante fuera genuinamente solicitada sin importar la manera de ser de las cosas? ¿Qué pasaría si se les pidiera mostrar lo que está claro para ellos y lo que no queda claro? ¿No

sería esta información valiosa para maestros y estudiantes? ¿Podría dar este tipo de información terapéutica al maestro nuevas perspectivas de las tan tenues conexiones entre enseñar y aprender? ¿Podría este empoderamiento de los estudiantes cambiar la enseñanza?

Ahí estaba, la pieza faltante: una continua, formativa evaluación *iniciada por los aprendices mismos*. Por supuesto que ya se evalúa el aprendizaje del estudiante en forma de exámenes y deberes, pero aquellas mediciones no toman en cuenta la inspiración, los sentimientos, las actitudes, la motivación y la confianza como resultado de la experiencia del día a día. Planteé la hipótesis de que permitir a los estudiantes a considerar cuidadosamente y compartir sus propias ideas contribuiría en gran medida a dos importantes objetivos educativos: 1) incrementar el logro académico, y 2) enriquecer el tejido social/moral de la vida escolar. Con base a esto, desarrollé una serie de “estrategias” prácticas para crear un ambiente de reflexión en el que los estudiantes sean invitados a reflejar lo que estuvieron aprendiendo. Debido a que obtuve una beca de la Fundación Albertson en ese entonces, parte de la cual involucraba crear formas para que los maestros mejoraran el aprendizaje en las aulas, fui capaz de probar en campo mis ideas en un amplio número de salones de clase.

La retroalimentación anecdótica fue positiva. Por lo tanto, el siguiente paso fue poner a prueba el poder de la auto-evaluación reflexiva, empíricamente. Quince disertaciones y cuatro publicaciones de libro después, mis estudiantes doctorales y yo tenemos la sólida evidencia empírica de que el dar a los estudiantes un breve tiempo al final de la clase, por ejemplo, para reflexionar en su aprendizaje, hace una diferencia estadística en el logro académico (Ellis, Bond & Denton, 2014). Estos estudios han sido reportados en una serie de conferencias regionales, nacionales e internacionales y referidas en revistas. La idea básica es crear una atmósfera en las aulas donde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se integren sin problema, donde la evaluación sea orgánica, y no una experiencia objetivada fuera del control diario del alumno. En suma a la evidencia académica, hay un apoyo claro por la diferencia positiva que esto causa en la cohesión moral/social en las aulas. Las reflexiones cambian el comportamiento del maestro ya que la buena evaluación siempre funciona en ambos lados para beneficiar a maestros y estudiantes. Y tenemos una evidencia empírica fuerte de la mejora en los sentimientos de afiliación, pertenencia y empoderamiento de parte de los estudiantes que practican

la evaluación reflexiva. John Dewey escribió que las escuelas mejorarán cuando los maestros se conviertan en aprendices y los aprendices se conviertan en maestros. Es exactamente esta reciprocidad que ocurre cuando la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se integran.

Las simples estrategias de evaluación reflexiva incluyen la declaración “yo aprendí”, la conversación de “piensa en voz alta con un compañero”, “limpia y opaca ventanas”. Estas estrategias funcionan en un amplio rango de temas y están presentes en uso desde preescolar hasta la universidad, en los entornos en línea y cara a cara.

Referencias

Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum 3rd edition*. New York: RoutledgeFalmer.

Brandwein, P. (1969). *Toward a Discipline of Responsible Consent*. New York: Harcourt, Brace, & World.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carroll, J. (1963). “A Model of School Learning.” *Teachers College Record*, v. 64. 723-733.

Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Ellis, A., and J. Bond. (2016). *Research on Educational Innovations*, 5th edition. New York & London: Routledge.

Ellis, A., J. Bond, & D. Denton. (2014). “An Analysis of Research on Metacognitive Teaching Strategies.” *Procedia-Social and Behavioral Learning Journal* (ISSN: 1877-0428). Rome: Italy. Sapienza University of Rome.

Ellis, A. (2004, 2013). *Exemplars of Curriculum Theory*. New York: Eye on Education; Beijing: Education Science Publishers; Seoul: Academy Press and University of Connecticut Department of Curriculum & Instruction.

Flavell, J. (1979). “Metacognitive Monitoring.” *American Psychologist*. v. 34, 906-911.

Goodlad, J. (1984, 2004). *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.

Lang, J. (2013). *Cheating Lessons: Learning from Academic Dishonesty*. Cambridge: Harvard University Press.

Spencer, H. (1859, 1911). *Essays of Education and Kindred Subjects*. London: J.M. Dent & Sons, Ltd.

Statistica.com (2016). *Retrieved from world wide web* September 19, 2016. www.statistica.com

U. S. Department of Education (2016). *Common Core State Standards Initiative*. Washington, D.C.

Whitehead, A. N. (1929, 1959). *The Aims of Education*. New York: Basic Books.

Una propuesta de currículo crítico para la educación pública latinoamericana

Rolando N. Pinto Contreras²⁸

Hay una fuerte corriente de pensamiento socio-crítico latinoamericano, representados, entre muchos, por el economista venezolano Héctor Malavé Mata²⁹; el sociólogo portugués, arraigado en Brasil y otros países nuestros, Boaventura de Sousa Santos³⁰; el filósofo argentino Enrique Dussel³¹; el sociólogo chileno/mexicano Hugo Zemelman³² y el educador brasileiro Paulo Freire³³, que para explicar la situación social, política y cultural del capitalismo subdesarrollado de nuestros diversos países, señalan como factor importante la existencia de una “conciencia alienada o enajenada” de nuestras clases dominantes (políticas, económicas y socio-culturales). Esta conciencia se manifestaría en una racionalidad técnico-instrumental que sistemáticamente copian modelos exitosos, experimentados en países europeos y/o norteamericanos que, en su conjunto, han instalado y avanzado mundialmente en un capitalismo desarrollado dominante y depredador, organizado en el tener y acumular bienes de todo tipo a nivel individual y en ese afán, compiten.

²⁸ Académico Chileno, actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vinculado como asesor Curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche, Llaguepulli (Lago Budi) y con el Municipio de Galvarino, ambas ubicadas en la Región de la Araucanía; y con el Programa de Maestría en “Educación de Jóvenes y de Adultos y procesos formativos”, en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso). Su email de contacto es: rolopintocontreras@gmail.com

²⁹ Ver Héctor Malavé Mata (1988). El desarrollo del subdesarrollo Venezolano. Ediciones Universidad Central de Venezuela.

³⁰ Ver, principalmente, Boaventura de Sousa Santos (2013). Descolonizar el saber, reinventar el poder. LOM Ediciones, TRILCE Ciencias Sociales. Santiago (Chile).

³¹ Ver, principalmente, Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. TROTТА, Madrid y (2011). Filosofía de la liberación. FCE, México.

³² Ver, principalmente, Zemelman, H. (1998). Sujeto, Existencia y Potencia. ANTHROPOS, Barcelona (España).

³³ Ver, principalmente, Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Primera Edición, Tierra Nueva, Montevideo (Uruguay) y (1996). Pedagogía de la Esperanza. Segunda Edición, Siglo XXI, México.

Pues bien, reflexionando sobre nuestra propia práctica de educador latinoamericano situado en la necesidad de encontrar una propuesta latinoamericana de **pedagogía y currículo**, que contribuya a la afirmación cultural de lo propio, y con una clara intención emancipadora y transformadora de las relaciones de explotación y opresión que viven la mayoría de nuestros pueblos, he tomado estas orientaciones teóricas de este pensamiento socio-crítico y desde él y con él, desde hace ya mucho tiempo, me ha permitido trabajar en esta propuesta que aquí les presento.

Desde hace 50 años (1966-2016), cuando tuve la oportunidad de trabajar con Freire y Zemelman en Chile, en ICIRA³⁴, he estado con esta preocupación epistemológica sobre la pedagogía y el Currículo Crítico Transformativo para la Educación Pública de Chile y por extensión, la de toda América Latina.

La pregunta originaria y continuada de mi trabajo de investigación fue ¿cómo y con qué indicadores de realidad se funda una propuesta de **Currículo Crítico Transformativo**?

Nuestra respuesta es compleja.

Por un lado está la persistencia de esa conciencia “alienada” que se apropia de lo ajeno y que hace posicionar la práctica docente como reproductora de ello, pero, por otro lado, hace que ese mismo docente, de manera contradictoria, asuma un discurso crítico intelectual, referido a los numerosos y distintos diagnósticos que procuran explicar la deficiente práctica alienante.

Por otro lado, es casi un acto de normalidad docente la copia/imitación acrítica y descontextualizada de modelos pedagógicos exitosos en USA o Europa. Los procesos de construcción e implementación curricular que se adoptan, por ejemplo en Chile, pero me atrevería a decir que ocurre lo mismo en toda América Latina y el Caribe, reducen la cuestión curricular a la elaboración de Planes y Programas de Estudios, organizados en “contenidos asignaturistas fragmentados”. La lógica es que esos

³⁴ ICIRA fue un organismo Regional de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, creado en convenio entre FAO y los Gobiernos de Chile y de Dinamarca, para capacitar a campesinos beneficiados con los procesos de Reforma Agraria y para apoyar a los gobiernos latinoamericanos en sus políticas de desarrollo rural campesino. En ese Instituto trabajamos varios profesional latinoamericanos, entre otros, Freire, Zemelman, Fiori, García y yo, como parte del equipo de capacitación campesina que orientaba Freire. ICIRA se creó en el año 1963 y funcionó regularmente hasta el año 1976; después el Gobierno Militar finiquitó el Convenio con FAO y con el Gobierno de Dinamarca.

contenidos deben ser enseñados y los educandos deben aprenderlos/repetirlos en su textualidad. En esta lógica, simplemente dejamos fuera otros aspectos pedagógicos consustanciales al currículo, como son: las relaciones contextualizadas de la enseñanza y el aprendizaje, la generación de climas de estudio reflexivo, el uso pertinente de tecnologías educativas, la organización del espacio físico del aula para mirarnos cara a cara, etc.

Conjuntamente a este reduccionismo fragmentado y empobrecido del currículo, vamos copiando también estrategias de evaluación de logros, adoptando textos y autores, que producen en otras situaciones de vida y se los damos a leer a nuestros educandos como referentes teóricos de nuestra docencia, en fin, todo lo que pedagógicamente concierne a la funcionalidad profesional de nuestros procesos formativos, lo copiamos y a lo más, lo adaptamos, de lo ajeno.

Pues bien, esta manera de concebir y desarrollar el currículo es producto de la racionalidad técnico-instrumental, que siempre ha provenido de USA y Europa.

Y como todo proceso neo-colonial, esta racionalidad la tenemos en los genes de nuestro trabajo técnico pedagógico, de manera que lo que hacemos en nuestras prácticas, las decisiones curriculares que adoptamos y los procedimientos y metodologías pedagógicas, trasuntan esa racionalidad.

¿Por qué nuestras prácticas formativas muestran esta dependencia a lo etnográfico? ¿Será acaso la reproducción del colonizador en nuestra conciencia? ¿Somos esclavos y señores de una misma dominación cultural? Nuestra sospecha es que simplemente desconocemos o despreciamos lo propio. De esta manera, no tenemos ninguna capacidad de discernimiento para distinguir lo que es necesario para nuestra docencia propia, auténtica.

En este contexto, los más avezados, ponemos en un mismo nivel teórico lo ajeno y lo propio. Esta falta de rigor hace generalizar lo crítico, como si la crítica fuera una acción intelectual del discurso y no una acción transformativa y emancipadora.

Entonces, la persistencia en la propia realidad de la mala calidad de la educación pública, cada vez menos significativa para nuestros eventuales educandos, en el nivel formativo que sea, nos obliga a encontrar nuevos rumbos para el currículo y la pedagogía en América Latina.

Se trata de valorar ciertas prácticas de transmisión de la cultura y de construcción de conocimientos, necesarios para el desarrollo humano integral de nuestros pueblos. Esas prácticas y saberes se han acumulado en las diversas experiencias de educación popular y de investigación acción participativa, que han generado importantes educadores e intelectuales orgánicos populares latinoamericanos.

De estas experiencias educativas diversas, sistematizadas, reflexionadas y organizadas curricularmente, surgen algunos ejes temáticos integradores:

- **EL TERRITORIO**, entendido como el espacio geográfico, natural, comunitario y humano en que se sitúan los diversos sujetos y pueblos que constituyen América Latina original.
- **EL CUERPO** como estructura biológica, socio-comunitaria y física, que se mueve y se desarrolla, permitiendo la danza, la gimnasia, el deporte y el trabajo productivo situado.
- **LOS AFECTOS O EMOCIONES**, que constituyen la base de la convivencia armónica y equilibrada entre todos los miembros, géneros, etnias y edades poblacionales.
- **LO ÉTICO**, como sentido de respeto y de colaboración en el trabajo y en los diversos eventos socio-culturales del pueblo.
- **EN FIN, LA COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA**, que construye acuerdos y potencia horizontes para un desarrollo humano integral y solidario.

En torno a la organización formativa de experiencias educativas que se construyen con estos ejes temáticos, se concretiza la propuesta de **CURRÍCULO CRÍTICO TRANSFORMATIVO** que hemos esbozado en esta presentación.

Referencias

Pinto Contreras, Rolando (2008). *El Currículo Crítico. Una Pedagogía Transformativa para la Educación Latinoamericana*. Editorial Universidad Católica de Chile, Colección “Lecciones”. Santiago, Chile.

Pinto Contreras, R. (2012). *Principios Filosóficos y Pedagógicos del ser Docente*. Ediciones CECC/SICA, San José (Costa Rica).

Pinto Contreras, R. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformativa en América Latina*. Derrama Magisterial Ediciones, Lima (Perú).

Pinto Contreras R. (2016). “*Lo ajeno y lo propio en la Educación de Personas Adultas y de Jóvenes*”. Aceptado para su publicación en la Revista “La Piragua”, N° 42; CEAAL, San José (Costa Rica).

Teorizando el Currículum

Alfredo Furlan³⁵

Voy a comenzar la intervención subrayando cual es a mi entender el mal de la época que nos ha tocado vivir. Es sin dudas el discurso llamado genéricamente neoliberal, que se ha implantado con fuerza en la cultura contemporánea, y constituye nuevos sujetos particularmente entre los funcionarios y expertos que hacen las políticas, en el sector de la educación. El neoliberalismo abarca muchos planos de la cultura, aquí haré referencia al sector educativo nada más, por ser el territorio común de actuación de los aquí presentes. Y porque lo poco que puedo decir compete a ese territorio común, más específicamente al campo del currículum.

La visión neoliberal transmite una imagen de la realidad social como suma de individuos que compiten entre sí por pertenecer al sector de los ganadores, evitando caer en el grupo de los perdedores. Los ganadores tendrán acceso a los bienes materiales y simbólicos disponibles y los perdedores no, o los tendrán en mucho menor grado, en las sociedades que han sido dirigidas con criterios social-demócratas y se han salvado de la privatización integral de la salud, la educación, y en general de todos los sectores que ofrecen perspectivas de ser rentables. La idea es que todos parten de una misma base y los ganadores triunfan porque tienen una mayor capacidad de gestionar su propia trayectoria, son mejores empresarios de sí mismos. Por eso logran construirse a sí mismos como una empresa exitosa. Las profundas diferencias que existen en la línea de partida entre los contendientes, tienden a no ser valoradas por el neoliberalismo, que apuesta totalmente por las habilidades de los contendientes. El problema central es el tipo de subjetividad que produce en los individuos, que munidos de los recursos tecnológicos que se ofrecen en los mercados, tienden a suplantar las “viejas” tradiciones y valores, que eran más proclives a las conductas solidarias.

El individualismo extremo tiñe con sus consecuencias arrasadoras la casi totalidad de los espacios académicos, a través de las políticas de financiamiento que exigen la

³⁵ Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM

aplicación de sistemas de evaluación permanentes a los sujetos y a los organismos que los agrupan. Generan un clima de competencia feroz que golpea a los proyectos colegiados, que las políticas no alientan. Y acá es donde entra a jugar fuerte la cuestión curricular, que es el proyecto colegiado esencial que se juega en las instituciones de educación superior.

¿Qué es el curriculum? Es varias cosas: siguiendo la obra de los fundadores del campo curricular se puede afirmar que es el propósito de crear, es la creación de los mecanismos y de la organización de los contenidos necesarios para lograr las sinergias formativas en vista a capacitar a los sujetos hacia un determinado perfil profesional. Por supuesto, nos referimos al nivel licenciatura. Aunque hay que reconocer que los posgrados son en muchos casos la verdadera instancia habilitante.

Es decir que lo primero que aparece cuando queremos saber qué es un curriculum (universitario) es el plan de estudios. Son necesarios como organizadores institucionales de las instancias académicas-administrativas, como justificación del sentido institucional de la formación que ofrece tal o cual entidad. Los diseñadores de curriculum tienen que estar atentos a los mecanismos de certificación existentes pues se han creado para checar el grado de actualización de los programas; es una exigencia, dicen, de la sociedad del conocimiento en la cual la velocidad de la renovación no cesa de aumentar.

No hay porqué negarse a intervenir en las tareas de diseño porque siempre será preferible que esté en manos de gente crítica con el orden que promueven las culturas neoliberales, sobre todo si existen en la entidad grupos de académicos que puedan transmitir otra visión del mundo y hacerle un lugar a culturas contra hegemónicas. Por eso me resulta muy estimable las búsquedas conceptuales que realizan gentes como Alicia de Alba, tratando de establecer un conjunto de postulados teóricos que enmarquen y abran pistas para el trabajo y la lucha de los pedagogos que se involucren en estos sinuosos caminos.

Pero un currículum pasa por una serie de ajustes hasta que es aceptado por los estudiantes. Hay carreras en las que cada maestro define los contenidos con absoluta libertad de acuerdo al título de la materia; en esos casos cada alumno recorre un currículum singular de acuerdo a los profesores y al semestre en que haya hecho los distintos cursos. La ausencia de las estructuras de cátedras nucleadas en torno a un titular que se responsabiliza de las enseñanzas que

imparte su equipo, contribuye a la dispersión curricular. Pero aun en los curriculums pensados para que se dicten de una determinada forma, lo que sucede en las clases es muy variable dependiendo del modo en que cada profesor haya construido su trayectoria académica, de la relación con el saber, la historia familiar, la identidad generacional, y de un conjunto de procesos adicionales que ha estudiado Eduardo Remedi con un sorprendente rigor teórico y una impresionante apoyatura empírica. Dice Eduardo: “Esta actitud de reflexión nos posibilita pensar que este conjunto de prácticas presentes en la institución que se articulan de forma desigual y en procesos combinados del orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos, etc., posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación que abren un abordaje de lo institucional sobre textos diferentes, intentando encontrar en su entrecruzamiento el lugar de lo institucional en su intertextualidad...”

En otra ocasión Eduardo dijo que “Esta nueva mirada nos llevó a elaborar, con mucha fuerza, el concepto de curriculum como un conjunto de prácticas y pensarlo en diferentes momentos: un primer momento estaba referido a la forma en que el curriculum se explicitaba en la institución, es decir, cómo se formalizaba en un plan de estudios, en programas específicos, etc. Un segundo momento era ver cómo los profesores recibían el curriculum, si lo hacían como un plan general, conociendo los fundamentos e intencionalidades, o la forma de recepción pasaba solo por el programa de la materia (...)un tercer momento consistió en ver cómo los profesores reflexionan el curriculum, es decir, cómo la trayectoria de vida académica de los profesores lleva a que interpreten el curriculum en forma diversa, y lo decodifiquen de acuerdo con la experiencia e historia académica (...) Y por último, ver cómo todo esto se presenta, se vuelve visible en la práctica bajo las condiciones en las que las instituciones trabajan. De acuerdo al tipo de aula, al tipo de alumnos, al tipo de situaciones que la institución tiene, el currículum vuelve a formarse (...)”

Considero que la postura y el trabajo de Eduardo marcan un camino para intervenir en las instituciones que quieran aventurarse en los complejos procesos de diseño, y sobre todo, de modificaciones parciales o totales, es decir, de llevar a la práctica un curriculum. En tiempos neoliberales, en los que la subjetividad de la gente está muy excitada y aplanada por la demanda de competencia continua, qué podemos ofrecer mejor que una escucha atenta y comprometida con la educación pública, que contenga al tiempo que investigue. Lo primero es la contención, y una

escucha atenta, más una actitud dialogante de los pedagogos interesados en el curriculum, puede garantizarla o abrir sus puertas.

Mesa N°3

Curriculum y agencias
de evaluación
nacionales e
internacionales

La CONEAU y su influencia en los procesos de diseño curricular de las universidades argentinas

Marina Paulozzo³⁶

Introducción

En la República Argentina la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) data del año 1995, año de promulgación de la Ley de Educación Superior³⁷. La decisión de crear una agencia de Acreditación Nacional tuvo como propósito la búsqueda de la denominada calidad académica.

Hasta entonces los procesos de evaluación estaban a cargo de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU), dependencia de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación.

Dichos procesos previos a la CONEAU se limitaban a evaluar los planes de estudio de pregrado, grado y posgrado que las Universidades enviaban al Ministerio para su reconocimiento oficial y validez nacional. Dichos reconocimientos no tenían vencimiento y sólo dejaban de tener validez cuando las propias universidades presentaban otro plan de estudios para la misma carrera.

El inicio y desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación universitaria a través de CONEAU implicaron una serie de negociaciones, procedimientos, discusiones, decisiones políticas, organizacionales, curriculares y técnicas que, podría afirmarse, cambiaron la vida universitaria de nuestro país.

La CONEAU, desde sus inicios, y por lo definido en la ley, es un organismo descentralizado, que tiene por funciones:

- Coordinar y llevar adelante la evaluación externa institucional (artículo 44)
- Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen,

³⁶ ICE – UNLZ. Argentina

³⁷ Ley 24.521 de Educación Superior, Artículo 46 (funciones) y 47 (integrantes).

conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades;

- Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial;
- Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisorio de dichas instituciones.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria estará integrada por doce (12) miembros, designados por el Poder Ejecutivo nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres (3) por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno (1) por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno (1) por la Academia Nacional de Educación, tres (3) por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación, y uno (1) por el Ministerio de Cultura y Educación.

Perspectiva

A partir de la responsabilidad que asumió el Estado argentino con esta decisión es importante considerar las características que asumieron los distintos procesos de evaluación y acreditación –institucional, grado y posgrado– porque la perspectiva asumida desde la comunidad universitaria argentina permite tener una visión respecto de algunas cuestiones que hoy plantean tensiones a nivel regional:

- La evaluación es realizada por pares evaluadores.
- Los estándares son definidos por los actores institucionales.
- El punto de partida de todos los procesos es la autoevaluación, tanto de carreras como de instituciones.
- La direccionalidad se plantea desde los planes de mejoras que son financiados por el Estado en el caso de las universidades nacionales.
- La invisibilización de los malos resultados
- La ausencia de todo tipo de ranking de universidades y/o de desempeños.
- La evaluación de procesos, procedimientos e instituciones y no de sujetos.

Inicio y conflictos

Los primeros años de funcionamiento de la CONEAU estuvieron llenos de conflictos y oposición a sus acciones dado que gran parte de la comunidad universitaria no estaba de acuerdo con su creación, entre otras cosas porque se interpretaba como una invasión o una limitación a la autonomía universitaria, y la autonomía es una de las principales notas identitarias de la universidad argentina, junto a la gratuidad y al ingreso irrestricto.

La necesidad de definir estándares para las acreditaciones –especialmente las de carreras de grado de interés público– reunió a los representantes de dichas carreras para negociar los requerimientos mínimos que las instituciones debían cumplir para obtener el reconocimiento oficial y la validez nacional de sus títulos.

Dichos estándares abarcaron y abarcan no sólo los planes de estudio, dado que requieren condiciones institucionales, normativas, infraestructura y equipamiento, pero lo requerido en los diseños curriculares comprende las principales prescripciones a las que se enfrentan las universidades a la hora de presentarse a acreditar: cargas horarias totales mínimas, cargas horarias parciales por áreas y subáreas, contenidos de cada una de ellas, características de las prácticas preprofesionales, requisitos de ingreso y de egreso, perfiles de egresados y alcances de títulos.

Hoy en Argentina cuentan con estándares las carreras de:

- Medicina
- Ingeniería Agronómica
- Ingeniería
- Odontología
- Arquitectura
- Veterinaria
- Farmacia y Bioquímica
- Química
- Ing. en Recursos Naturales, Zootecnista y Forestal
- Geología
- Informática
- Psicología
- Biología
- Enfermería – Enfermero y Licenciado en Enfermería

Están en proceso de definición las carreras de Profesor Universitario, Abogado, Contador Público.

A modo de ejemplo

La primera carrera de grado que entró en acreditación – las denominadas “del artículo 43”- fue Medicina, hoy ya tiene 4 convocatorias. El inicio marcó un 92% de carreras no acreditadas, esto significó una fuerte política de planes de mejora y modificación y reforma de propuestas formativas que permite que en la actualidad el porcentaje se haya invertido sin perder ningún Centro Formador.

¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a enfrentar esos primeros resultados?

Entre los principales se podrían consignar:

- I. La falta de experiencia del sistema universitario en procesos de acreditación estandarizados.
- II. Tensiones en los procesos de transformación curricular en las instituciones.
- III. La propia organización y gestión de la CONEAU – normativa, procedimientos, herramientas.
- IV. Un presupuesto universitario insuficiente.
- V. La falta de fuentes de financiamiento específicas para las carreras de grado en acreditación.

¿Cuáles fueron los motivos que permitieron revertir y mejorar los resultados desfavorables?

Entre los principales se podrían consignar:

1. La institucionalización en toda la comunidad universitaria de los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras.
2. La mejora del presupuesto universitario ocurrida en la última década.
3. La creación de programas de financiamiento específicos para los planes de mejora elaborados a partir de las autoevaluaciones.
4. La creación, modificación y ajuste de la normativa necesaria para afrontar los procesos de evaluación y acreditación.

5. La creación, modificación y ajuste de las herramientas y procedimientos técnicos para la acreditación de parte de la CONEAU.

La actualidad

Argentina atraviesa un cambio político muy fuerte que durante este año 2016 ha evidenciado que no continuará con las mismas políticas educativas que se desarrollaron desde 2003.

La expansión territorial de las universidades, los convenios de financiamiento con los Ministerios para estudios, investigación y servicios, la creación de universidades nacionales, el presupuesto universitario, se han visto frenados y disminuidos.

La CONEAU quizás sea la institución que menos cambios ha tenido frente a este panorama, lo que quizás permite pensar en el sostenimiento de las políticas de evaluación y acreditación que han cumplido ya 20 años.

Esto también permite pensar en la continuidad de lo pendiente.

Lo pendiente

- Acreditación de los profesorados
- Acreditación de las tecnicaturas
- ARCUSUR - Internacionalización – convergencia regional
- Acreditación de carreras pertenecientes a las Ciencias Sociales y a las Humanidades
- Evaluación de los estándares en aquellas áreas que ya han acreditado más de tres veces.
- Consistencia de los señalamientos pedagógicos y didácticos en los informes y resoluciones de acreditación.

La perspectiva (retomando la idea de De Alba)

Los pedagogos en general y los dedicados al campo curricular en particular tenemos el desafío y la responsabilidad de proyectar ideas, conceptos, criterios que permitan construir una perspectiva para la acreditación pendiente que logre alcanzar nuevos niveles de solución a algunos problemas y tensiones con las que hoy nos encontramos:

- Acreditar la formación docente incluyendo terciarios y universitarios, buscando el reconocimiento mutuo de los trayectos formativos, superando las marcas de colonialidad que muchas veces ejerce la universidad sobre los institutos de formación docente, sobre todo teniendo en cuenta que en Argentina el 75% de los docentes se forma en los ISDF.
- Profundizar el modelo de acreditación sin renunciar a las perspectivas teóricas y epistemológicas respecto a lo educativo y lo pedagógico, sino más bien intentando ganar pertinencia y profundidad en los juicios que los pares evaluadores emiten respecto a los procesos pedagógicos y didácticos.
- Encontrar identidad regional en los procesos de evaluación y acreditación que logren el reconocimiento mutuo entre los países latinoamericanos y a la vez mejoren la movilidad de los profesionales en nuestros territorios para luego, quizás como bloque o región, trabajar para una convergencia aún mayor.

Finalmente, y retomando la concepción del curriculum como “... la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político – educativa...”³⁸ es posible considerar que los procesos de evaluación y acreditación universitaria que nuestros países atraviesan pueden promover la búsqueda de respuestas y de nuevas preguntas respecto a la identidad y el rumbo de nuestras universidades, a lo común y lo diverso en la formación de profesionales, de científicos, de técnicos que permitan pensar en la constitución de un territorio que compartimos desde la historia, desde la política, desde el lenguaje, desde la cultura.

Referencias

CONEAU (2012): *La CONEAU y el sistema universitario argentino*. Coneau.

De Alba, Alicia. *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Argentina. 1995.

Ley 24.521 (1995): *Ley de Educación Superior*.

³⁸ De Alba (1995)

Marquina, Mónica (2005): *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad en la educación superior*, Concurso de Ensayos CONEAU 2004-2005, págs. 1-40.

Riaces (2004): *Glosario Internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*, elaborado en el marco de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.

Los procesos de autoevaluación en las carreras de educación reacreditadas. Tendencias para el cambio curricular³⁹

Dra. Leda Badilla Chavarría⁴⁰

M.Sc. Sugey Montoya Sandí⁴¹

M.Ed. Sandra Zúñiga Arrieta⁴²

Una agencia de acreditación en un país centroamericano

La crisis económica de los años setenta hizo que se modificara el modelo de cambio social para la región latinoamericana, desde un desarrollismo, transitando por el neoliberalismo hasta la globalización de los años ochenta, noventa y hasta la fecha.

La injerencia de entes financiadores en América Latina en los temas de la modernización en el sector educación⁴³ es conocida. El modelo impulsado por medio de políticas financieras y técnicas⁴⁴ adquirió preponderancia en la definición de la agenda social de los países, propugnando por su privatización, bajo los significantes “calidad”, “eficiencia”, “equidad”, entre otros (Badilla, 2009. Jiménez, 2011).

A finales de la década de los ochenta, Costa Rica experimentó un considerable aumento en la oferta de educación superior privada. Los procesos de acreditación surgieron como una iniciativa al interior de las universidades públicas⁴⁵.

Para evaluar la calidad de la educación superior surgen diferentes agencias de acreditación a las que las carreras o programas pueden acceder. Se observa un

³⁹ Esta ponencia se encuentra respaldada en un documento más amplio.

⁴⁰ Dra. Leda Badilla Chavarría, Miembro del Consejo

⁴¹ M.Sc. Sugey Montoya Sandí, Investigadora del SINAES

⁴² M.Ed. Sandra Zúñiga Arrieta, Investigadora del SINAES.

⁴³ También en el sector salud.

⁴⁴ Banco Mundial, (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

⁴⁵ En 1999, se ratificó el Convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, suscrito por los Rectores de las 4 universidades públicas y 4 universidades privadas.

desplazamiento a lo que se ha llamado una cultura de calidad, sobre todo en aquellas carreras o programas considerados prioritarios para el desarrollo integral de las sociedades y el curriculum. Una cultura no siempre bien entendida, ya que la noción de calidad se aborda como una construcción intelectual, por medio de procesos de comunicación entre subjetividades, que llegan a objetivizarse por acuerdos de los mismos sujetos o de comunidades académicas, como en el caso que nos ocupa. Está en revisión, es dinámica, ya que siempre habrá una entidad exterior que impide su cierre final. De no concretarse en una cadena discursiva, se convierte en un significante flotante (Badilla, 2016).

En el medio académico, se han identificado carreras de “riesgo social” como la salud, algunas ciencias aplicadas, el derecho, la educación (Fernández-Lamarra, 2005). El Ministerio de Educación impulsa una reforma a la Ley del Consejo Nacional de Educación Superior Privada (CONESUP) que propone que “las carreras en las áreas de Educación, Salud e Ingeniería Civil deberán obtener su certificado oficial de acreditación ante el SINAES –o ante una agencia reconocida y avalada por éste⁴⁶. Es decir, su acreditación será obligatoria.

El modelo de evaluación para la acreditación que se aplica

El modelo de evaluación del SINAES se aplica desde el año 2009, conduce a un análisis de las carreras o programas, guiados por el modelo CIPP (contexto, insumos, procesos y productos). En el dan cuenta las condiciones de las instancias de apoyo en la universidad, pero ha dejado de lado el análisis profundo sobre lo que ocurre en los propios contextos académicos, así como los procesos propios del curriculum como práctica⁴⁷.

El modelo actual es plano, utiliza indicadores poco precisos; conduce a la producción de informes descriptivos amplios y poco reflexivos, se encuentra en proceso de revisión por parte del Consejo del SINAES. El nuevo modelo pone atención al aporte de los estudiantes, cuerpo académico de la carrera, los planes de formación, la comunidad científica específica, empleadores y graduados. Parte de una noción consensuada de lo que es una carrera universitaria de calidad en el

⁴⁶ Dentro de los 5 años posteriores a la entrada en vigencia de la presente Ley (Transitorio, IV). Proyecto de Reforma a la Ley de Creación del CONESUP (2016, p.31). Es decir, su acreditación es obligatoria.

⁴⁷ Se da énfasis en este análisis al curriculum como práctica más que al curriculum formal (Díaz, A. 2015)

ámbito de la educación superior costarricense: sus características estructurales y las condiciones de ejecución y evaluación integral de los procesos que lleva a cabo (de Alba, 1991). En esta nueva propuesta participan expertos en currículo y evaluación curricular; actores en la gestión y la ejecución de la carrera; integrantes de comisiones de autoevaluación institucionales de apoyo, equipo técnico del SINAES y el mismo Consejo.

Las anteriores razones y otras, motivaron a las autoras de esta ponencia a analizar los discursos autoevaluativos, de carreras del campo de la Educación en períodos que van desde el año 2001 hasta el 2015. Se utiliza la sistematización de discursos, que parecen homogéneos y que como experiencia permiten descubrir y reconstruir el proceso vivido (Barnechea et.al2009. Jara, 1994. Venegas, 2009.). Esto desde el campo de la evaluación curricular más que desde la acreditación.⁴⁸

Se trata de analizar diversos aspectos de naturaleza curricular que convergen en procesos autoevaluativos; reconocer algunos énfasis, logros, problemas y ausencias que han tenido lugar en esas carreras e identificar algunas tendencias conducentes al cambio curricular.

¿Qué encontramos en este análisis?⁴⁹

1. Los **énfasis**, es decir, aquellos elementos que se destacan, por ejemplo, la preocupación recurrente por **la investigación** educativa: el deseo insatisfecho de hacer investigación, la elaboración de políticas y normativa para lograr ejecutar iniciativas en esta área. Las carreras inscriben cada vez más proyectos de investigación, aunque siempre son insuficientes.

Otro énfasis discursivo lo constituyen **los estudiantes**, quienes se han incorporado; por ejemplo, de forma más organizada y participativa en espacios que tratan temas de su interés: conocen de los cambios en su Plan de Estudios y participan de comisiones curriculares.

Los mecanismos de acercamiento a los estudiantes se han hecho más efectivos y se focaliza su atención. Se desarrollan otras acciones para favorecer los tiempos de graduación, la apertura de cursos en forma extraordinaria o por tutoría.

⁴⁸ En el sentido de trascender indicadores propios del modelo

⁴⁹ Se analizaron en total veintiocho informes de autoevaluación, para acreditarse y reacreditarse.

Las carreras han mejorado los procesos de comunicación con los estudiantes, utilizando mayoritariamente, las vías tecnológicas como correos internos dentro de las plataformas virtuales. Los estudiantes abogan por la mejora del servicio de redes y por la cantidad de computadoras disponibles. Los estudiantes también expresan un grado de satisfacción adecuado con la información, atención recibida y el funcionamiento de la carrera que les garantiza respeto a sus derechos estudiantiles.

2. Otro elemento a considerar son las **ausencias, esto es**, aspectos relevantes que se identifican en el discurso, pero se omiten en la práctica, tal es el caso de la flexibilidad curricular, la realización de giras pedagógicas, la divulgación sistemática de los resultados de investigaciones. La información sobre los mercados laborales se hace necesaria para, según los estudiantes, fortalecer los planes de estudio y explorar otras opciones de desarrollo. A esto se une el seguimiento a las condiciones laborales de graduados.

3. Con respecto a los **logros** o alcances de los procesos de autoevaluación, estos se dirigen a la motivación de los docentes para atreverse a proponer proyectos de investigación y extensión. De este modo se accede y se potencia la educación no formal y se fortalecen los Planes de Estudio. De uno u otro modo, la didáctica se ha dinamizado y los docentes muestran atención permanente por mejores prácticas entre el área pedagógica y disciplinar. Los cambios en los planes de estudio son comunicados oportunamente.

4. Los **problemas** se vinculan a situaciones no resueltas como son el tiempo de duración de los estudiantes para graduarse y de permanencia en la carrera. Para los estudiantes al igual que para los docentes, el equipo multimedia es insuficiente, aunque lo disponible presenta condiciones óptimas para su uso. Algunos cursos están poco relacionados con la realidad educativa, y no todos los docentes cuentan con plazas estables.

5. **Las tendencias hacia los cambios curriculares** se identifican claramente porque en el transcurso del tiempo se pueden observar, por ejemplo, las mejoras evidentes en el Plan de Estudio de las carreras al diseñar y rediseñar las asignaturas.

Se han realizados procesos participativos liderados por comisiones curriculares, incorporando a docentes, estudiantes, empleadores, graduados para realizar

actualizaciones y reformulaciones a los planes de estudios, lo que ha favorecido su mejoramiento integral. Se han puesto en práctica mecanismos de flexibilidad como son la secuencia de cursos fluida y pocos correquisitos, cursos optativos, se ofrece consejería para ordenar matrícula.

Las modalidades de graduación han variado, se fortalecen los seminarios como opción de trabajo final de graduación, debido a que éstos brindan la posibilidad de abarcar temas emergentes de la realidad, o bien incorporan aportes de otras disciplinas en la formación de los estudiantes.

Se promueve la interacción de estudiantes de diferentes carreras para la búsqueda de soluciones a problemas prácticos de la realidad educativa. Se ha logrado mejorar la distribución de los contenidos de investigación tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa.

En el caso particular de educación a distancia, se utilizan las tecnologías más actuales. En pocos casos, se definen los perfiles de entrada.

Existe una buena percepción por parte de docentes, estudiantes y graduados respecto a la secuencia lógica de los cursos, donde se integra la teoría y la práctica en cada uno de los cursos. Esto se evidencia en: proyectos, trabajo de campo, trabajo en clase para la resolución de problemas, entre otros.

El contenido de la ética se ha incorporado en los diversos planes de estudio.

Se notan avances significativos en la diversidad de métodos de enseñanza utilizados por los docentes.

Las carreras han fortalecido acciones que acerquen a los estudiantes al análisis y estudio de problemas del contexto. Se han realizado algunos pocos ensayos sobre planes de estudios basados en el enfoque por competencias.

Para finalizar, quisiéramos respondernos algunas cuestiones:

¿Permite la autoevaluación procesos reflexivos que mejoren la práctica curricular?

Sí. Las carreras logran autoconocerse, se observan procesos confrontativos, críticos, de poderes ocultos y manifiestos.

¿La autoevaluación coadyuva para que los diferentes grupos reconozcan su propio curriculum, sus articulaciones y concreten cambios?

Podría afirmarse que sí. Se logran sistematizar avances. Se reconocen oportunidades, deseos y posibilidades para la transformación.

¿La autoevaluación desafía a la agencia de acreditación?

Sí, detecta debilidades del modelo de evaluación, de los procedimientos establecidos y de la labor de los pares externos y sobre todo identifica elementos de inequidad entre ambas instancias, evaluados y evaluadores.

¿Se fortalece la pedagogía como campo disciplinar?

Consideramos que es una ausencia significativa.

Referencias

Araya, J., Barrantes, H., Rojas, E., Sequeira, R., Soto, S., Quesada, C., et al. (2008). *Informe de Autoevaluación Programa de Enseñanza de la Matemática*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Acceso restringido. [C4]

Azze, A., Sánchez, A., Gen, A., Monge, A., Briceño, A., Quesada, C., et al. (2013). *Informe de Autoevaluación. Profesorado y Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Acceso restringido. [C4]

Badilla, L. (2009). *El campo de la Evaluación: El contexto, lo axiológico y la prospectiva*. En: Orozco, B. (Coord.) *Curriculum Experiencias y configuraciones conceptuales*. (191-215). México: Editorial Plaza Valdés. IISUE/UNAM.

Badilla, L. (2016). Participación en el “X Aniversario del CONEAUPA. Consolidando el sistema de calidad de la Educación Superior en Panamá” 4 de agosto 2016.

Barnechea, M. González, E. Morgan, M. (2009). *La producción de conocimientos en sistematización*. DIALOGO DE SABERES. pp.104-107.

Bermúdez, K., Godoy, C., Arguedas, C., Hernández, R., Charpentier, N., Sánchez, R., et al. (2014). *Informe de Autoevaluación. Carrera de Profesorado, Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias Naturales*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Acceso restringido. [11]

Berrocal, V., Brenes, O., Conejo, M., Vargas, A., Monge, I., Brade, V., et al. (2013). *Informe de Autoevaluación. Programa Bachillerato y Licenciatura en Informática Educativa*. San José, Costa Rica : Universidad Estatal a Distancia. Acceso restringido. [10]

Carazo, P., Carvajal, R., Campos, C., Chacón, Y., Meneses, M., Moncada, J., et al. (2009). *Informe del Proceso de Autoevaluación con fines de Reacreditación de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza de la Educación Física con Salida Lateral al Profesorado (2006-2009)*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Acceso restringido. [C6]

Chavarría, J., García, M., Martínez, M., Gamboa, R., & Ramírez, H. (2014). *Informe de Autoevaluación de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional. Acceso restringido. [C5]

Chaves, L., Hernández, A., Herrera, A., León, H., Ruiz, S., & Segura, S. (2010). *Informe Final Proceso de Reacreditación. Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Especial con énfasis en integración*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional. Acceso restringido. [C1]

De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU/UNAM.

Días Sobrinho J. (2007). *Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe II.7*. En: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. pp. 282-293. Madrid: GUNI/UNESCO

Díaz, A. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Fernández, L. (2005). *La evaluación y la acreditación de la calidad Situación, tendencias y perspectivas*. En: *Informe Sobre la Educación en América Latina y el Caribe 2000-2005*. pp.33-42. Venezuela: UNESCO.

Héller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Hernández, A., Hernández, O., & Ana Herrera, L. R. (2006). *Informe de Autoevaluación al II ciclo lectivo 2005 con miras a la reacreditación. Carrera de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional. Acceso restringido. [C3]

Hernández, A., Hernández, O., Herrera, A., & Ruiz, L. (2005). *Informe de Autoevaluación al II ciclo 2005 lectivo con miras a la Reacreditación. Carrera de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Integración*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional. Acceso restringido. [C1]

Hernández, A., Hernández, O., Herrera, A., & Ruiz, L. (2006). *Informe de Autoevaluación al II ciclo lectivo 2005 con miras a la Reacreditación. Carrera de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional. Acceso restringido. [C2]

Jara, O (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Programa Regional Coordinado de Educación Popular. ALFORJA.

Jiménez, I., Chaves, M., Fonseca, H., Chaves, O., Hernández, C., Chavarría, H., et al. (2010). *Informe de Autoevaluación para Reacreditación. Bachillerato en la Enseñanza del Inglés*. Heredia, Costa Rica : Universidad Nacional. Acceso restringido. [C8]

Jiménez, M.C. (2011). El discurso mundial de la modernización educativa: evaluación de la Calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto*. 20, No.2, pp. 219-238.

Leite, D. , Herz, M. E. (2012). *Quó vadis? Avaliação da educação superior na América Latina*. En: Leite, D. et al. Políticas de evaluación en educación superior en América Latina. Perspectivas críticas. Buenos Aires: CLACSO/Instituto de Investigaciones Gino Geremani. UBA. Ministry of Science, Technology and Innovation. (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Denmark.

Paraskeva, J. (2011). *Nova teoria curricular*. Portugal: EDIÇÕES, PEDAGO, LDA.

Quesada, L., Márquez, A., Astorga, A., García, P., Morales, K., Alcázar, J., & Meza, E. (2012). *Informe Final de Autoevaluación con miras a la Re-Acreditación. Carrera Enseñanza de la Matemática Asistida por Computadora*. San José, Costa Rica : Instituto Tecnológico de Costa Rica. Acceso restringido. [C9]

Ruiz, S., Herrera, A., & Segura, S. (2012). *Informe Final Proceso de Reacreditación. Carreras de Bachillerato y Licenciatura Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional. Acceso restringido. [C2-C3]

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). (2015). *Lineamientos para llevar a cabo procesos de reacreditación de carreras*. San José: Costa Rica: SINAES.

Universidad Católica de Costa Rica. (2010). *Informe de Autoevaluación para la Reacreditación del Bachillerato en Educación con énfasis en Educación Especial*. San José, Costa Rica : Universidad Católica de Costa Rica. Acceso restringido. [C7]

Venegas, M.E. (2009). *La sistematización como herramienta teórica-metodológica*. En: Venegas, M.E y Martín, A.V (Coord.). *Investigación y formación*. San José: Agencia Española de Cooperación/Universidad de Costa Rica/Universidad de Salamanca.

Mesa N°4

Agencia humana,
deliberación,
conversación y cambio
curricular

Encuadre

Concepción Barrón

Hoy en día, ante la andanada de políticas neoliberales que buscan determinar el qué y cómo del currículo, distintos agentes sociales, cuya conciencia histórica les permite orientar diversas acciones hacia un proyecto más amplio, han generado una serie de miradas alternativas ante la hegemonía de las políticas globalizadoras, de ahí que las tensiones y el disenso en materia curricular se han incrementado.

Diversos posicionamientos teóricos han permitido ampliar el horizonte de sentido en cuanto a la participación de los diversos agentes del currículo, que rebasan la visión de sujetos sometidos a reglas y disposiciones y reproductores de un papel.

Acercamientos conceptuales desde la perspectiva de la Agencia Humana (Giddens), Conversación Compleja (Pinar), Deliberación (Schwab) y Cambio Curricular (Orozco) han marcado un hito, que intenta superar la racionalidad técnica con la cual se aborda el curriculum desde una posición formal estructural, para dar un paso a un análisis procesual-práctico, en donde el conflicto y la dialéctica entre el control y la autonomía permean la vida cotidiana, en el marco de procesos político-sociales más amplios.

Quisiéramos que la Dra. Luz María Nieto Caraveo planteará a partir de su amplia experiencia y participación en procesos de evaluación y de gestión curricular en la educación superior realice una reflexión sobre las teorías y las prácticas de deliberación en el campo del curriculum. Al mismo tiempo, nos gustaría conocer su postura, acerca de aquellas condiciones mínimas que deben confluir en torno a un grupo profesional de docentes para que tenga sentido y sea viable la deliberación como la *racionalidad* más apropiada para el diseño del curriculum.

A la Dra. Bertha Orozco Fuentes, con base en su amplia participación y trayectoria en los debates teóricos en el campo de la filosofía teoría y campo de la educación, así como coordinadora del Seminario: Curriculum y siglo XXI, le pedimos aborde la realidad curricular, tomando como eje la categoría de cambio social y cambio curricular, a partir de la problematización y de las herramientas propias del análisis genealógico, como son la identificación de huellas, intersticios,

acaecimientos y acontecimientos, procedencias, emergencias, discontinuidades, enfrentamiento de fuerzas en la procedencia y en el devenir, entre otras.

El Profesor Zhang Hua, quien ha participado en las investigaciones realizadas por William Pinar, en el proyecto de internacionalización del curriculum desde la perspectiva de la Conversación Compleja, que se caracteriza por ser abierta, democrática, crítica y, ante todo, situada en una problemática histórica y política que sustenta la investigación y las reformas curriculares, tanto en el plano de lo local y lo nacional, como en el internacional o planetario. Por lo anterior, nos interesaría en esta ocasión que hablará de su experiencia en la internacionalización y la conversación curricular y por supuesto, sobre su propia posición y experiencia en el campo curricular desde y en China.

Tensiones en los procesos de cambio y construcción social del currículum universitario

Luz María Nieto Caraveo⁵⁰

Este documento busca compartir algunas ideas para comprender la dinámica y complejidad de los procesos de cambio y construcción curricular específicamente en el contexto actual de las instituciones universitarias, aunque algunas reflexiones podrían ampliarse a otros ámbitos o tipos de instituciones. Para ello se parte del conocimiento de experiencias de cambio curricular compartidas en diversos foros, así como de iniciativas y conceptualizaciones que hemos trabajado colectivamente en la UASLP, buscando establecer procesos de innovación reflexivos, críticos y participativos (UASLP, 2007; UASLP, 2016) y en otros espacios de reflexión e investigación, como el Seminario Currículum y Siglo XXI del IISUE de la UNAM.

Se entiende por *curriculum* un concepto que va mucho más allá de la noción de “plan de estudios” con que suele asociarse. Se parte de que el curriculum representa una selección cultural (de Alba, 1991) construida socialmente con el propósito de orientar los procesos y propósitos educativos. Como tal, tiene una dimensión prescriptiva y otra propositiva. La primera se da porque unos (agencias, actores, agentes) deciden sobre lo que otros aprenden y porque hay prácticas que se institucionalizan tácita (costumbre) o formalmente (normativa, políticas, procedimientos). La segunda ocurre porque esta selección cultural es recontextualizada, traducida o moldeada en los diversos ámbitos de realización (comisiones, academias, profesores, estudiantes, administradores) y a través de interacciones cotidianas que en diferente medida, según el contexto institucional, generan prácticas alternativas (Bernstein, 1994; Díaz-Villa, 2005; Nieto, 2007).

Un componente fundamental a través del cual las instituciones de educación superior organizan la formación profesional, es el currículum, que permite enmarcar los fines, contenidos, estructuras, estrategias y formas de evaluación. Específicamente, se alude al *currículum universitario* como aquel que adquiere características especiales en el contexto de instituciones que se rigen por los

⁵⁰ Secretaria Académica y profesora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

principios de autonomía y libertad de cátedra. Aunque estos principios están sujetos a diversas concepciones y formas de realización, se parte de la premisa de que imprimen cierta especificidad a los procesos de construcción del currículum universitario y a las estructuras resultantes, en comparación con instituciones centralizadas o no autónomas. Esto se debe principalmente a que los actores universitarios son al mismo tiempo quienes conciben, diseñan, regulan y ponen en práctica el currículum (Nieto, 2007), aunque no lo hacen en forma aislada o independiente de su entorno. La autonomía en este caso, se entiende más como un atributo de un sistema complejo, como una forma dinámica y conflictiva de auto-organización, que permite al mismo tiempo la apertura y la clausura hacia el entorno (Morin, 1994).

En el **entorno de las universidades** existe un amplio y conflictivo rango de interpretaciones y visiones sobre la realidad, en sus esferas social, económica, política y cultural, que compiten por posicionarse en los discursos y prácticas educativas. Dichas visiones se construyen y difunden a través de agencias y agentes que buscan incidir sobre la formación de profesionistas. Para lograrlo, se despliegan medios diversos: se establecen políticas educativas, se difunden tendencias, se generan publicaciones, se ofrecen programas de apoyo y recursos financieros, se establecen mecanismos de evaluación y acreditación, se forman expertos, se proponen enfoques de formación de profesores, se exige representación en las instancias de toma de decisiones, etc.

Esta diversidad y **competencia de visiones** incide en los actores, discursos, mecanismos y procesos universitarios, que se movilizan en un contexto marcado, en mayor o menor medida, por principios que enfatizan la libertad para discutir las ideas, para investigar, para enseñar, y para auto-organizarse, tanto en la institución en general como en cada uno de sus actores. Con esa libertad se busca que ninguna posición hegemónica o dogmática se apropie de los fines y funciones universitarias, aunque de hecho haya periodos, espacios y grupos donde esto parezca haber ocurrido. Sin embargo, la universidad no está formada con personas aisladas en un nicho de cristal -aunque haya ocasiones quienes así lo aparenten- sino por personas que establecen relaciones con su entorno bajo mecanismos específicos. Por esta razón, el contexto universitario es una compleja y dinámica red de relaciones entre el interior y el exterior, que adquiere diferentes configuraciones a lo largo del tiempo y el espacio.

La autonomía y la libertad de cátedra son los principios que permiten a la universidad actuar como un crisol de la diversidad de puntos de vista sobre la sociedad, la política, la economía, la cultura, el medio ambiente, la ciencia, etc. A través de su proyecto institucional y de las visiones de futuro que proyecta, la Universidad se constituye en **mediadora de todas las demandas** que se dirigen a ella, como un perpetuo mecanismo de conflicto y estabilización de las tensiones en que se mueve. Esto ocurre porque al mismo tiempo que la sociedad presiona a la universidad, deposita en ella la confianza relativa de decidir el peso específico que se dará a todas esas visiones.

Así, la **construcción de curriculum universitario** se da a través de procesos deliberativos de selección, distribución, organización y generación de acuerdos, donde surgen el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación ante los desafíos, pero también las luchas de poder, la reproducción de lo establecido, el pragmatismo y la pasividad. Se discuten las tendencias y los desafíos que plantean las políticas educativas, la producción de saberes en el campo de la educación, los criterios de organizaciones científicas, profesionales y gremiales, así como de agencias evaluadoras, entre otros. A partir de ello se producen tensiones específicas cuando se delibera sobre los propósitos, los contenidos, las metodologías, los tiempos, los recursos y las normativas curriculares, entre otros (Nieto, 2007).

Algunos ejemplos de estas **tendencias** en la actualidad serían el énfasis en la llamada “formación universitaria integral”, el desarrollo de competencias, la flexibilidad curricular, los nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje, la incorporación de las tecnologías de información y comunicación, entre otros.

En este escenario de cambio curricular es posible identificar al menos seis tipos de **tensiones** que afectan los alcances de los cambios curriculares, a saber:

1. En cuanto a la pertinencia: Necesidades de sectores sociales diversos vs demandas de sectores hegemónicos.
2. En cuanto a la profundidad: Reflexión crítica vs énfasis instrumental.
3. En cuanto a los enfoques: Innovaciones vs tradiciones.
4. En cuanto a los referentes y estructura de los modelos educativos y curriculares: Diversidad vs homogeneidad; basados en principios y conceptos vs basados en normas y estructuras predefinidas.
5. En cuanto a los procesos de cambio: Construcción convergente del cambio vs imposición, improvisación y/o simulación.

6. En cuanto al alcance de los cambios: Visión estratégica vs urgencias del corto plazo.

El análisis de estas tensiones es necesario para comprender la dinámica y complejidad del currículum universitario hoy en día. Las tensiones se muestran en términos de posturas opuestas por cuestiones analíticas, pero sabemos que las reflexiones y en los procesos educativos, las tensiones se manifiestan bajo diferentes matices, de una forma que puede ser más o menos explícita o subyacente. La historia, coyunturas y proyectos institucionales específicos son determinantes en cada caso particular para comprender cómo se resuelve cada una.

Tendencias	Tipos de tensiones en el cambio curricular universitario					
	Pertinencia	Profundidad	Enfoques	Modelos	Procesos	Alcance
1 Formación universitaria integral	Necesidades de sectores sociales diversos vs demandas de sectores hegemónicos	Reflexión crítica vs énfasis instrumental	Innovación vs tradición	Homogeneidad Principios y conceptos vs normas y estructuras	Construcción convergente del cambio vs Improvisación y simulación	Visión estratégica vs urgencias del corto plazo
2 Desarrollo de competencias						
3 Flexibilidad curricular						
4 Modelos y ambientes de aprendizaje						
5 Incorporación de las TIC						

El reforzamiento de la autonomía, la libertad de cátedra e investigación, como principios en los que se basa la deliberación curricular, es crucial para el impulso a procesos de cambio y construcción curricular. Es a partir de estos principios donde los diferentes actores pueden problematizar, profundizar, debatir y cuestionar, pero también asumir su responsabilidad académica y profesional de proponer, decidir, diseñar, concretar y evaluar los diferentes componentes del currículum universitario.

Referencias

De Alba, Alicia (1991) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU-UNAM.

Bernstein, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico*, Ed. Morata, Madrid, 236p.

Díaz Villa, Mario (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Colombia: ICFES, 210 p. Documento web:

<http://ambiental.uaslp.mx/desc/DiazVilla-FlexibilidadEducacionV2.zip>

Morin, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Nieto Caraveo, Luz María (2007) *Guía de Discusión sobre Diseño Curricular desde una Perspectiva Procesual*. Capítulo del libro: Angulo Rita y Bertha Orozco (2007, Coord) *Alternativas Metodológicas de Intervención Curricular en Educación Superior*. CESU-UNAM, Editorial Plaza y Valdes, FOMIX Guerrero, 366. ISBN: 978 970 722 592 3.

UASLP (2007). *Manual para la Formulación de las Propuestas Curriculares y Planes de Gestión de la Nueva Oferta Educativa* autorizada por el H. Consejo Directivo Universitario. México: UASLP. Documento web:

http://www.uaslp.mx/Spanish/Administracion/academica/DIE/innovacion_curricular/Documents/UASLP-ManualCurrDoctoV1.1F.pdf

UASLP (2016). *Modelo Educativo de la UASLP. Modelo Universitario de Formación Integral y estrategias para su realización*. Autorizado por el H. Consejo Directivo Universitario. México: UASLP.

Cambio curricular como categoría generadora, a prueba en prácticas de diseño o rediseño

Bertha Orozco Fuentes⁵¹

¿Por qué y para qué trabajar el plano teórico conceptual y metodológico si contamos con muchas teorías curriculares conocidas y prescriptivas?

Porque desde México y siguiendo la línea de los discursos pedagógicos y curriculares de orientación crítico-social latinoamericanista (Orozco, 2015), se advierte que son ya insuficientes las teorías precedentes y sus categorías como herramientas operacionales para intervenir y crear propuestas curriculares propias, con la fuerza de imaginación productiva para los proyectos curriculares con orientación cultural, social y de política educativa en la región.

Se trata de atender el asunto metodológico del hacer curricular con el propósito de diseñar propuestas a partir de nuestras historias, realidades y lectura de contextos culturales y educativos; requerimos categorías prácticas, en un sentido de *praxis* (Sánchez Vázquez, 1972) del hacer curricular desde aquí y de cara al mundo cambiante de hoy.

Lo anterior no excluye que las metodologías construidas a partir del lenguaje curricular hegemónico de la reforma curricular pueda ser incorporado, **si, y sólo si**, mediante escrutinio conceptual y metodológico, lo cual implica re-significar algunos términos: modelo educativo innovador, flexibilidad, competencias, evaluación, aprendizaje en comunidad, experiencias de aprendizaje, educación para la vida, nuevas alfabetizaciones lingüísticas y en las TIC, etc., cuando no negarlas y desecharlas, y en su lugar construir categorías curriculares propias.

El bagaje conceptual y metodológico para la intervención curricular, desde la segunda mitad del siglo pasado, impuso y sigue transfiriendo discursos y prácticas de diseño curricular desde la lógica de la racionalidad técnica, transferida por los organismos y las agencias internacionales y regionales (Díaz Barriga, 1992;

⁵¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, octubre de 2016.

Furlán, 1997; Díaz Barriga, y Garduño, 2014), que en cada nación latinoamericana dieron paso a dos modos, estrategias y posicionamientos de la *intervención curricular* (Angulo y Orozco, 2007); por un lado a la adaptación y acomodo de las políticas educativas y curriculares nacionales para incorporar las tendencias de la educación del siglo XXI; y por otro, diseñando propuestas metodológicas en función de la construcción de discursos regionales y estrategias de intervención curricular que hacen uso de categorías o herramientas conceptuales recuperadas de los discursos curriculares disponibles desde los años sesenta-setenta, y aún los propuestos institucionalmente ya entrado el siglo XXI, bajo el interés de no adaptación pasiva a las tendencias hegemónicas mundiales, sino recuperando aquellas teorías y produciendo nuevas categorías para intervenir en los procesos de cambio curricular con propuestas alternativas a lo hegemónico (Angulo y Orozco, 2007). Esto último posibilita un posicionamiento del pensamiento curricular latinoamericano en dialogo con otras culturas avanza y se enriquece, al tiempo que afirma un pensamiento propio.

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

En el campo de la investigación curricular, habrá que dar un cierre a la tendencia de la gran teoría prescriptiva de la racionalidad instrumental de la sistematización y planificación técnica del curriculum transferida como una forma de *imperialismo* cultural y educativo (Puiggrós, 1980). Como opción alternativa es posible trabajar los procesos de elaboración o re-elaboración curricular con *discursos metodológicos* (Orozco, 2015) construidos como andamios, categorías o artefactos operacionales curricularmente productivos, tanto para la fase de fundamentación como para la de la organización de los contenidos y el diseño o rediseño. En los procesos de elaboración curricular se trabajan dos fases y momentos, el periodo de la construcción de la fundamentación que constituye la toma de postura u orientación sobre la direccionalidad que ha de guiar la selección cultural de los contenidos en

un proyecto curricular; y la fase del diseño propiamente en la que se construyen y toman forma todos y cada uno de los componentes del curriculum con base en la fundamentación (Díaz Barriga, 2015).

¿Cómo trabajar? con la categoría: complejidad del cambio curricular, dispositivo de observación

La categoría complejidad del cambio curricular nos es útil como herramienta conceptual para escudriñar y poder incursionar en los procesos de reforma curricular, porque nos permite identificar las claves de la *relaciones* intersubjetivas, político académicas y orientaciones en cuanto a la *selección de contenidos culturales* (de Alba, 1991) en un *campo problemático curricular* (Orozco, 2007) necesario de reconocer en su devenir o genealogía, composición social y cultural, al tiempo que reconocer posicionamientos e intereses de los sujetos que intervienen su curriculum (grupos y comisiones curriculares), así como los vínculos que establecen con la sociedad y sus necesidades socioeducativas al momento de los acuerdos curriculares, entre otros aspectos que haya que reconocer para poder organizar una estructura de participación y un plan de trabajo institucional, para la modificación y el cambio curricular.

Los andamios epistémicos y conceptuales desde donde se construyó la categoría se han expuesto en otro trabajo más amplios, baste aquí decir que es un constructo categorial fundamentado en una perspectiva genealógica que recupera el devenir de los procesos curriculares no linealmente y en sus discontinuidades históricas, porque desde los *bajos fondos* (Foucault, 2000) de su genealogía pueden leerse las claves del legado curricular, de las relaciones de saber y de poder de sujetos sociales y educativos, que han orientado sus propuestas curriculares precedentes, las cuales hay que cambiar, modificar, direccionar o re-direccionar para hacer frente a las políticas de la reforma y de la innovación en la era de la globalización, pero posicionados los grupos académicos desde América Latina que al mismo tiempo que se responsabilizan de llevar a cabo los programas educativos, reactivan y afirman sus propios legados culturales, ésta es una postura y posibilidad de encuentro con otras posturas diferentes.

Sí, por supuesto, hay que cambiar, no nos negamos al cambio, pero con rumbo, con proyectos con direccionalidad curricular. Sí, son necesarios los cambios de rumbo de

la educación en todas sus modalidades y niveles (básicos, medio superior, y superior), pero construyendo acuerdos y propuestas que recuperen las identidades propias, las necesidades sociales y las expectativas de los sujetos partícipes en la elaboración de “*su*” curriculum.

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

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

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

1. ... *el cambio al tomar en cuenta ... los momentos y elementos indiciarios del movimiento cambiante en un proceso multidireccional y multideterminado, permite a los sujetos acordar el rumbo de sus necesidades de cambio (Orozco, 2015:71)*
2. [Permite observar y] ... *penetrar en el objeto curricular en su devenir ... trama compleja y discontinua, para ordenarse como discurso o discursos diversos sobre la reforma educativa. Por lo cual, como relato explicativo configura un acontecimiento o serie de acontecimientos que se produce(n) en el cruce de relaciones de fuerza, en medio de su tejido complejo emerge un evento o identidad que instala su hegemonía (en este caso, las políticas y reforma de la educación superior), no como un plan o discurso a priori que se despliega irremisiblemente y en sentido positivo per se. (Orozco, 2015:73).*
3. *El cambio como proceso complejo es una artefacto conceptual o dispositivo de observación para ver otra cara de la reforma, esto es, como un elemento de*

política en una configuración discursiva que se presenta y pregona como algo necesario, como un a priori, como un universal o condición de pasaje mecánico de una situación de crisis de la educación hacia su superación e “innovación”, más lo que oculta es el interés del conocimiento para ciertos propósitos, por eso el curriculum le resulta un artefacto políticamente necesario para imponer una serie de estrategias. (Orozco, 2015: 74).

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

Usos⁵² de la categoría complejidad del cambio curricular: dispositivo de observación

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

La *reactivación* es un tipo de recuperación teórica y conceptual que por su capacidad de lectura de la historia, de la realidad y del modo en que fueron producidas las teorías, estuvieron situadas en un *sistema histórico de posibilidades alternativas* (Laclau, 1990: 50-51), al paso del tiempo y por la inercia de la repetición esas teorías y conceptos se petrificaron –la *sedimentación*- y perdieron su

⁵² El sentido del término uso es desde los aporte de Hugo Zemelman (1987) del uso crítico de la teoría.

fuerza creadora e imaginativa de posibilidades históricas, y dejaron escapar la posibilidad de lo inédito.

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

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

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

Cada experiencia conforma un reporte de investigación curricular particular. Baste decir que la categoría cambio curricular produjo la identificación y construcción heurística de claves que sentaron las bases para identificar problemáticas distintas y comunes a los grupos de trabajo; las claves derivaron en estrategias concretas de

trabajo para poder orientar y encontrar en una tarea común a posturas diferenciadas, con intereses propios de acuerdo a sus posturas ideológicas, políticas, educativas, de sus propias disciplinas y áreas de conocimiento (enfermería, pedagogía, trabajo social, diseño industrial, todas éstas en universidades públicas), en un periodo que inicia a mediados de los noventa hasta este año, periodo en el que concluyen las asesorías curriculares en cada una de estas carreras que modificaron sus planes de estudios.

En síntesis. El espacio de asesoría es el lugar de procesamiento analítico, de procesamiento de información para el saber hacer de la asesoría curricular como acompañamiento especializado, más no decisor ni prescriptivo, desde este espacio se colabora en los procesos y mecanismos de las negociaciones curriculares hasta arribar a los acuerdos, los cuales se sintetizan en programas y planes de estudios que han sido aprobados en su momento en las instancias y cuerpos colegiados que las universidades se dan para formalizar institucionalmente los cambios curriculares.

Referencias

Angulo, Rita y Bertha Orozco (2007). *“Introducción. La intervención curricular ante el campo de posibilidades de la reforma académica de las universidades públicas”*, en Rita Angulo y Bertha Orozco (coordinadoras), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, CONACyT, Universidad Autónoma de Guerrero, UNAM-IISUE-CXXI, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma Chapingo y Plaza y Valdés, pp. 19-38.

De Alba, Alicia (2007). *Currículum – sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y Plaza y Valdés.

De Alba, Alicia (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.

Díaz Barriga, Ángel (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Díaz Barriga, Ángel y José María Garduño (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*, Buenos Aires, Universidad Autónoma de Tlaxcala y Miño y Dávila Editorial.

Díaz Barriga, Ángel (1972). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Editorial Trillas.

Foucault, Michel (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*, versión castellana de José Vázquez Pérez, 4ª edición, Valencia, PRE-TEXTOS.

Furlan, Alfredo (1997). *Ideología del discurso curricular*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Nacional Autónoma de México.

Laclau, Ernesto (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Orozco Fuentes, Bertha (2015). *El cambio curricular en la Facultad de enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua*. México, UNAN, Tesis doctoral, 320 cc.

Orozco Fuentes, Bertha (2007). "El asesor curricular: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención", en Rita Angulo y Bertha Orozco (coordinadoras), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, CONACyT, Universidad Autónoma de Guerrero, UNAM-IISUE-CXXI, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma Chapingo y Plaza y Valdés, pp. 11-142.

Puiggrós, Adriana (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Editorial Nueva Imagen.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1972). *Filosofía de la praxis*. México, Siglo XXI.

Zemelman, Hugo (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México / Universidad de las Naciones Unidas.

Sobre deliberación, conversación y currículo

Zhang Hua⁵³

La relación entre deliberación y conversación

El fantasma de la Racionalidad de Tyler aún se pasea por el mundo, especialmente en la práctica y política del currículo. Su esencia es la racionalidad técnica o el interés técnico, con el control como su principal característica. Cuando el proceso completo, dinámico e innovador del desarrollo del currículo se divide en pequeñas partes, y es completamente controlado a través de objetivos predeterminados, el desarrollo del currículo será mecanizado, osificado y aniquilado.

Inevitablemente esto lleva a la *objetificación*, reificación y alienación de los estudiantes y los profesores. Con la llegada de la era de la información, si la Racionalidad de Tyler se colude con las tecnologías de la información para desarrollar el currículo, su función de control aumentará de forma inimaginable, y los estudiantes y profesores sufrirán más severamente. En países en desarrollo como China, en el campo del currículo la racionalidad técnica frecuentemente coopera con el despotismo de la sociedad antigua. Los estudiantes y los profesores deben tomar un control doble. Aunque en la década de los 70's en Estados Unidos, la racionalidad técnica y la de Tyler fueron trascendidas durante la Reconceptualización del campo curricular, considero que es una causa sin fin el trascender la racionalidad técnica y reconceptualizar los estudios curriculares.

Después de la Racionalidad de Tyler, ¿qué sigue?

Desde los principios de los años 70's, dos nuevas tendencias han formado y escenificado el campo curricular: una es la deliberación, la otra la conversación. Joseph Schwab, científico americano e investigador del currículo, tomó la idea de Aristóteles sobre “los problemas prácticos del conocimiento” en el pensamiento democrático de John Dewey y concluyó que el método del “currículo práctico” es la

⁵³ Universidad Normal Hangzhou, China

deliberación. Dijo, “no es ni deductivo ni inductivo, es deliberativo.” (Schwab, J. 1969, 20) “La deliberación, para ser lo más efectiva posible, requiere la consideración de la más amplia variedad de alternativas. Cada alternativa debe ser vista bajo la más amplia variedad de luz.” (21) “Si se van a obtener las variedades de luz requeridas, entonces la variedad de intereses especializados, competencias y hábitos de la mente que caracterizan a la educación deben ser apreciados y cultivados.” (21)

Entonces, “La deliberación es ardua y compleja.” (20) Aristóteles distinguió los problemas teóricos de los prácticos. Los primeros pueden ser resueltos a través del método de inducción y deducción. Los segundos sólo pueden ser resueltos mediante la deliberación porque no hay soluciones correctas, solo soluciones mejores (Aristóteles 1999). Para John Dewey, la deliberación es la esencia de la democracia, porque la democracia no se limita a una forma de gobierno a través de voto, sino esencialmente a una forma de vida. Es una forma de vida para que las personas vivan en sociedad y se asocien para solucionar todos los problemas prácticos racionalmente y dialógicamente. El respeto mutuo y la tolerancia de ideas distintas es la esencia de la deliberación (Dewey, J. 1916/1980). Joseph Schwab ligó a Aristóteles con John Dewey, y convirtió la deliberación democrática en un método y filosofía curricular, y construyó un nuevo paradigma -el currículo práctico- para trascender la Racionalidad de Tyler. También a comienzos de la década de 1970, el profesor William F. Pinar creó una teoría curricular de la autobiografía o *currere*, e impulsó la reconceptualización del campo basado en esta teoría. Pinar dijo “*Currere* es... experiencia en contextos educativos...es el núcleo de un campo de teoría curricular reconcebido y revitalizado.” (Pinar, W. F. 1975/2000, 413).

Debido a que la Racionalidad de Tyler y otras similares controlan, distorsionan, y desaparecen la experiencia única y rica de los estudiantes, incluso de los profesores, a través del conocimiento oficial de los temas y un procedimiento rígido en el desarrollo del currículo, el resucitar la experiencia vivida es la clave para reconceptualizar el campo curricular. La autobiografía no es ni solitaria ni atómica. La autobiografía es tanto sola como relacional, individual y social, práctica y teórica. Es muy natural inducir la conversación del *currere* por que la autobiografía es comunicativa.

Pinar dijo, “El currículo consiste en conversaciones extraordinariamente complicadas. ... un término que solemos utilizar para referirnos a esos eventos

abiertos, altamente personales, impulsados por el interés, en los que las personas se encuentran las unas a las otras... el campo curricular estadounidense ha tratado de “recuperar” el currículo de los burócratas, de convertir el campo curricular en una conversación y, al hacerlo, trabajar en comprender el currículo.” (Pinar, W.F., 1995, 848)

Así, el paradigma de las conversaciones ha formado el campo curricular. Debido a que las conversaciones complicadas pueden llevarse a cabo a través de las culturas y transnacionalmente, el Movimiento de Internacionalización ha sucedido naturalmente, encabezado por William F. Pinar y William E. Doll, Jr. Por lo tanto, autobiografía, conversación e internacionalización son trinidad. La deliberación y la conversación, como los principales paradigmas curriculares del mundo actual, se concentran e interactúan para formar una gran imagen del campo mundial de estudios curriculares.

¿Cuál es la principal diferencia entre deliberación y conversación?

El filósofo alemán Jürgen Habermas distinguió tres “intereses constitutivos del conocimiento”, con la finalidad de comprender las circunstancias de los campos académicos, los cuales son el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio (Habermas, 1972). La esencia del interés técnico es el control y el seguimiento de reglas basado en el dualismo sujeto/objeto. La esencia del interés práctico es la comprensión y la interacción basados en el *intersubjetivismo*. La esencia del interés emancipatorio es autonomía, responsabilidad y empoderamiento basados en la autorreflexión y la crítica social. Este marco de intereses cognitivos explica de manera muy bella la evolución de los estudios del currículo. La racionalidad de Tyler personifica el interés técnico. El paradigma de deliberación y el “currículo práctico” busca un interés práctico. El paradigma de la conversación y la *currere* persigue un interés emancipatorio.

Habermas escribió: La tarea de las ciencias empírico-analíticas incorpora un interés cognitivo técnico; la de las ciencias histórico-hermenéuticas incorporan un interés práctico y la aproximación de las ciencias orientadas críticamente incorpora un interés cognitivo emancipatorio. (1972, 308). A partir de este juicio epistemológico, podemos llegar aproximadamente a la conclusión de que la Racionalidad de

Tyler y similares pertenecen a las “ciencias empírico-analíticas”, el paradigma de la deliberación y el “currículo práctico” a las “ciencias histórico-hermenéuticas”, y el paradigma de la conversación y *currere* a las “ciencias orientadas críticamente”.

Los puntos en común entre deliberación y conversación en el currículo son la crítica y trascendencia de los procesos, la orientación al y la reificación de los alumnos y profesores en la Racionalidad de Tyler. Pero también tienen diferencias obvias. La deliberación es un proceso y práctica de desarrollo curricular democrático. Es la interacción y comprensión mutua entre profesores y estudiantes, entre todas las partes interesadas en el currículo, basadas en relaciones intersubjetivas. Es el proceso de solución de problemas colaborativo sobre el currículo, arraigado en situaciones prácticas específicas. Es el balance dinámico entre profesores, estudiantes, materias y ambientes (Schwab, J. 1973)

La interacción, el entendimiento mutuo y la interpretación consensual del significado del currículo son las principales características de la deliberación del currículo. El principal problema de la deliberación es la falta de autorreflexión y de conciencia crítica. Si la deliberación y el “currículo práctico” renuncian a la reflexión y crítica teórica, pueden convertirse en una nueva forma de manipulación, falsa conciencia y falsa autonomía. Como dijo Shirley Grundy, “No importa que tan admirable sea el objetivo de un consenso logrado a través de un debate y deliberación abiertos, surge la sospecha de que el consenso puede ser utilizado como una forma de manipulación.” (1987, 17)

Si la deliberación del currículo aboga por una democracia interactiva, la conversación curricular llama a una democracia crítica o profunda. La conversación es una orientación crítica al desarrollo y estudio del currículo, que busca una reconstrucción subjetiva, individual y social, enfocada en la emancipación de cada estudiante y sus profesores. Habermas dijo, “Solamente el ego que aprehende a si mismo... es como el sujeto auto-posicionado (desconozco si este es el término correcto) obtiene autonomía.” (1972, 208)

La autonomía y la responsabilidad, la auto-reflexión y la crítica social, son la esencia de la emancipación. En el campo curricular, autobiografía o *currere* es el núcleo de la conversación.

Pinar dijo, “...el currículo es una forma de auto-expresión que se convierte, en su significado subjetivo y significancia social, ‘auto-superador’ en su (inter)disciplina

‘auto-crítica.’” (2009,43) Para el paradigma de conversación y *currere*, el desarrollo del currículo es un desarrollo subjetivo y social, a través del estudio personal o la reflexión, la exploración académica o disciplinaria, y la investigación social, basada en el interés emancipatorio. La enseñanza es una complicada conversación entre estudiantes y profesores en los “terceros espacios” de las aulas y las escuelas.

El estudio curricular es la conversación complicada entre todo tipo de paradigmas del currículo para lograr una comprensión fructífera y múltiple del currículo. En resumen, autonomía y responsabilidad, auto-reflexión y desarrollo subjetivo, conciencia crítica y reconstrucción social, experiencia vivida y estudio académico, son las principales características de la conversación del currículo. El problema potencial de la conversación es la distancia y el desapego. Para hacer una crítica social y auto-reflexión efectiva, la teoría del currículo debe mantener la distancia necesaria de la práctica curricular. Pero si la distancia es muy grande, tal vez no se escuche la voz de la práctica curricular.

Visto como el interés humano puro y fundamental, el interés emancipatorio es más elevado que el interés práctico. En el campo curricular, como orientación de valor, la conversación es más elevada que la deliberación. Por otro lado, la deliberación y la conversación pueden conectarse para compensarse. Si el interés emancipatorio es implantado en la deliberación, su falta de espíritu crítico se habrá corregido, y se habrá generado una nueva deliberación -”deliberación crítica”, la cual dará lugar a el “nuevo currículo práctico”. Si el interés práctico se integra a la conversación, se generará una nueva conversación -”conversación práctica”, la cual puede crear un nuevo camino para cambiar la práctica cada vez más técnica del currículo.

Deliberación y conversación como objetivos del currículo

Aunque Ralph Tyler sugirió tres fuentes de los objetivos del currículo -las necesidades de los estudiantes, estudios de vida contemporánea, y las materias (Tyler, 1949/2013, 5-33), el último “las materias” juega un papel más importante en el diseño de los objetivos curriculares en que son más estables y fáciles de analizar y controlar. Es más, en la Racionalidad de Tyler, el mismo contenido del conocimiento es tratado como objetivo, y esto refuerza su orientación centrada en los contenidos. “Tyler malinterpreta el Comité de Diez, ...replantando su énfasis en el ‘contenido’ como ‘objetivos.’” (Pinar, W.F., 2009, 41). El centrarse en los

contenidos es el resultado inevitable del interés técnico de la Racionalidad de Tyler. ¿Qué es un hombre educado? La respuesta implícita de la Racionalidad de Tyler es: un hombre con un interés técnico. Dicho de otra manera: la meta de la educación es aprender a controlar.

La sociedad humana se dirige hacia una civilización de la información, la cual tiene como principales características el ser global o internacional, estar basada en el conocimiento y centrada en la innovación. Una nueva vida -la vida del siglo XXI- está emergiendo. ¿Qué competencias básicas necesita cada estudiante desarrollar en el siglo XXI? ¿Qué conocimiento es el más valioso para la civilización de la información? Estas son preguntas urgentes que el campo curricular del siglo XXI debe responder. Creo que tanto el paradigma de la deliberación y el “currículo práctico” y el paradigma de la conversación y *currere* están llenos de recursos potenciales para que enfrentemos el reto de la civilización de la información. La deliberación y la conversación no sólo son procesos para desarrollar y comprender el currículo, sino también las competencias básicas para los estudiantes, incluso profesores, para desarrollar como objetivos del currículo. La deliberación puede ser cambiada a competencia deliberativa, enfocada en aprender a deliberar. La conversación puede ser transformada en competencia conversacional, enfocada en aprender a conversar.

Competencia Deliberativa.

Competencia es la habilidad humanística y de alto nivel para solucionar problemas complejos y enfrentar situaciones impredecibles el mundo (Zhang, Hua, 2016). Para el paradigma de la deliberación y el “currículo práctico”, el hombre educado es el hombre con un interés práctico, que es un deliberador y siempre aprende a deliberar. “Los que deliberan se respetan los unos a los otros al tomar los puntos de vista de cada uno con seriedad, y haciéndose responsables de sus propios puntos de vista, para ellos mismos ser dignos de ser tomados con seriedad.” (Elgin, C., 2016a). La competencia deliberativa es una habilidad para resolver problemas y conflictos sociales interactivamente y colaborativamente. Si cambiamos el desarrollo del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación y la administración mediante un proceso deliberativo, la educación será un proceso de cultivar la competencia deliberativa, la cual es una forma de vida democrática y moral.

Competencia Conversacional.

Para el paradigma de conversación y *currere*, el hombre educado es el hombre con un interés emancipatorio, quien es un conversador y siempre aprende a conversar. “Conversación complicada” es lo que define al currículo. Al reintegrar ‘la enseñanza’ (o instrucción o pedagogía) al concepto de currículo, esta frase pone al profesor o profesora en su lugar: un participante en una conversación multi-referenciada en marcha.” (Pinar, W. F., 2009, 11).

La esencia del currículo es la enseñanza y la conversación. La esencia de los estudiantes y profesores es conversacional. La competencia conversacional es una habilidad para hacer una autorreflexión y crítica social motivada por el desarrollo subjetivo y la reconstrucción social, la cual es la integración del pensamiento crítico, creativo y colaborativo. El pensamiento crítico se concentra en la discriminación y en la crítica de la depresión subjetiva y la injusticia social basada en la conciencia crítica. El pensamiento creativo se concentra en la creación de un nuevo ego y una nueva sociedad. El pensamiento colaborativo se concentra en la acción conjunta, en el prerrequisito del respeto a las diferencias y basado en una democracia crítica. Estas virtudes son las “competencias clave” para que los seres humanos sobrevivan en la próxima era de la información, y con las que la educación debería equipar a cada estudiante. “En la medida en que la educación actual no promueve el pensamiento crítico, creativo y colaborativo, no está ayudando a los estudiantes.” (Elgin, C., 2016b)

La competencia deliberativa pone particular énfasis en el mejoramiento práctico. La competencia conversacional subraya la reflexión teórica. Su conexión en el currículo puede ayudar a los estudiantes a alcanzar una prosperidad humana y enfrentar el cambio de la civilización de la información del siglo XXI.

Referencias

- Aristóteles (1999). *Nicomachean Ethics*. Trans. W. D. Ross. Kitchener: Batoche Books.
- Elgin, C. (2016a). *Education’s Goal*. Keynote address at the seminar “Epistemology and Curriculum Development: Emancipation through Knowledge” at East China Normal University in Shanghai, On May 6th, 2016.

- Elgin, C. (2016b). *Education Reform: Confucius, Dewey, and Beyond*. Keynote address at the seminar “Confucius and John Dewey: The Values and Limits of Their Thoughts for Today's Educational Reform” at Hangzhou Normal University in Hangzhou, On May 11th, 2016.
- Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Volume 9. London and Amsterdam: Southern Illinois University Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Pinar, W. F. (1975/2000) (Ed.). *Curriculum Studies: The Reconceptualization*. New York: Educator's International Press.
- Pinar, W. F. et.al (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2009). *The Worldliness of a Cosmopolitan Education*. New York and London: Routledge.
- Schwab, J. (1969). The Practical: *A Language for Curriculum*. *The School Review*, Vol. 78, No. 1 (Nov., 1969), pp. 1-23.
- Schwab, J. (1973). *The Practical 3: Translation into Curriculum*. *The School Review*, Vol. 81, No. 4 (Aug., 1973), pp. 501-522.
- Tyler, R. (1949/2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zhang, Hua (2016). *On the Connotations of Key Competences*. *Global Education*, No.4.

Internacionalización y pensamiento curricular latinoamericano

Daniel F. Johnson Mardones

Fueron mis estudios doctorales los que llevaron mi cuerpo latinoamericano al norte del Río Bravo para profundizar mis estudios de la tradición anglosajona de los Estudios Curriculares. Mi disertación fue un intento de pensar dicha tradición como una complicada conversación internacional. Una respuesta a mi propia donde la tradición estadounidense y la latinoamericana chocan abriendo un espacio de reconstrucción biográfica e histórica. Desde ahí me pregunto por la posibilidad de construir un campo académico verdaderamente mundial basado en un diálogo académico entre iguales. De lo que se trata es de la necesidad de un encuentro dialógico intercultural que no niega sino reconoce, resiste, y trabaja en la superación de las dinámicas neocoloniales presentes en la producción, circulación, e intercambios de conocimiento en este campo académico. No hay verdadera internacionalización sin descolonización. Un campo académico verdaderamente internacional mantiene una permanente sospecha decolonial. Solo sobre esta base puede surgir un campo académico mundial. Al menos esa es mi esperanza. Este texto revisa el concepto de internacionalización en estudios curriculares. Lo hace desde una perspectiva latinoamericana y con vocación cosmopolita.

Los Estudios Curriculares han estado históricamente vinculados a la idea de una cultura nacional (Da Silva, 1999, Pinar, 2014a). El estado-nación ha sido su unidad de prescripción y análisis. Esto es todo pero extraño. En cuanto fenómeno histórico el curriculum surge como aquel dispositivo que permite y controla la transmisión de la herencia cultural. El curriculum nace como un dispositivo homogeneizador y estandarizador de la diversidad cultural presente dentro de los límites nacionales (Johnson-Mardones, 2015a). Sin embargo, durante las últimas décadas hemos presenciado un interés creciente en estudiar y entender curriculum de manera internacional (Autio, 2006; Pinar, 2003, Pinar et. al., 1995; 2014a, 2014b; Popkewitz, 2013; Ropo & Autio, 2009; Westbury et al., 2000). Con todo, si miramos a lo internacional desde el sur global (De Sousa Santos, 2014) vemos que la internacionalización ha sido una dimensión de este campo académico por lo menos desde los años sesenta. En efecto, el concepto de curriculum que prevalece hoy

globalmente es heredero aquellos tiempos en que dominaba la perspectiva del desarrollo curricular y que fuera exportado globalmente durante la década de los setenta junto con el concepto de planificación educacional. Dicho proceso significó la aplicación mecánica de conceptos y procedimientos traídos desde el centro sin ninguna consideración por los contextos locales. Esta primera internacionalización reforzó dinámicas neocoloniales apelando a un saber tecnológico propio de lo que hoy llamamos racionalidad instrumental. “La idea de que una tecnología educativa, la planificación educacional y el desarrollo curricular, solucionarían los problemas de la región reemplazaban entonces los contenidos de la “cultura europea” de la educación decimonónica” (Johnson-Mardones, 2015a, p. 9). Los Estudios Curriculares arribaron a Latinoamérica durante esta primera internacionalización tomando la forma de un monólogo cultural hablado desde del centro a la periferia.

En los setenta, respondiendo a dicha racionalidad, surge en los Estados Unidos lo que conocemos hoy como el movimiento de reconceptualización. Esta puede considerarse una segunda ola de internacionalización, dado que la renovación del campo curricular anglosajón fue fuertemente nutrida por corrientes de pensamiento europeo teniendo también a Paulo Freire como una influencia decisiva en sus comienzos (Johnson-Mardones, D. 2015b, Pinar et al., 1995). La apertura estadounidense a influencias intelectuales foráneas es un primer paso en la construcción de un campo académico internacional. Ese es el llamado alrededor del cual se constituye la tercera ola de internacionalización de los Estudios Curriculares décadas después.

El actual movimiento de internacionalización, “intelectual y organizacional [mente] en evolución” (Pinar, 2014a, p. 103), constituye la tercera ola de internacionalización de los Estudios Curriculares. Esta tercera internacionalización, nacida en los Estados Unidos, ha promovido el estudio del campo curricular más allá de las fronteras de ese país (Pinar, 2014b) así como la teorización de la idea de un campo académico mundial (Pinar, 2014b; Miller, 2009). Con todo, este movimiento académico internacional aun batalla con la propensión a normalizar “las diferencias lingüísticas, culturales y raciales bajo la autoridad canónica de la racionalidad europeo-norteamericana” (Ropo & Autio, 2009, p. 3). Como señala Gough, (2003. Citado en Pinar 2014a), “la internacionalización de la investigación del curriculum se podría entender mejor como la generación de “espacios” transnacionales en los cuales los académicos de diferentes lugares (p.

68). De ahí la necesidad de extender la conversación más allá de los límites de su hegemonía anglosajona y europea, que ha prevalecido en las disciplinas académicas en general y los estudios curriculares en particular. Esa es mi intención trayendo la tradición educacional latinoamericana a la conversación. Un camino ya comenzado por el pensamiento curricular latinoamericana.

En efecto, este pensamiento ha entrado en un diálogo internacional relejendo su historia intelectual (De Alba y Casimiro Lopez, 2015; Diaz Barriga, 2014; Diaz Barriga y Garcia Garduño, 2014; Garcia Garduño, 2010). En ese movimiento, se reconoce asimismo como un campo híbrido que no solo adoptó sino también adaptó y puso en tensión la importación norteamericana con su propia crítica a la escolaridad y los discursos académicos asociados a ella. En este sentido, las palabras del gran pedagogo Latinoamericano continúan resonando. Nacido en una sociedad dependiente, Freire (1965) afirma que el dilema básico de las sociedades latinoamericanas, y por extensión de los intelectuales latinoamericanos es, optar o no por una “sociedad que se “descolonizase” cada vez más” (p. 25). En la segunda década del siglo XXI ese es aun nuestro dilema.

Referencias

Autio, T. (2006). *Subjectivity, curriculum and society*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ropo E. & Autio, T. (2009). *International conversations on curriculum studies*. Rotterdam: Sense.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autentica.

De Alba, A. & Casimiro Lopes, A. (Eds.) (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

De Souza Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South*. London: Paradigm.

Díaz-Barriga, A. & García-Garduño, J. M. (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Diaz-Barriga, F. (2014). Curriculum research in Mexico. In Pinar (Ed.): *Handbook of research on curriculum*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Freire, P. (1973[1965]). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Seabury Press. García-Garduño, J.M. (2010). The Institutionalization of

Curriculum Studies in Mexico: Understanding acculturation, Hybridity, Cosmopolitanism in Ibero-American Curriculum Studies. In W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Johnson-Mardones, D. (2015a). *Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares*. *Diálogo Andino*. 47(2) 7-14.

Johnson-Mardones, D. (2015b). *Freire and the U.S Reconceptualization*. *Transnational Curriculum Inquiry*, 12(1), 3-12.

Miller, J. (2009). *Curriculum studies and transnational flows and motilities*. Rotterdam: Sense.

Pinar, W. (2014a). *La teoría del curriculum*. Narcea: México.

Pinar, W. (Ed.) (2014b). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Pinar, W. (Ed.) (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Pinar, W. (1995). *Understanding curriculum*. New York, NY: Peter Lang.

Popkewitz, T. (2013). *Rethinking the history of education*. New York, NY: Palgrave Macmillan. Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.) (2000). *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mesa N°5

Tópicos ineludibles en
el Curriculum en
América Latina

El curriculum universitario y la encrucijada de la inclusión de la formación ambiental

Ma. Teresa Bravo Mercado⁵⁴

La Universidad del presente tiene ante si grandes retos sociales, unos históricos y otros de nuevo cuño, tales como: la persistente pobreza, la disminución de la clase media, la creciente concentración del ingreso, la juventud sin oportunidades, la migración, el desempleo, la violencia, la disminución de los recursos para educación, el deterioro del medio ambiente que se encuentra en una situación límite. (Shiva, 2001)

La problemática ambiental sin duda es una de las mayores preocupaciones de las sociedades actuales, se refiere al profundo deterioro de la naturaleza, de los recursos naturales y de sus condiciones ecosistémicas, como consecuencia de los diversos impactos negativos que los seres humanos hemos realizado. (Ludenviv, 1998, Toledo, 1992,)

Esto preocupa porque la supervivencia de los seres humanos y de las demás especies se ha puesto en serios riesgos; hay posibilidades cada vez más cercanas de un cataclismo mundial por razones ambientales. Se ha rebasado la capacidad de la naturaleza para auto restablecerse, reproducirse y además debido a las enormes potencialidades de los medios tecnológicos e instrumentales, ha disminuido también su capacidad de absorción de la contaminación.

La crisis ambiental aparece como resultado de las interrelaciones entre la sociedad y la naturaleza, mediada por la tecnología en procesos producción y consumo, enmarcados en un modelo de desarrollo. Se caracteriza por el desequilibrio ecológico, demográfico, económico, político y social que implican la alteración de las relaciones de interdependencia entre los elementos naturales y sociales que conforman el ambiente, lo que afecta de manera negativa la existencia, la transformación y al desarrollo de los seres vivos, entre ellos, a los seres humanos. En su expresión ecológica, la entendemos como una reducción progresiva de la

⁵⁴ Investigadora TC del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM, teresabm@unam.mx

habitabilidad de la tierra, como una disminución de la capacidad de soporte y como una pérdida de la integración ecosistémica de la naturaleza. (Santamaría, 2010)

A pesar de ello, los viejos problemas ambientales no se han resuelto, sino al contrario algunos se han profundizado y ahora con los problemas ambientales de nueva aparición la situación medioambiental ha empezado a desestabilizar la organización dinámica de la naturaleza y con ello, está afectando a las poblaciones humanas, particularmente, de menos recursos. El incremento de cambio climático, el avance de los cultivos transgénicos, el extractivismo, la minería a cielo abierto, el frackin están generando una situación que ha vulnerado a la naturaleza y está generando lo que hoy denominamos -los migrantes ambientales- que abandonan los lugares donde antes vivían por causas ambientales ya sea por falta de agua dulce, por inundaciones de playas y terrenos, por el incremento de la temperatura, la contaminación de suelos, agua y aire, etc. (Gudynas,1999)

Ideas generadoras

Ante la presión del avance de la crisis ambiental se propuso desde los años 70s del siglo XX, que las universidades dieran un giro ambiental⁵⁵ y ofrecieran herramientas teórico-metodológicas para que los futuros profesionales egresados adquirieran una mayor conciencia y responsabilidad de los impactos negativos que sus prácticas profesionales eventualmente provoquen; de tal modo que éstas conlleven un menor impacto en la naturaleza contribuyendo con ello a la construcción de un nuevo estilo de desarrollo.

La incorporación de la dimensión ambiental y de sustentabilidad al curriculum de la educación superior se ha planteado desde los tiempos de Tbilisi (1977) como eje de la transformación en la formación de los nuevos profesionales, ubicamos desde la investigación que venimos realizando⁵⁶, a este como uno de los discursos generadores que impulso una serie de acciones en el sentido de intervenir el curriculum formal de la educación universitaria. Otro discurso generador ha sido el impulso de la inclusión de perspectivas de sustentabilidad en el curriculum universitario, en ambos casos, se ha propuesto transformar la oferta curricular que de manera tradicional ofrecen las universidades.

⁵⁵ Se refiere a la inclusión de la perspectiva ambiental y de sustentabilidad en todas Las áreas, procesos, tareas, sujetos que participen de la comunidad universitaria.

⁵⁶ La investigación lleva por título: Pensamiento Curricular Latinoamericano

Estos discursos que los ubicamos como “generadores”⁵⁷ han propuesto que la inclusión de la dimensión ambiental o de la sustentabilidad se hiciera de manera transversal y holística en las carreras donde se forman los futuros profesionales,

Ello exige que se den opciones curriculares que respondan a las nuevas exigencias ambientales, que se reforme el curriculum del nivel superior de manera profunda para ofrecer una formación integral que lleve a los futuros profesionales a la sensibilización, la toma de conciencia, la ampliación de los conocimientos, al desarrollo de valores que repercutan en las actitudes, en el despliegue de sus habilidades y en la promoción de una participación consciente en la actividad profesional, ello, como parte de la gran tarea de incorporación de la dimensión ambiental y de sustentabilidad al curriculum universitario, premisa fundamental de la educación ambiental para la educación superior. (Bravo,2013)

La inclusión de la dimensión ambiental y de sustentabilidad, diversidad de caminos.

Sin embargo, las ideas generadoras se vieron a travesadas por varios otros discursos que replantearon y redirigieron dicha inclusión, limitando con ello esta gran empresa que se había propuesto. Con base en el material que hemos revisado en la investigación en proceso, hemos identificado en nuestro país los procesos de incorporación de la dimensión ambiental o de las perspectivas de sustentabilidad han derivado en los siguientes caminos:

- En muchos casos se procedió a la agregación de una materia optativa y por lo general centrada en el tema de la contaminación y no de manera transversal.
- En algunos otros se agregaron temas en alguna materia, por lo general de las formas de contaminación o en temas ecológicos, reduciendo con ello el abordaje de una formación ambiental más amplia.
- Otras experiencias, incluyeron en el plan de estudios áreas de desarrollo disciplinar, tales como: economía ambiental, derecho ambiental, psicología ambiental, educación ambiental, etc.

⁵⁷ Generadores, porque impulsaron una serie de prácticas, acciones y modificaciones curriculares novedosos.

- Varios incluyeron los instrumentos de política ambiental que señala nuestra ley ambiental, tales como: la Planeación Ambiental, el Ordenamiento Ecológico del territorio, Evaluación del Impacto Ambiental, Instrumentos Económicos, la Auditoría Ambiental, entre otros
- Algunas experiencias han recuperado la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, incluyendo cursos de ecología como se establece en ella. (Leggepa, 1997)
- También se han incorporación temas derivados de los programas gubernamentales del sector ambiental como: Reducción de residuos, reforestación, áreas naturales protegidas, Manejo de Cuencas Hidrográficas, Programas de conservación, de mitigación del Cambio Climático, Acciones ara el control de la Contaminación etc.
- Hay otras experiencias qué desde los Sistemas de Gestión Ambiental universitario, se articulan con procesos de docencia e investigación. Tales como ahorro y uso eficiente del agua, del papel, de energía eléctrica, etc.
- Los ISOS también han sido motivo de inclusión o de señalamiento sobre todo el ISO 14001⁵⁸.
- La circulación de indicadores nacionales e internacionales ha servido para generar algunas alternativas, como el proyecto Risu⁵⁹.

Todas estas expresiones han diluido lo que consideramos las ideas generadoras, las cuáles nos parecían apropiadas, pero con alto grado de dificultad. Pero sin duda también la dificultad tiene su base en la complejidad del propio curriculum. El curriculum universitario lo podemos comprender como un conglomerado de ejes y

⁵⁸ Los temas que revisan en la ISO 14001 son: Desarrollo sostenible, Mejora del comportamiento medioambiental, Cumplimiento legal, Control del impacto ambiental en la cadena de valor o de suministro, entre otros. Tomado de: González, H. “Nueva ISO 14001 Versión 2015” consulta septiembre 2016:

<https://calidadgestion.wordpress.com/2014/01/21/nueva-iso-14001-version-2015>

⁵⁹ Benayas, J. Proyecto Risu. Definición de indicadores para la evaluación de las políticas de sustentabilidad en Universidades Latinoamericanas. Se diseño un instrumento de evaluación con un conjunto de 114 indicadores distribuidos en 11 temáticas o dimensiones de la posible aplicación de la sostenibilidad en universidades: Política de sostenibilidad, Sensibilización y participación. Responsabilidad socioambiental, Docencia, Investigación y transferencia, Urbanismo y biodiversidad, Energía, Agua, Movilidad, Residuos y Contratación responsable. Se puede consultar en: <http://ariusa.net/es/publicaciones/informe-sobre-resultados-del-proyecto-risu>

aristas que se entrecruzan, en cada momento del desarrollo educativo, en las instituciones de educación superior, recreándose continuamente.

En dicho conglomerado podemos identificar las siguientes aristas que entran en juego: a) el conocimiento producido en las ciencias sociales, así como en las ciencias naturales, pero también en las humanidades y en las bellas artes, que se selecciona para ser integrado al curriculum con base en el profesional que se pretende formar, b) la selección y organización de dichos conocimientos de acuerdo al modelo curricular de cada institución, c) la concepción del profesional y de su relación con los campos ocupacionales y con la dinámica económica, donde se ubica el empleo; ya que a partir de un curriculum específico se pretende formar profesionales que desarrollen sus prácticas en el mundo laboral, d) El curriculum también se vincula con los proyectos de nación, cuando estos existen y en los que se perfila el tipo de profesional que se requiere para el tipo de país al que se aspira, e) Las influencias nacionales e internacionales de las políticas educativas, con las que se pretenden plasmar las visiones y tendencias de los organismos internacionales y del sector gubernamental nacional.

Todo ello, entra en juego en una institución que cuenta con una historia, una tradición, con diversas inercias, dinámicas específicas, grupos de interés, perspectivas ideológico-políticas, etc. Por lo anterior, se ha señalado que el diseño, reestructuración o desarrollo del curriculum universitario ha devenido en un objeto de alta complejidad.

Sin embargo, hay algunas buenas noticias, si el curriculum de las carreras tradicionales ha sido tan impermeable, se han creado nuevas carreras de corte ambiental, por ejemplo, en la UNAM se crearon las carreras: Tecnología, Ciencias de la Tierra, Ingeniería en Energías Renovables, Ciencias Ambientales y Manejo Sustentable de Zonas Costeras. (Bravo, Op.Cit)

También se observa que en nuevos posgrados, hay una mayor inclusión que en la licenciatura como es el caso del posgrado de Ciencias de la Sostenibilidad, también en la UNAM.

Este panorama que resulta de una revisión inicial de varios documentos, sirve de base para continuar con investigaciones sobre la formación profesional y los encuentros con la inclusión ambiental y de sustentabilidad a fin de analizar sus resultados, posibilidades y tareas pendientes.

Referencias

Bravo, M.T. (2012) (Coord) Educación superior: reflexiones, investigaciones y experiencias sobre la ambientalización de su curriculum. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. México.

Bravo M, M. T. (2013) “La Dimensión Ambiental y su incorporación en el curriculum de la Universidad Nacional Autónoma de México (1991-2012). Tesis para optar por el grado de Maestría en Sociología. FCPyS. UNAM 301 Págs

Gudynas, E. (1999) “Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina”. En *Persona y Sociedad*, 13 (1) 101-125, abril. Santiago de Chile.

Ludevid, M. (1998) El cambio global en el medio ambiente. Introducción a sus causas humanas. Ed. Alfaomega. México. 332 Págs.

Santamaría, O. (2010) Incorporación de la dimensión ambiental en el subsistema de educación básica. Reporte de trabajo profesional para obtener la licenciatura en Biología. Facultad de Ciencias. UNAM. México

Semarnap-Profepa (1997) “Investigación y educación ecológica” Artículo 39, Sección VIII de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente. Delitos Ambientales. Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca, México pp. 89-90

Shiva, V. (2001) “El mundo en el límite”. En Giddens, Anthony y Will Hutton. En: *El Límite. La vida en el capitalismo global*. Kriterion Tusquets. Barcelona, España. Pp. 163-185.

Toledo, V. M. (2000) “Universidad y sociedad sustentable. Una propuesta para el nuevo milenio”. En *Rev. Tópicos de Educación Ambiental*. Vol 2. No 5. México pp 7-20.

UASLP. (2003) I Foro Nacional: Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional. Memoria. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México.

Lo cultural y el curriculum de la educación básica mexicana

Ana Laura Gallardo Gutiérrez⁶⁰

Pensar en tópicos ineludibles para el curriculum en América Latina, se interpreta aquí como la oportunidad de observar algunos retos que enfrenta en tanto campo de conocimiento, política educativa y/o práctica escolar.

En particular, este escrito aborda al curriculum como política educativa para la educación básica mexicana, en su cruce con la discusión sobre lo cultural.

En este sentido, las políticas curriculares en su conjunto, pueden entenderse como instancias de mediación cultural entre los significados, sentidos y direccionalidad del programa de la escuela como dispositivo de la modernidad. Como consecuencia de las transformaciones radicales en el panorama político y económico, en el terreno de los valores, ideas, y costumbres que componen el tejido social de hoy; se cuestiona el sentido y carácter de la escuela y por tanto de las políticas curriculares.

Uno de los aspectos más relevantes en este momento de desestructuración, es aquel relacionado con la recuperación de la interpretación de la dimensión cultural de la vida social, como eje de comprensión de las interacciones humanas. Es particularmente importante esta interpretación desde lo cultural (Echeverría, 2001) de la vida política y social porque se produce precisamente en un momento de quiebre epocal, de cambios radicales, profundos, generalizados y vertiginosos en la conformación de las identidades de las sociedades.

“Lo cultural está presente en todo momento como origen, condición de posibilidad que actúa de manera decisiva en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social lo cual impacta en la marcha misma de la historia. La actividad de la sociedad en su dimensión cultural, aun cuando no frene o promueva procesos históricos, aunque no les imponga una dirección u otra, es siempre, en todo caso, la que les imprime sentido” (Echeverría, 2001:17).

⁶⁰ IISUE-UNAM México

En este tenor, los estudios sobre la cultura tienen una potente fuerza como categoría de intelección y como campo de conocimiento, en su estrecha interacción con las relaciones entre lo político y lo económico. En este caso, se apunta hacia una ligazón fuerte con lo educativo, porque los productos simbólicos de las interacciones humanas de un grupo social, es decir, el conjunto de significados, expectativas y comportamientos, si arraigan y perviven es porque manifiestan intensas relaciones que son efectivas en el sentido de crear tejido social y en ello, la educación es una dimensión constitutiva de tales vínculos o lazos que hacen a las sociedades.

Ahora bien, estas relaciones no pueden considerarse ni unilaterales ni dependientes, como la interpretación mecanicista que el desarrollo histórico impuso en gran parte del pensamiento moderno. Sin embargo, tampoco es posible sustituir la categoría de clase social, por una mirada culturalista posmoderna que puede relativizar, desde lo subjetivo, una cuestión política. Lo anterior tiene sentido, porque no han dejado de existir las diferencias sociales en virtud del nivel económico. El meollo del asunto está en ubicar la articulación teórica que permita entender, más allá del determinismo económico, la constitución de las sociedades contemporáneas.

Es decir, los problemas referentes a la nacionalidad, la etnia, el lenguaje o la religión, como lo plantea Bell (1998) tienen una dimensión subyacente a algún problema relacionado con la injusticia e igualdad en la producción y distribución de bienes. La articulación se hace necesaria para evitar esta interpretación mecanicista, pero al mismo tiempo reconociendo la potencialidad de las categorías que daban sentido a la de clase social: trabajo, burguesía, proletariado, entre otras, no dejan de ser vigentes en la medida que se articulan al análisis de la situación cultural. Los fenómenos culturales no pueden considerarse, de manera idealista, como entidades aisladas; para entenderlos hay que situarlos dentro del conflicto de las relaciones sociales donde adquieren significación. De ahí que se asume a la realidad como construida social e históricamente. Este reconocimiento no implica entonces, un justo medio analítico entre una y otra perspectiva; conlleva la articulación de usos de la teoría, en el sentido de indagar las tensiones que producen estructuras como el sistema educativo y advertir en esas tensiones su contingencia, precariedad y radical historicidad (Laclau, 1993, Žižek, 1998).

En la discusión anterior es que se sitúa esta reflexión y su intención es advertir que hay diferencias culturales que el curriculum nacional de la educación básica mexicana no puede subvertir, fallas que no puede sostener más, y éstas radican, desde este punto de vista, en que el curriculum mismo es una construcción social, histórica y de ahí contingente y precaria; cuyo momento actual está mostrando de manera estruendosa estos rasgos; en particular, cuando se enfrenta al ámbito de la diversidad cultural, étnica y lingüística.

El sistema educativo mexicano a través del curriculum, forja la identidad que el referente cultural dominante sobredetermina (de Alba, 2002) debido a que el curriculum es una síntesis cultural de conocimientos, valores, habitus, etc. (de Alba, 1991) en tensión sobre lo que se considera como educación básica nacional.

En este marco, se puede plantear que la conformación del referente cultural del sistema educativo mexicano moderno, se asienta en el *mito del mestizaje* (Gallardo, 2014), generando nuevas formas de discriminación y racismo que intervienen en los procesos de reforma educativa actual, generando una paradoja para la política educativa mexicana: el reconocimiento de la diversidad cultural vs la incapacidad institucional para concretar un giro paradigmático en las nuevas propuestas de formación en educación básica.

La revisión que realiza Castellanos (2003), sitúa al mestizaje como forma de racismo en nuestro país, a partir de los trabajos de Gonzalo Aguirre Beltrán, y el pensamiento de Justo Sierra en su defensa de la raza mestiza, en un momento en que algunos racistas europeos difundían la idea de que el mestizaje daba como resultado poblaciones bastardas, sin capacidad para hacer progresar la civilización, y aunque era una posición progresista, no se salva “de caer en la trampa de un darwinismo social ortodoxo” (Castellanos, 2003). Ambos autores colocan al mestizo en la cúspide de la jerarquía racial, luego al criollo y en la escala inferior al indio, a quien no le atribuyen incapacidades innatas pero le conceden el beneficio de redimirse en el mestizo a través de la educación y la nutrición (Aguirre Beltrán, 1992).

Esta aseveración sobre el papel de la educación es relevante para este trabajo, porque si bien no es una preocupación de la antropología en el marco del estudio del racismo mexicano, la conformación del sistema educativo como señala Althusser

(1988) funcionó como dispositivo del naciente Estado para forjar la identidad nacional.

En el México posrevolucionario, José Vasconcelos será uno de los más grandes exponentes del mestizaje entendido como racismo mexicano, dado que la mezcla y sus nuevos productos implican la desindianización o relación de dominación a quienes no se sometían a la negación de la identidad indígena real o imaginaria.

Esta ideología conforma el referente cultural con el que fue forjado el sistema educativo mexicano, desde su constitución, ritualización, desarrollo y crisis actual. Dicho referente cultural interpela y sobredetermina la identidad de los mexicanos en formación que cursan la educación básica mexicana, de acuerdo con los contenidos curriculares y libros de texto que vehiculizan dicha ideología. En específico las asignaturas de español, historia, matemáticas y en menor grado formación cívica y ética, geografía y artes.

En este sentido, el mestizaje, ha tenido la función de significante vacío, al borrar las diferencias étnicas, en la representación de los grupos que contienen en los procesos de reforma curricular de la educación básica del siglo XXI. Tales reformas señalan nuevas maneras de resignificar el mestizaje en tanto inclusión de la diversidad cultural como principio del currículum o como parte del perfil de egreso pero sin concretarlos en las formas de representación de otros saberes, valores y conocimientos que conforman el mapa étnico, cultural y lingüístico del país.

Referencias

Aguirre Beltrán, G. (1992). *“Conferencia con motivo del primer aniversario de la muerte de Lázaro Cárdenas”*, en Aguirre Beltrán. Obra antropológica XI: obra polémica. México, Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, Fondo de Cultura Económica.

Althusser, L. (1988) *Los aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, consultado en http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf, el día 30 de enero de 2014.

Bell, D. (1998). *“El mapa que surgió del río”*, en El País, 28 de marzo de 1998.

Beuchot, M. (2010) "*Prefacio*", en Juan Álvarez-Cienfuegos, La cuestión del indio: Bartolomé de Las Casas frente a Ginés de Sepúlveda, México. UNAM-FFYL.

Castellanos, A. (coord.) (2003), *Imágenes del racismo en México*, UAM/Plaza y Valdés, México.

De Alba, A. (1991) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, México, UNAM.

Laclau, E. y C. Mouffe (1985) *Hegemony and socialist strategy*, Londres, Verso Press (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI.

Navarrete, F. (2005) *Las relaciones interétnicas en México*, México, UNAM-Programa Universitario México Nación Multicultural.

Zizek, S. (2003) *El sublime objeto de la ideología*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Los jóvenes como sujetos de la sobredeterminación curricular

Rita Angulo Villanueva⁶¹

¿Cuál es el significante que puede interpelarnos, convocarnos contingentemente para constituir el Pensamiento Curricular Latinoamericano (PCL) que sea capaz de sobredeterminar la lógica hegemónica educativa y curricular?

En la lectura de textos sobre el curriculum elaborados por maestros latinoamericanos (Sem, 1507, 2015) encontré, nítido –según yo- un grito de justicia social, justicia curricular diría Ana Gallardo (2015). La voluntad de justicia puede ser el significante que nos interpela, nos convoca contingentemente para constituir el PCL como una cadena equivalencial capaz de sobredeterminar o interpelar o erosionar (al menos) o dislocar (en el mejor de los casos) la lógica hegemónica educativa y curricular.

Si la justicia –en todos los planos pensables- ha de ser el significado compartido que oriente nuestro *hacer* curricular en un México convulso, muy querido, pero en crisis estructural generalizada (de Alba, 2007), ¿Cuál es el camino? ¿Quiénes lo hacen?

Habrán de ser los sujetos, las identidades a las que responden y se afilian los sujetos. Nuestros sujetos, maestros y alumnos de las realidades curriculares en las que nos encontramos.

Villoro (1993) dice que el hombre moderno, el sujeto, fuente de sentido de todas las cosas se está perdiendo a sí mismo. Quizás porque está escindido, está entrando en crisis al mismo tiempo que la razón histórica moderna. Consecuencia de los fracasos de las grandes narrativas (depredación, agotamiento, pérdida de su propio hábitat) el sujeto se encuentra “sujetado” a la sociedad de consumo y el fracaso de las revoluciones socialistas.

El ideal mítico de México como el “Cuerno de la abundancia” para los mexicanos, el ideal de la mexicanidad construido por los liberales mexicanos del siglo XIX quienes apostaron al mestizaje como definición de la identidad nacional (Aguirre, 2003) por

⁶¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

encima de las comunidades indígenas, el ideal que alguna vez logró convocar el sentimiento del sujeto colectivo está en crisis, María Esther Aguirre Lora (2003) lo plantea en *Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto*. El mito fundante, la mexicanidad, el estado nación, empieza a disgregarse no solamente en lo económico sino, fundamentalmente, en el imaginario social. El sistema escolar y el curriculum han perdido en algún lugar del camino del siglo XX su potencia para construir los mitos sociales sobre la pertenencia a una nación (Aguirre, 2003:302).

Alcanzo a identificar 3 rasgos sociales en nuestro horizonte: el movimiento de las juventudes, el movimiento político sin filiación partidista y el movimiento magisterial. Movimientos incipientes, no institucionalizados, si bien organizados y con carácter de exteriores a la estructura social sedimentada. Todos con potencial para erosionar y/o dislocar las instituciones sociales, todos alternativos al mito fundante de la nación. En este texto me interesa reflexionar sobre los jóvenes.

Los jóvenes educados o “incorporados”, como los nomina Reguillo (2000), “...son parte de las “narraciones” locales que, frente a los discursos de lo global, no pueden ni quieren ser parte de los mecanismos que promueven diáspora y dispersión de la solidaridad, de las comunidades y las culturas” (Zebadúa-Carbonell, 2008:51). También están los otros jóvenes, los que no han encontrado respuestas institucionales a sus necesidades, mismas que han encauzado de otra manera, y que han respondido –o han sido arrastrados- por discursos que los interpelan desde la delincuencia y el crimen organizado” (Angulo y Barrios, 2015). Jóvenes que, ante contingencias inéditas podrían conformar un contorno social en tanto cadena equivalencial frente a la estructura social que los margina.

Los jóvenes pueden constituir en algún momento “...un «exterior» que bloquea la identidad del «interior»...” (Laclau, 1990:34). La bloquea en la medida que se conforma –por imposición o por asunción- en el parámetro; la condición de su constitución en tanto el imaginario que se quiere alcanzar a la vez que medio para alcanzarlo. Según Laclau (2005), la demanda insatisfecha es un sello de identidad en la población. Los jóvenes, nuestros jóvenes mexicanos tienen en un su haber social múltiples demandas insatisfechas.

Entender a la juventud como categoría de análisis, en el contexto del curriculum, nos obliga a “leerla” como una serie de identidades diferenciales (jóvenes incorporados, jóvenes trabajadores, jóvenes <Ninis>, jóvenes delincuentes, etcétera) que requieren ser comprendidas en el seno de la totalidad. Totalidad que marca

una serie de límites para la juventud. Límites que han llevado a exclusiones (rechazados del sistema educativo, sin trabajo, en estado de “suspensión” mientras SON algo). Es en este juego de equivalencias y diferencias que el auto reconocimiento por parte de los jóvenes como una fracción social sin oportunidades ha ido en aumento a lo largo de 50 años; la escisión de las juventudes en los depauperados y los incorporados (Reguillo, 2000) me permiten apreciar un rasgo que, cada vez más, aparece en la ya compleja situación de la sociedad mexicana, los jóvenes instaurándose como un exterior constitutivo (Angulo y Barrios, 2013).

“Las posiciones de sujeto se articulan necesariamente... pero sus vínculos son contingentes” (Buenfil, 2008:119), es decir aparecen en y dependen del contexto social. Según Rosa Nidia Buenfil lo que articula las diversas posiciones de los sujetos, de nuestros sujetos, los jóvenes, aquellos, los incorporados y los que el sistema educativo va desincorporando, implica: el antagonismo (“...al amenazar mi identidad [la estructura social] muestra mi contingencia [yo joven]...” Ibidem, 120), la lucha imprevista (#Yo soy 132, #Jornada global por Ayotzinapa, #Normalistas en...) y las condiciones de existencia llevarán a los jóvenes a diversos procesos de identificación ante diversas interpelaciones en un afán de dotar de sentido su hacer cotidiano. La elección que hagan depende de su posibilidad de decidir, “la decisión no es necesariamente ni exclusivamente racional, sino que se entreteje con las pasiones...con lo inconsciente, implica la elección de una entre varias posibilidades [estudios, trabajo, crimen organizado, migración, etcétera.] en una estructura dislocada” (Buenfil, 2008: 122). La juventud en tanto objetivo de la formación en el nivel de educación superior es la población para la que el curriculum debe ser conformado. Los jóvenes desde sus condiciones históricas y su ubicación en la estructura social son quienes pueden influir en la determinación de los curriculum, ya sea desde un posicionamiento social externo al sistema educativo, ya desde un posicionamiento dentro del mismo.

Referencias

Aguirre, María Esther (2003). *Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto*. En Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización / Coord. Thomas S. Popkewitz, Barry M Franklin, Miguel Ángel Pereyra-García Castro, 2003, ISBN 84-87682-44-8, págs. 297-331.

Angulo, Rita y Ricardo Barrios. (2013). *Del no lugar al exterior constitutivo. Hacia el análisis del posicionamiento de los jóvenes* (1 - 1, 13). Guanajuato: Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Buenfil, Rosa Nidia (2008). *"El interminable debate sobre el sujeto social"*, en: Da Porta, Eva y Saur, Daniel (Coord). *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*, pp. 117-126. Córdoba: Comunicarte.

Clacso (2015). *Sem 1507 - Construcción del curriculum a través de contornos sociales desde la perspectiva latinoamericana y de la internacionalización*. Seminario en Línea (Abril – Agosto, 2015). México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

De Alba, A. (2007). *Curriculum y Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Gallardo, Ana (2015). *Justicia Curricular y curriculum intercultural*. Notas conceptuales para su relación. En De Alba, A. y Casimiro, A. (2015). *Diálogos Curriculares entre México y Brasil*, p.p. 65-80. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Laclau, Ernesto (1990). *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Laclau, Ernesto. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Reguillo, Rosana. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategia de desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Villoro, Luis. (1993). *Filosofía para un fin de época*. Revista Nexos, Mayo. [Consultado en octubre 2016 en <http://www.nexos.com.mx/?p=6760>]

Zebadúa-Carbonell, P. (2008). *Estudio sobre la construcción de los procesos identitarios de a juventudes contemporáneas*. Tesis. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana-Universidad de Granada.

Debates, diálogos y circunstancias en el campo del curriculum

Silvia Morelli⁶²

Referirme a los tópicos ineludibles es, sin duda alguna, hacer referencia a aquellos temas que no pueden evitarse, esquivarse o que no pueden pasar inadvertidos en el estado de situación del campo del curriculum en América Latina. Entiendo que lo ineludible se presenta en el acontecimiento elaborado entre *diálogos* y *circunstancias* que, como punto de encuentro, produce un giro. Lo ineludible, entonces en este caso, es discurso académico que pone en tensión los paradigmas de las teorías críticas y su devenir posmoderno enmarcado en la relación curriculum-sociedad (de Alba, 2007, 2009). Hasta este momento, el curriculum latinoamericano presenta acontecimiento en los diálogos entre Lopes y de Alba (2015), entre Díaz Barriga y García Garduño (2014) con diez países latinoamericanos, o cuando Pinar (2011a, 2011b) media en los Estudios del Curriculum en México o Brasil. Estos diálogos y circunstancias ofician como metáforas que hacen visibles marcas de enunciación de lo que ocurre en el campo del curriculum en tiempos poscríticos. A continuación, detallo algunos tópicos ineludibles que se convierten en nudos conceptuales cuyas tramas contienen nociones, genealogías y sujetos.

1. Lo ineludible abona a un proceso de consolidación del campo y simultáneamente denuncia un imperativo epistemológico hacia una mayor socialización y circulación de los estados del arte respecto a las producciones locales en la región. Mientras se buscan puntos de encuentro, se les otorga identidad y diferencia. En sí mismo, poner bajo sospecha lo regional habilita a deconstruir su sentido. ¿Qué es lo regional en América Latina?, ¿cómo se identifican esas regiones?, ¿cuál es el *parecido de familia*?⁶³, ¿qué hace particulares a las regiones en el campo del curriculum?
2. Asumir que, como campo intelectual, al curriculum le merece la tarea de pensarse en tensión entre las teorías críticas y las teorías poscríticas poniendo en discusión su afiliación con lo político, el discurso, lo social y las

⁶² Universidad Nacional de Rosario. Ministerio de Educación de Santa Fe

⁶³ Véase Wittgenstein (2008 [1953]).

minorías. De este modo rompe con los esquemas generalizados de la modernidad, de los cuales el curriculum es parte importante. Ahora bien, el desafío para este campo comprende su salida de la hegemonía angloamericana con el compromiso de construir producciones genuinas que destaquen la relación del curriculum con las demandas sociales, produciendo discurso en torno a las políticas curriculares. No reconocer un epicentro en los discursos del curriculum favorece el reconocimiento de constelaciones de autores, temas-problemas y perspectivas epistemológicas.

3. La recuperación de su relación con la didáctica es otra tarea ineludible. Esta recuperación llega hasta los primeros años de la década del '70, en la llamada "nueva" o "anti-didáctica" de Barco (1973) o los debates de Edelstein y Rodríguez (1974) que advertían otro horizonte para la enseñanza y el rol docente en América Latina. Pero la relación entre el curriculum y la didáctica también llega hasta el sentido, no traducible, de *Bildung* como aquel significante que lejos de convertirse en vacío (Laclau 1996) merece volver a estudiarse. Curriculum-didáctica como relación complementaria. Relación compleja, que arroja tensiones, antagonismos y disrupciones que comparten de manera articulada la enseñanza y el rol docente como objetos privilegiados.
4. Un imperativo ético recuerda que el curriculum no puede soltar su lazo como texto político. Esto es, continuar la tarea de las Teorías Críticas respecto a las relaciones del curriculum con el poder, la ideología y la hegemonía reelaborando nuevos sentidos para categorías de análisis como las de emancipación, democracia, gobierno y autonomía. Los recursivos escenarios neoliberales que acechan cíclicamente a América Latina demuestran, una vez más, el involucramiento del curriculum con las políticas educativas. Como significante nodal en el discurso neoliberal latinoamericano, la evaluación se convierte en punto de encuentro entre la tensión global-local. Es ahí donde aportes de marcos conceptuales curriculares cooperan en la construcción genuina en materia de evaluación, mientras que, simultáneamente, ponen bajo sospecha su relevancia.
5. La investigación curricular sigue reclamando su pertenencia a la investigación educativa para consolidar paradigmas, métodos y problemas derivados de la relación curriculum-sociedad. Ya sostiene Buenfil Burgos (2012, p, 51) que "la investigación educativa es como cualquier otra de las

ciencias sociales y de las humanidades, y por lo tanto requiere del trabajo teórico para abrir y afinar la mirada y ofrecer mejor argumentación del saber producido”. La consolidación de un campo requiere las lógicas de producción de saberes reconocidas y socializadas entre sus investigadores. La investigación curricular tiende vínculos intelectuales entre los sujetos de la academia y contrasta y transfiere el tratamiento de problemas sociales y epistemológicos, devenidos objetos de estudio. En este sentido, es ineludible el trabajo en torno a los problemas socioeducativos como los de las alfabetizaciones múltiples, las prácticas de enseñanza, la clase escolar como grupo social, la identidad intelectual del profesor, los estudios de género, la traducción por recontextualización de las políticas curriculares (Casimiro Lopes, Rodrigues da Cunha y Camilo Costa, 2013) además de la continuidad en los *Estudios del Curriculum* como esa gran arena en la que se construye su discurso intelectual.

Referencias

- Barco, S. (1973). *¿Antididáctica o nueva didáctica?* Revista de Ciencias de la Educación. Año III, número 10. Octubre. (35-49). Buenos Aires.
- Buenfil Burgos (2012). *La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación*. En Investigación Educativa. Huellas Metodológicas. (51-71). México DF: Juan Pablos Editor.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés Editores.
- De Alba, A. (2009). *El curriculum universitario en el contexto de la crisis estructural generalizada*. En Orozco Fuentes, B. (Coordinadora). Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México. (25-65). México DF.: Plaza y Valdés Editores-IISUE.
- De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (2015). Coordinadoras. *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México DF: IISUE.
- Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. (2014). (Coordinadores). *Desarrollo del curriculum en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974). *El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*. Revista de Ciencias de la Educación. (21-33). Buenos Aires: Editorial Axis.

Laclau, E. (1996). *¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?* En Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel.

Casimiro Lopes, A., Rodrigues da Cunha, E y Camilo Costa, H. (2013). *Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo*. En Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

Pinar, W. (2011a) Editor. *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. (2011b) Editor. *Curriculum Studies in Brazil. Intellectual Histories, Present Circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.

Wittgenstein, L. (2008 [1953]). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Mesa N°6

Sistemas educativos,
gestión y políticas
curriculares

Encuadre

Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez⁶⁴

¿Cómo acercarnos a la comprensión de los sistemas educativos, sus cambios y sus reformas, hoy en día? Esta inquietud es el timón de esta mesa de pensamiento y reflexión. Los sistemas educativos pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentidos y direccionalidad del programa de la modernidad occidental en todo el orbe.

Como consecuencia de las transformaciones radicales en el panorama político y económico, en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen el tejido social de hoy; se cuestiona el sentido y carácter de dichos sistemas, su función social y la naturaleza del quehacer educativo.

El curriculum en este sentido se sitúa como un dispositivo fractal de la situación antes descrita, al ser subsidiario de tales sistemas educativos. Así lo muestran las políticas curriculares actuales, en las cuales se debaten los horizontes utópicos de este siglo XXI.

Nuestra inquietud e interés en esta mesa es acercarnos al análisis y la comprensión de tensiones, logros y problemas en la conformación de las políticas curriculares que organizan a los sistemas educativos del orbe.

Aportaciones para la conversación

Quisiéramos comenzar por invitar al Dr. Tero Autio a expresarnos desde su experiencia y pensamiento ¿Cuál es su análisis sobre las principales fuerzas, tensiones y tendencias (tradicción alemana y tradición anglosajona) que permean a las políticas curriculares actuales de cara al papel que desempeñan en un sistema educativo?, ¿cómo considera a las reformas curriculares como las del sistema educativo finlandés y a las de otras regiones del mundo, como el caso de China que

⁶⁴ Constructora y moderadora de la mesa.

usted conoce (*Curriculum studies in China*)? ¿Quisiera decirnos algo sobre América Latina?

Dra. Concepción Barrón, quisiéramos resaltar dos componentes fundamentales que aparecen como objeto de reflexión en su pensamiento y en su obra: la noción de innovación curricular, particularmente en el ámbito de la educación superior y por otro la noción de competencias también en este nivel educativo. Usted ha señalado, que estas nociones se han arraigado en la retórica de las reformas curriculares en México para la educación básica y media superior, y han adquirido significados y sentidos específicos que nos permiten ubicar el rumbo de las políticas curriculares actuales, influidas por las políticas de corte neoliberal.

Quisiéramos compartiera con nosotros, su análisis y reflexión sobre ¿Cómo comprender la innovación curricular y las competencias como discursos dominantes en las reformas curriculares actuales? ¿Qué implicaciones políticas y educativas tienen para la formación de los estudiantes? ¿Cuáles son los matices y las posibilidades de cambios o transformaciones en la apropiación de la innovación y las competencias en el marco de la diversidad de interpretaciones, así como de la diversidad cultural y étnica en América Latina?

Al ubicarnos en la relación inextricable entre proyecto de nación y curriculum, es nodal observar y comprender las reformas a las políticas curriculares que han sucedido en la educación latinoamericana. Un caso sin parangón es Bolivia. Dr. Mario Yapu nos interesaría su perspectiva sobre la experiencia boliviana en torno a las políticas curriculares emanadas de la reorganización del Estado nación ¿Cuáles son y han sido las implicaciones⁶⁵ que un Estado plurinacional, fundado en el principio del Buen Vivir tiene y seguirá teniendo, en la conformación del sistema educativo boliviano en general y de las políticas curriculares en particular?

Dr. Zysman, desde su experiencia tanto en el diseño como en la implantación de la reforma en el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires en la Argentina del kirchnerismo, ¿En qué tensiones político-educativas se encuentra el curriculum de la educación secundaria en particular y la educación básica en general?, ¿Cómo se

⁶⁵ Por implicaciones nos referimos a los principales cambios, giros y reorientaciones que las reformas de 2006 y 2010 principalmente, han tenido en la educación de su país, reconociendo como impronta de estos cambios, el debate sobre la cuestión indígena en Bolivia.

podría *alargar la mirada*, en términos de Puiggrós, ante los retos que enfrentan las políticas curriculares actuales con el ascenso de gobiernos neoliberales?

Dra. Patricia Ducoing, a partir de su experiencia, quisiéramos conocer desde su perspectiva ¿Cuál es la situación que guardan las políticas curriculares de la secundaria en particular y de la educación básica mexicana en general, en torno a la relación curriculum-sociedad, sus finalidades, así como las formas en que aparecen los llamados temas relevantes tales como género, interculturalidad, medio ambiente y tecnologías? ¿Qué le demandan estos “temas emergentes” al curriculum de la educación básica nacional?

En una visión comparativa sobre los países de la región que usted ha analizado, ¿qué tendencias y tensiones se muestran en la relación curriculum-secundaria, curriculum-educación básica? ¿Hacia dónde se dirige el nivel, cómo situar social, filosófica, política y académicamente las políticas curriculares de este tramo educativo?

Preguntas generadoras

¿Cómo comprender la innovación curricular y las competencias como discursos dominantes en las reformas curriculares actuales? ¿Qué implicaciones políticas y educativas tienen para la formación de los estudiantes? ¿Cuáles son los matices y las posibilidades de cambios o transformaciones en la apropiación de la innovación y las competencias en el marco de la diversidad de interpretaciones, así como de la diversidad cultural y étnica en América Latina?

Participación: Concepción Barrón

En las reformas curriculares de largo alcance, el término *innovación* ha sido el factor clave asociado al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y a la puesta en marcha de métodos de enseñanza alternativos.

La incorporación de determinados modelos innovadores (flexibilidad curricular, educación basada en competencias, currículo centrado en el aprendiz, incorporación de las tecnologías informáticas en la enseñanza, entre otros) procedió no sólo de la aparente necesidad de cambio y mejora de la calidad educativa, sino que se fundamentó en una serie de tendencias internacionales en materia de reforma

educativa, impulsada por políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales tanto del sector educativo como del ámbito económico-empresarial, y en franca dependencia de propuestas orientadas a la evaluación de la calidad, a la certificación y a la acreditación o a la evaluación ligada al financiamiento de la educación (Barrón y Valenzuela, 2013).

Se puede afirmar que no existe un significado único en torno a la innovación educativa, así como reconocer la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido. Considero que no cualquier cambio y mejora significa, necesariamente, una innovación educativa, por lo que habrá que preguntar ¿En qué condiciones o en qué circunstancias debe darse la innovación educativa? Por ejemplo, existen cambios que se desarrollan desde la base, de parte de los involucrados en el sistema educativo y quienes se encuentran preparados para asimilar las propuestas, a diferencia de los cambios que ocurren a través de decisiones emanadas de una política adoptada: una autoridad del gobierno central, regional o local, que decide adoptar una idea nueva y dicta los reglamentos e instrucciones necesarias para llevarlas a efecto. Las características que definen a un modelo educativo como innovador en un país puede no serlo para otro; para lograr consolidarlo, se requiere la obtención de resultados eficaces en la consecución de sus objetivos, además de gozar de un reconocimiento social y estar legitimado en su campo. No obstante, de que se ha investigado en torno al sentido y comprensión del concepto innovación, seguimos debatiendo las implicaciones que tiene en la educación y en la sociedad. Por otra parte, Ayestarán advierte acerca de la necesidad de reconocer las connotaciones epistemológicas, políticas y sociales, inherentes al significado de la innovación, desde una visión crítica, para dar lugar a un nuevo enfoque centrado en la “innovación social”; esta última referida “ a la generación e implementación de nuevas ideas sobre cómo deberían las personas organizar las actividades interpersonales, o las interacciones sociales, para encontrar uno o más objetivos comunes” (Mumford 2002, p. 253).

Considero que el cambio curricular debe conceptuarse y analizarse desde la mirada de la micropolítica institucional. En la literatura del cambio educativo y las innovaciones curriculares recientes suele darse cuenta de los movimientos de resistencia u oposición de los actores ante los cambios previstos, sobre todo cuando éstos son “de arriba-abajo” y “de afuera-adentro”, amenazan su posición en las instituciones, deslegitiman sus prácticas habituales sin ofrecer condiciones para el

cambio esperado o cuando el ambiente para el cambio se torna “amenazante” desde la percepción de los actores (Díaz & Barrón, 2014). De manera similar, habrá que reconocer el papel activo de los estudiantes en los proyectos curriculares y en su gestión, no sólo como destinatarios de los mismos.

Asimismo, las diversas reformas realizadas en el sistema educativo mexicano en el Siglo XXI, en torno a la incorporación del modelo por competencias, han estado sujetas a diversas críticas, teóricas y metodológicas y aún más en su implementación. Dicho modelo responde en cierta medida, a las dos propuestas que encabezan el modelo de formación: el Proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea (UE) y posteriormente el Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2000; 2005), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En este escenario tenemos que prácticamente la totalidad del sistema educativo mexicano ha vivido una efervescencia por las competencias.

En México no es posible hablar de un modelo curricular homogéneo para la educación superior, a diferencia de la educación básica, pues cada Institución de Educación Superior acuñó un marco conceptual en torno a las competencias el cual es resignificado de cara a las necesidades, ideario, intereses y visión de las instituciones y, con base en este implantó su modelo educativo. Los principales problemas a los que se han enfrentado los diseñadores del currículo en educación superior ha sido el de transitar de la lógica de las competencias técnico-laborales a la de competencias genéricas, académicas y sociofuncionales. En varios casos, la noción de competencia remite a un listado de conocimientos, habilidades y actitudes, de manera integral, pero en el momento de la interpretación y elaboración de programas concretos, se vuelve a privilegiar los primeros en detrimento de los dos últimos y se no logra en varias ocasiones establecer su articulación; pero más allá de lo anterior, lo que se ha puesto en juego es la sólida formación de los estudiantes en los diversos niveles.

Las diferentes reformas han impactado al Sistema Educativo Nacional, por un lado, desde los marcos legales para las nuevas regulaciones de la educación, así como por las implicaciones político-académicas, específicas en cada subsistema.

Aunado a lo anterior se puede señalar la incorporación al campo de la educación una perspectiva intercultural, la que años recientes ha tenido un lugar en la agenda de los organismos internacionales y nacionales, debido al reconocimiento

que han realizado aquellos países con diversidad cultural de la multiculturalidad como característica definitoria y como motivo de orgullo nacional. Lo anterior ha llevado a incorporar en las diversas constituciones de los países latinoamericanos la diversidad cultural; México no fue la excepción, como pudo verse en la reforma al artículo 4° Constitucional en 1992, con motivo de la celebración del encuentro entre dos mundos. El problema más severo ha sido el romper con una concepción de multiculturalidad, que hace referencia a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados, a diferencia de la interculturalidad que se refiere a la relación entre estas personas y grupos basada en el respeto y desde posiciones de igualdad. “La interculturalidad se entiende entonces como un proyecto social amplio, postura filosófica y funcionamiento cotidiano ante la vida; porque es una alternativa que permite repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y porque recalca que lo decisivo está en dejar libres los espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales “(Gallardo, 2004: 3)”.

A pesar de los esfuerzos por incorporar una perspectiva intercultural en los planes de estudios y de generar una serie de competencias ligadas a la ciudadanía con la finalidad de revertir las asimetrías que los pueblos originarios han padecido a lo largo de varios siglos, al imponerles la asimilación, la incorporación y la integración a la vida social del país en detrimento de sus propias identidades culturales y lingüísticas (Gallardo, 2004) no se ha logrado impactar de lleno la formación de los estudiantes, a través de los esfuerzos realizados a partir del currículum formal.

Lo anterior nos lleva a replantearnos los límites y posibilidades del campo del currículo y buscar la participación de sectores más amplios de la sociedad civil, en la búsqueda de normas de políticas de convivencia pacífica entre grupos y pueblos diferentes. El mejor ejemplo lo tenemos en este momento en la Ciudad de México, ante la intolerancia de la Iglesia Católica al matrimonio homoparental y el enfrentamiento que ha provocado entre la sociedad civil, así como el tema del aborto y de los métodos anticonceptivos, discutidos desde la década de los sesentas y traídos a colación como ejemplo de la intolerancia y de falta de respeto por la población que piensa y actúa diferente.

Referencias

- Ayestarán, I. (2011). “*Epistemología de la innovación social y de la destrucción creativa*”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* [en línea] 2011, 16 (Julio-Septiembre). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007006>. Fecha de consulta: 6 de marzo de 2016.
- Barrón, C. y Valenzuela, G. A. (2013). *Flexibilidad y formación profesional en “Capítulo3. Innovaciones curriculares”*, Díaz-Barriga, Ángel (Coord.) *La investigación curricular en México (2002-2011)*, México: COMIE/ANUIES, 143-153.
- Díaz Barriga, F. & Barrón, C. (2014). *Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012)*. *Journal of Curriculum and Teaching*,3 (2), 58-68. En <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jct/article/view/4865/3078>
- Gallardo, A.L. (2004) *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad des de la educación intercultural*. Ponencia presentada en la Mesa redonda “La educación intercultural; experiencias y propuestas”, durante la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Ciudad de México 24- 27 agosto, 2004
- Mumford, M.D. (2002). “*Social Innovation: Ten Cases from Benjamin Franklin*”, *Creativity Research Journal*, Vol. 14, nº 2, pp. 253- 266.

Educación secundaria y alternativas en la reforma curricular en Argentina

Lic. Ariel Zysman⁶⁶

En 2006, el Congreso Nacional aprobó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, elevando la cantidad de años de obligatoriedad a 13.

Este cambio normativo no implica por sí solo un cambio en las prácticas escolares, pero sí ha producido el puntapié inicial para un debate que está en ciernes respecto de la educación secundaria. La pregunta gira en torno a qué política educativa hay que desarrollar para hacer efectiva dicha obligatoriedad, para garantizar el derecho a la educación a todos los jóvenes. Elegimos, entonces, aportar una respuesta en esa dirección desde la perspectiva de la educación popular y las alternativas y su impacto en el cambio curricular, entendiendo por curriculum lo que Alicia de Alba definió como

“...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”.

(De Alba, 2002).

Desde esta perspectiva, elegimos tres tensiones para la discusión: por un lado, la misma idea de obligatoriedad que abre la tensión entre la perspectiva del derecho y la regulación social, en tanto reconfiguración del regimen de poder-saber. En segundo lugar, tomaremos la tensión docente-alumnos, interpelada ahora por el paradigma del derecho a la educación y cómo impacta en el discurso profesoral.

⁶⁶ APPEAL-UBA – Argentina

Para terminar, abriremos la tensión sobre los saberes escolares entendidos como aquella síntesis que refleja la tensión entre lo común y la diversidad.

En primer lugar, la escuela obligatoria supone abrir las puertas a aquellos sujetos que hasta ahora no ingresaban. Ya no es posible desentenderse del 60% de la población que no accedía al nivel medio y en consecuencia la escuela⁶⁷ debe responsabilizarse por la inclusión. En este sentido, la obligatoriedad subvierte el orden tradicional de los sujetos considerados alumnos. El cambio de caracterización de los alumnos puede ser analizado desde el concepto *trayectorias educativas* (Terigi, F., 2007) que refiere a la necesidad de hacer visible que los sujetos no transitan por el sistema educativo del modo en que fue previsto formalmente; por ejemplo, ingresar con 12 años a la escuela secundaria. Los números de repitencia y deserción del nivel primario, sumado a los jóvenes que no están actualmente escolarizados muestran que hay una porción importante de la población en edad escolar que no es coincidente con la edad teórica de ingreso. Aceptar simbólicamente la presencia en las aulas de jóvenes y adolescentes no incluidos originalmente, requiere de un profundo cambio pedagógico.

En segundo lugar, los docentes se ven interpelados en su identidad históricamente constituida, ya que todavía son formados aun en un *habitus* (Bourdieu, P y Passeron, JC 1996) que da cuenta de herramientas metodológicas y didácticas para trabajar con una población que “optaba”, como decisión personal o familiar, cursar los estudios secundarios. De ese modo las reglas del acuerdo pedagógico podían permitirse continuar con aquellos que respondían a los cánones de buen alumno fijados de antemano. Es decir, la obligatoriedad tensiona el imaginario docente tradicional de un sujeto abstracto que ya no se condice con el sujeto real de las aulas.

Por otra parte, la obligatoriedad de la escuela secundaria se enmarca en un renovado discurso sobre la juventud y la infancia que parte de la premisa de considerarlos sujetos de derecho (Chavez, 2009). Este discurso se ha ido expandiendo en la última década pero todavía batalla el discurso hegemónico que sentencia a los adolescentes al lugar de peligro social. Estas prácticas constituyen

⁶⁷ Utilizaré el término escuela para hacer referencia al sistema educativo en su conjunto cuyo garante y principal responsable es el Estado. No debe entenderse la escuela en sentido individual y autónomo de una institución.

la expresión de la resistencia social a las nuevas generaciones y su correlato educativo puede encontrarse usualmente en la expresión “*los docentes no están preparados para esos chicos*”.

En tercer lugar, las políticas relativas a la construcción de acuerdos federales para establecer un curriculum nacional⁶⁸ encuentran un límite en la tensión entre lo común y lo diverso a la vez que se enfrentan al impacto de las nuevas tecnologías.

Este proceso de conformación del curriculum nacional alcanza sus límites al estar organizado bajo la lógica tradicional de las ciencias y letras históricamente partícipes de los planes de estudio desde la creación de los colegios nacionales. El conjunto de saberes que la escuela secundaria obligatoria propone incluir no dista en su organización, progresión y distribución, de aquella que viene sosteniendo en sus claustros hace más de cien años.

Desde la lógica de la alternatividad y la educación popular, interpelar a la escuela secundaria en su construcción curricular es tomar en consideración saberes populares, locales, de culturas diferentes que se incorporan a los saberes tradicionales consagrados por la academia. Incorporar a los jóvenes históricamente excluidos solo en términos físicos no alcanza para construir un proyecto educativo alternativo al proyecto pedagógico de los siglos XIX y XX. El reconocimiento de las tradiciones, historias y prácticas culturales como elementos del curriculum pone en tensión la lógica enciclopedista y humanista tradicional y abre las puertas para la inclusión de otros contenidos y lógicas de pensamiento. Es en ese registro donde la

⁶⁸ De la Ley de Educación Nacional (26.206) y la Ley de Educación Técnico Profesional (25.058) se desprenden dos modalidades de escuela secundaria: los bachilleratos con orientaciones (en donde se incluyen algunas experiencias tradicionales como los bachilleratos en ciencias, en letras, o ex comerciales modernizados, y otras orientaciones más nuevas) y las escuelas técnicas. Respecto al curriculum, las resoluciones del Consejo Federal, órgano que nuclea a los ministros de educación de todas las provincias presidido por el ministro de educación n de la Nación, establecen que hay un conjunto de saberes comunes para todas las escuelas de cualquier orientación y modalidad que forma parte de la formación general de todos los estudiantes y que este conjunto de saberes será acordado a partir de un trabajo federal de concertación. Esta concertación se realiza desde 2004 en la producción de lo que se denominan los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) y que suponen el acuerdo de las 24 jurisdicciones de la Argentina sobre aquello que se va a enseñar en las escuelas. Para cada nivel educativo se realizó un extenso e intenso trabajo de construcción de NAP a partir de los cuales cada jurisdicción tiene la autonomía para realizar su propio desarrollo curricular. Este proceso que implica el compromiso de todos los sujetos provinciales debe ser leído como una expresión en la búsqueda por constituir una educación común, mas no homogeneizante.

inclusión de las culturas juveniles⁶⁹ y las nuevas tecnologías pueden aportar al movimiento del *status quo* de la relación pedagógica. Se trata de una brecha que se abre en el tiempo actual de transición en donde la tecnología equipara saberes de docentes y estudiantes y requiere de la invención de nuevas formas pedagógicas.

En las reformas educativas actuales las tensiones entre los procesos de recuperación de soberanía nacional que buscan también un proyecto educativo emancipador y la restauración neoliberal cuyo proyecto educativo gira en torno a la evaluación, la segmentación y la mercantilización de la educación, es necesario el aporte de nuevas lógicas para acercarse al problema curricular y dislocar el discurso hegemónico. En este caso categorías como alternativas y educación popular nos permiten poner en evidencia la lógica hegemónica de la escuela secundaria y ensayar reconfiguraciones del discurso educativo. Para hacer efectivo el derecho a la educación será preciso reordenar los componentes del discurso antes que mostrar solo su contracara.

⁶⁹ Sabemos que el término es ampliamente discutido actualmente por la antropología cultural, pero usaremos el término para simplificar la escritura y la lectura.

A propósito de las políticas educativas y transformación curricular en Bolivia

Mario Yapu

El objeto de esta contribución es poner de relieve algunos aspectos de discusión en torno al currículum y sus implicaciones políticas y prácticas en Bolivia. Desde los años 80 (1987-1994) hemos venido investigando el *currículum* en una tensión permanente entre múltiples dimensiones o componentes y niveles que hacen a su definición y acción. En un sentido el análisis fue influenciado por los estudios neomarxistas (cf. Michael Young, Michael Apple, Bourdieu, por mencionar algunos) y hablamos de políticas de conocimiento (o de culturas) o de economía política del conocimiento; esto se complementa con los aportes de Foucault que permiten indagar la relación del currículum con temas de identidad, sujetos y poder, a los que debemos asociar también los trabajos de Bourdieu con conceptos de campos, estrategias y *habitus*; finalmente, para comprender el problema curricular, políticas educativas y más generalmente, la formación de las personas y grupos humanos, es necesario ampliar la perspectiva de análisis hacia el carácter relacional y contextual de los fenómenos sociales, entonces parece interesante hablar de la *ecología de saberes*; un concepto utilizado por Boaventura de Sousa Santos (2010), pero aquí nos inspiramos igualmente de Gregory Bateson (y algunos trabajos de Serge Moscovici y Edgar Morin de los años 1970 y 80) que desarrolló una epistemología compleja y sistémica en diversos de sus trabajos, por ejemplo: *Pasos hacia una ecología de la mente* (1985). Bateson lleva el análisis del conocimiento más allá del antropocentrismo cognoscitivo; en este sentido su perspectiva epistemológica está más afín con los saberes indígenas, saberes ordinarios, etc., que forman parte del desafío cognoscitivo frente al saber escolar tradicional, el saber racional que el mundo occidental y las ciencias han forjado a lo largo de los siglos.

Los problemas teóricos y prácticos de la educación y del currículum escolar son *problemas de las sociedades* en que ellos se producen y reproducen. Este principio, algo común, condensa diversos temas de discusión en torno al currículum que en este breve comentario es imposible de desarrollarlos; de manera que sólo destacaré algunos de ellos con fines de participar en la discusión.

Bolivia es uno de los países de América Latina –junto con Ecuador– que emprendió un proyecto de cambio significativo en la sociedad desde unos diecisiete años: hacer *una revolución cultural y educativa* que supondría hablar de una *educación socioproductiva y comunitaria, recuperación saberes ancestrales e indígenas, el “vivir bien” como un nuevo principio de vida y convivencia, la descolonización, además de otras características ya conocidas como revolucionaria y antiimperialista, igualitaria, entre otras.*

Este “proyecto” fue resultado de diversos hechos producidos a principios de la década de los años 2000 en el que confluyeron fuerzas diversas y dispares para dotar un contexto favorable y permitir construir el discurso de transformación del país. Algunos de estos factores son: la crisis económica con endeudamiento elevado de estado boliviano; los partidos políticos tradicionales habían llegado a su fin en la confianza de los ciudadanos; la ideología del estado de bienestar había mostrado sus limitaciones y la ideología educativa sobre diversidad cultural, interculturalidad y bilingüismo (que fue el elemento central de la reforma de 1994) comenzó a ser criticada a partir de lecturas que llegaron a fines de los 90 como fueron los “ estudios postcoloniales” (Rivera y Barragán, 1997).

Pasó casi diez años para lograr la nueva ley educativa *Avelino Siñani y Elizardo Pérez* (ASEP, 2010)⁷⁰. En el marco de la nueva Constitución Política del Estado (CPE, 2009), la ley plantea el propósito descolonizador de la escuela y a través ella a la propia sociedad que requeriría de “hombres nuevos”, bajo los criterios que ya los hemos señalado. Esto sería pues signo de la revolución educativa para el siglo XXI en la que uno de los focos conceptuales es el “vivir bien” (distinto del “vivir mejor”) (Yapu, 2012), la recuperación de saberes y cosmovisiones ancestrales, con respeto de la madre tierra.

Evidentemente, esta propuesta educativa y curricular debe ser analizada con relación a la sociedad boliviana compleja, diversa y desigual.

La historia reciente de la educación boliviana se caracteriza por la apertura hacia la diversidad cultural, la inter e intraculturalidad. Y ha enfatizado la idea de la “descolonización”. En una de sus acepciones la descolonización designa la justicia

⁷⁰ Estos dos personajes fueron los impulsores de las escuelas indigenales en la década de los años 1930. El primero es indígena aymara y el segundo un mestizo ciudadano, formado en una de las primeras promociones de la primera escuela normal nacional de Bolivia, fundada en 1909 por Georges Rouma, el representante máximo de la “misión belga”.

y la equidad social (una reivindicación) que enfoca el análisis del currículum desde las clases sociales, pero hoy pone de relieve las culturas y etnias reconocidas como naciones, dentro del Estado Plurinacional.

Entonces, siguiendo la idea de Basil Bernstein⁷¹, *el currículum* como el proceso de selección, legitimación, organización y puesta en práctica de ciertos tipos de conocimientos, técnicas (saber hacer) y prácticas (comportamientos y conductas) y morales en la formación de los agentes o sujetos y grupos sociales; debe incluir otros elementos más por considerar: *las culturas, lenguas, conocimientos, saberes, prácticas, sistemas productivos, formas de gobierno, valores y morales*, propios de las diversas naciones que conforman Bolivia. Esta situación plantea enormes problemas teóricos y prácticos de la política educativa y curricular actual.

En diversos trabajos previos (Yapu, 1993; 1994; 1999; 2003; 2014; 2016) hemos tratado de definir currículum de manera operativa en función de cada estudio realizado. En los trabajos de 1993 y 94 dedicamos un lugar especial a la discusión del tema, pero no incluimos los aportes de Bateson porque no teníamos un acceso suficiente al análisis empírico ni existían políticas educativas que problematicen la descolonización, educación socio-productiva y comunitaria, recuperación de saberes ancestrales, el vivir bien como una vida con cuidado del medio ambiente (la madre tierra), etc. Hoy, existen estas condiciones, por cuanto la discusión curricular está invitada a incluir nuevos conceptos como la *ecología de saberes*, pero aun carecemos herramientas conceptuales y metodológicas...

En la reforma educativa de 1994 se introdujo el concepto de currículum y comenzó a discutirse entre los técnicos y en parte en las universidades. Mientras que en la reforma de 2010 se ha criticado esa forma de proceder y se ha transferido la discusión a los propios maestros, padres de familia, los sabios indígenas, etc. Lo

⁷¹ Desde fines de los 80 hemos venido investigando el tema curricular a través de las reformas educativas (Bélgica y Bolivia). Si bien partimos de este concepto de Bernstein, nuestra visión tiene matices específicos y ha evolucionado con el apoyo de lecturas de Michael Young (en términos más organizacionales y operativos); los aportes de las investigaciones sobre las interacciones de enseñanza y aprendizaje áulicas (apoyados por las corrientes de la etnografía de la comunicación y la etnometodología); las lecturas sobre la historia de las disciplinas escolares y la historia social de éstas y de los conocimientos escolares, por ejemplo, los trabajos de Ivor Goodson, Lucie Tanguy, Bernard Charlot, etc.; la contribución de estudios sobre micropolíticas educativas de autores como Stephen Ball; u otros estudios más estructurales como los de Kliebart (USA), Bourdieu, Foucault; sin olvidar los estudios latinoamericanos realizados principalmente en Argentina, Brasil, México o España, países de donde provienen las tendencias ideológicas y políticas e inciden en las políticas educativas y curriculares bolivianas, etc.

cual es importante pero no sabemos si es suficiente para lograr la revolución educativa que se persigue.

Por nuestra parte hemos propuesto el análisis del curriculum dentro de la evolución de la sociedad y las políticas de formación de personas (sujetos) que se desarrollan en contextos complejos. Estos *contextos* (cf. Bateson) ya no se limitan únicamente a los campos sociales, políticos, culturales y económicos, como habitualmente se los estudia, sino urge incluir el campo ecológico (como ecosistema), los saberes ancestrales, cotidianos u ordinarios, las cosmovisiones que no son simples ideologías (que se utiliza en uno de los sentidos del marxismo).

La nueva propuesta curricular (ME, 2012) asume como el núcleo del nuevo paradigma de *desarrollo* basado en el “*vivir bien*” que respete el medio ambiente y la vida comunitaria indígena, promueva la intra e interculturalidad en educación y la propia sociedad; y para ello una de las estrategias parece ser la *descolonización* como un proceso complejo y una *práctica multidimensional* que no podemos describir en este texto⁷².

Para terminar e ilustrar los desafíos de esta multidimensionalidad de la educación socio-productiva y comunitaria, destaquemos algunos temas que deben ser sujeto de reflexión.

- a) A veces se afirma que los sujetos (niños, indios, mujeres u otros) estuvieron ausentes de las políticas educativas. Esto no es totalmente cierto. Lo que sucede es que estos sujetos han sido tratados (concebidos y actuados) de manera muy diversa en la historia escolar. De manera que el “niño” (en sentido genérico) no estuvo ausente de los debates educacionales y curriculares (aunque en Bolivia, el curriculum siempre se asoció y se redujo a los planes de estudio, por ende no había debate), mas tampoco llegó a ser el centro de un modelo pedagógico hegemónico, hasta la reforma educativa de 1994, cuando, bajo la influencia internacional del constructivismo, el niño y su aprendizaje fueron visibilizados. En la actual

⁷² En torno a este tema y otros afines se ha escrito muchísimo entre los estudiosos e intelectuales latinoamericanos.

Ver, por ejemplo, estudios sobre la “decolonialidad”: Walch, Mignolo, Quijano, etc. Pero, a nuestro entender, esta gama de ensayos pocas veces tratan temas específicos de las prácticas educativas y curriculares, por tanto, poco se puede discutir...

propuesta, la niñez como concepto y sujeto educativo está inserto en una idea más amplia de la transformación de la sociedad.

- b) Otro tema recurrente de las políticas educativas concierne a la escuela y su contexto. La crítica muy conocida es que la “escuela no responde al contexto”, a la “realidad” o a la “comunidad”. Al respecto, habría que rastrear ¿Cómo se ha usado este discurso y qué significó teórica y empíricamente? ¿Qué significa plantear una pedagogía contextualizada frente al desarrollo de una cultura nacional común y frente a la diferenciación escolar y social? En este punto la diferenciación más notoria fue la división entre educación rural y urbana, ya que precisamente con el discurso de satisfacer a las necesidades de estas regiones desarrollaron dos tipos de enseñanza bifurcados, desde 1955 y hasta el día de hoy no resueltos.
- c) Actualmente, este tema del “contexto”, más allá de lo social y económico, introduce la idea de responder a la diversidad cultural y lingüística, la interculturalidad. Por tanto, el currículum debe tomar en cuenta las condiciones lingüísticas, culturales, etc. Y más allá, en el plano político, debe también conocer las formas de gobierno (formas de dominación) de los pueblos y naciones del Estado Plurinacional, si al menos la nueva sociedad imaginada, pretende generar alternativas nuevas a la “democracia moderna”.
- d) En el plano productivo, la tarea es reconceptualizar la idea de “producción”. Un tema que no es nuevo, pero requiere un trabajo sistemático, que aún falta. Por ejemplo, en el ámbito de la educación técnica y profesional, que está bien fortalecido, se sigue limitando esta educación a la relación trabajo-empleo versus educación. Un discurso muy conocido y heredero de las sociedades industriales...

Referencias

Barragán Rossana y Rivera Silvia (1997). *Debates Postcoloniales: Una Introducción a los Estudios sobre la Subalternidad*. La Paz: Historias/Sephis/Aruwiriyi.

Bateson, Gregory (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.

Choque C. Roberto (1992). “*La Escuela Indígenal: La Paz (1905-1938)*”. En Choque, R., 1992, *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiyiri, pp. 19-40.

Choque, C. Roberto (1994). “*La Problemática de la Educación Indígenal*”. En *DATA* (Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos), N° 5, pp. 9-32.

Choque, C. Roberto y al. (1992). *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o Colonización?* La Paz: Aruwiyiri.

Kliebard, M. Herbert (1995). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York: Routledge.

Ministerio de Educación (2012). *Currículum base del sistema educativo plurinacional*. Ministerio de Educación (30 de septiembre de 2010).

Pérez Elizardo (1992). *Warisata La Escuela Ayllu*. La Paz: CERES/HISBOL.

Yapu Mario (2012). *Vivir bien, significados y representaciones desde la vida cotidiana*. La Paz: UPIEB-Reino de los Países Bajos.

Un acercamiento a la secundaria mexicana desde lo institucional y lo curricular

Patricia Ducoing Watty⁷³

Una premisa que es importante destacar es la relativa a que las políticas curriculares de la educación secundaria no pueden comprenderse al margen de las referentes a las de la educación básica, al ser aquélla un ciclo conformante de la educación obligatoria mexicana y de buena parte de los países de Latinoamérica. A la vez, las políticas curriculares sólo podrán elucidarse en el marco de las políticas educativas del país, mismas que podemos conceptualizar como elementos que direccionan la educación pública, y que se pueden concretar a partir de estrategias y programas diversos, pero que debieran estar acompañadas de políticas sociales, culturales y económicas tendientes a enfrentar y resolver las problemáticas que aun no han podido superarse.

En el marco del compromiso internacional de “la educación para todos” (UNESCO, EPT, 2015), y específicamente para niños y adolescentes, México comparte con varios países de la región algunos de los problemas que experimenta la educación secundaria, y ha definido y operado algunas líneas de política que si bien no se precisan explícitamente como curriculares, se encuentran estrechamente asociadas a la promesa –si no es que figuración- del Estado de ofrecer igualdad de oportunidades a este sector poblacional.

En este escenario, punteamos algunas de las tensiones y desafíos prevalecientes entre dos pretensiones del Estado mexicano –definidas y activadas como políticas educativas- y las brechas en relación con la realidad que prevalece en la educación media básica para poner al alcance de los alumnos esa formación delineada en las prescripciones curriculares: la diversificación institucional y la diversificación curricular.

a) La diversificación institucional

⁷³ IISUE-UNAM

La universalización de la educación media básica ha sido una demanda de los organismos internacionales -UNESCO, OCDE, OEI, CEPAL, entre otros- que ha significado un reto para el Estado mexicano desde hace varias décadas, reto que, acompañado de diversas tensiones, tales como la exclusión, la segregación de grupos indígenas y grupos menos favorecidos, se ha venido enfrentando a través de la diversificación de los modelos institucionales de la secundaria, como una ruptura del modelo único generalizado a nivel nacional.

En efecto, la cobertura en la educación secundaria básica ha sido una temática emergente desde las últimas décadas del siglo pasado, debido al rezago histórico que heredamos y que continuamos experimentando en la actualidad, en virtud, entre otras cosas, de su tardía inscripción en la educación obligatoria, así como del permanente crecimiento demográfico, de la dispersión de la población y de la carencia de comunicaciones y transportes a lo largo del territorio nacional durante la primera mitad de ese milenio. La secundaria tradicional o general, instituida a principios de ese siglo XX fue incapaz de atender la creciente demanda del nivel⁷⁴, de ahí que el Estado se vio en la necesidad de institucionalizar otras modalidades⁷⁵ que permitiesen ampliar las oportunidades de acceso al nivel⁷⁶.

⁷⁴ Como producto del Plan de Once Años, instaurado en la administración de López Mateos, con la finalidad de abatir el analfabetismo y la deserción en la escuela primaria.

⁷⁵ Ante la insuficiencia de recursos para construir escuelas y, por otro lado, contratar a un gran número de profesores para atender el ciclo en zonas rurales o urbanas marginadas, durante el periodo de Yáñez, como secretario del ramo (fines de los sesenta), hace su aparición la telesecundaria, como una modalidad que, aprovechando los avances tecnológicos de la época, pretende satisfacer la demanda no cubierta del heterogéneo y disperso sector poblacional de adolescentes y jóvenes, comprendido como el más vulnerable por su origen social, étnico y cultural, y su recurrente exclusión del sistema educativo. No obstante, casi simultáneamente –en la década de los setenta- se instaura una modalidad más, la secundaria técnica, cuyo objetivo ha sido preparar a los egresados para su inserción en el mercado productivo, aunque ésta fue habilitada de manera genérica con base en adecuadas condiciones institucionales, referentes a recursos físicos, humanos y financieros. Como una modalidad más, en los albores del siglo pasado, y como continuidad del programa posprimaria del CONAFE, se crea la secundaria comunitaria, con el objeto de ampliar las oportunidades de la población más vulnerable y en la perspectiva de ofrecer este nivel educativo una vez que se estableciera como obligatorio.

⁷⁶ Además de la secundaria general, técnica, telesecundaria y secundaria comunitaria, en cada entidad federativa se han ido estableciendo diversas modalidades de la educación secundaria con base en las necesidades locales, tales como indígena, para trabajadores, comunitaria indígena y migrante, entre otras.

Sin embargo, el establecimiento de las diversas modalidades, instauradas en las diferentes entidades federativas no se dio -ni se da a la fecha- en igualdad de condiciones institucionales, de ambientes de aprendizaje, de infraestructura, de personal docente, de materiales educativos, de tecnologías. Podemos apuntar que en la educación secundaria se experimenta una desigualdad y segmentación interna relevante que marca el acceso, la permanencia, la trayectoria y conclusión o no del ciclo, es decir, la modalidad signa el vector selectivo de los adolescentes y jóvenes que conforman la demanda: se tiene, por un lado, las modalidades clásicas – secundaria general y su correlativa secundaria técnica- y, por otro, la telesecundaria y la secundaria comunitaria, entre otras. Mientras a las primeras acceden los alumnos ubicados en zonas céntricas, urbanas y procedentes de una clase social media y media baja, a las segundas ingresan los hijos de familias de bajos o muy bajos niveles de bienestar y desarrollo humano, ubicados en zonas semiurbanas o rurales, distantes de los centros urbanos, que viven en pobreza o en pobreza extrema, entre los cuales se ubican los indígenas, sean hablantes o no de lengua indígena, los migrantes y muchos otros. Sin embargo, podemos subrayar que la caracterización del alumnado en las diversas modalidades no es el único factor determinante en el éxito y conclusión del ciclo, sino que las *desiguales* condiciones institucionales de las diversas modalidades permiten comprender los *desiguales* índices de desempeño y de reprobación, de abandono, de inscripción tardía, de ausentismo, de tránsito hacia la media superior, entre otros de los rasgos que signan a la secundaria mexicana, tal como lo ha constatado el INEE.

Las brechas que separan las secundarias generales y técnicas de las comunitarias y telesecundarias reclaman, hoy por hoy, la definición de políticas estructurales que se conviertan realmente en garantes de la “igualdad de oportunidades”.

b) La diversificación curricular

Como bien sabemos, cada modalidad de la educación media básica en el país cuenta con un currículum, cuya especificidad pretende reconocer la diversidad étnica, social, cultural y geográfica a fin de dar respuesta a las particularidades de la población que atiende, adecuando el servicio educativo a sus necesidades. De ahí que atinadamente la creación de las diversas modalidades en nuestro país trajo consigo la definición de propuestas curriculares diversificadas, aun cuando se mantienen elementos comunes relativos a contenidos y objetivos básicos de aprendizaje.

Para fines de esta reflexión podemos entender la diversificación curricular desde dos miradas. Por una parte, la formal, la prescriptiva, establecida por las autoridades competentes, en este caso, la Secretaría de Educación Pública, en lo que alude a las secundarias generales, técnicas y telesecundarias, y el Consejo Nacional de Fomento Educativo, para las secundarias comunitarias, instancias ambas que definen y acotan desde una visión de cultura propia, aquello que se considera valioso para nuestras sociedades. De ahí que, en el caso mexicano, cada modalidad –general, técnica, telesecundaria y comunitaria- cuenta con un curriculum prescrito que pretende dar una respuesta a las particularidades del heterogéneo alumnado al que se dirige.

Una segunda concepción sobre la diversificación curricular es aquella por la que a nivel institucional y a nivel áulico se despliega el proceso de construcción curricular, con base en el curriculum prescrito, en función de las especificidades sociales, lingüísticas, étnicas, en fin, socioculturales, del alumnado ahí inscrito, así como del contexto local y regional en el que se inscribe cada establecimiento.

Hacemos alusión a esta segunda visión que exige el reconocimiento de la diversidad al interior de cada escuela y de cada aula, diversidad que exhibe la riqueza humana de la sociedad mexicana, y que se expresa no sólo en el origen social, lingüístico o étnico, sino en una multiplicidad de dimensiones que hacen de cada adolescente, de cada joven, de cada persona, el ser única y singular. Todo grupo y toda institución son interculturales, es decir, cada adolescente, cada alumno es portador de una experiencia, de una ideología, de una cultura, de una trayectoria de vida, y, por tanto, toda escuela, todo maestro trabaja desde la *heterogeneidad* y, a la vez y, contradictoriamente, bajo un modelo curricular *homogéneo* y *homogeneizante*. De esta suerte, *homogeneidad* y *heterogeneidad* devienen una dialéctica ineludible en la tarea educativa con la cual se busca articular lo particular y lo general, lo específico y lo igual, lo individual y lo grupal. El interjuego entre la *heterogeneidad* y la *homogeneidad* es el gran reto que se enfrenta en la secundaria: por un lado, el reconocimiento de la pluralidad-diversidad en cuanto a ritmos de aprendizaje, capacidades intelectuales y psíquico-afectivas y sociales, experiencias y nivel de conocimientos, entre otros, y, por otro, la búsqueda del logro de aprendizajes comunes que definen el egreso de este ciclo básico de la educación.

Fundamental resulta subrayar que en el marco del derecho a la educación, todos los adolescentes que transitan por la educación secundaria tienen igualmente el

derecho a que se les ponga al alcance los conocimientos y el desarrollo de las habilidades y las competencias que se comparten en el nivel. Con esto queremos subrayar que un alumno de una telesecundaria o de una secundaria comunitaria tiene que tener las mismas posibilidades de dominar los aprendizajes considerados como fundamentales y desarrollar las competencias establecidas. No por encontrarse ubicado en una zona rural, de pobreza, aislada o de alto rezago social se deben obviar aprendizajes fundamentales. Al contrario, la función de la escuela secundaria habrá de consistir en atender prioritariamente a los que provienen de familias con padres analfabetas, muy alejados de la cultura escolar, a los que no hablan el castellano, a los que se ausentan por tener que trabajar, esto es, a quienes comúnmente el sistema educativo no sólo no ha sabido retener, sino que los ha expulsado.

En fin, no con la finalidad de cerrar, sino justamente de abrir el debate, dos reflexiones finales:

a) El objetivo de equidad en la educación secundaria debe colocarse como eje nodal de la agenda política educativa y curricular del país, como un imperativo de justicia social, por el cual los recursos financieros, materiales y humanos sean distribuidos a quienes más lo requieren, es decir, a los grupos marginados y tradicionalmente excluidos, y, en consecuencia, a las escuelas secundarias más desprotegidas, justamente ahí donde acude la población más vulnerable. Se trata, por tanto, de invertir la lógica de las políticas actuales - más al que más tiene- y de focalizar la atención hacia las modalidades y las escuelas que se encuentran apenas en condiciones de supervivencia. Las secundarias comunitarias, a cargo de CONAFE, entre otras, ilustran este planteamiento.

b) Las acciones derivadas de las políticas educativas son del todo insuficientes e incapaces de enfrentar y resolver la deuda de equidad y de justicia social que el México de ahora reclama, mientras no se asuma una visión integral y armonizada entre los diferentes sectores estratégicos de la administración pública. Planteamos la necesidad de que el Estado asuma la responsabilidad de definir políticas integrales, es decir, *intersectoriales*, capaces de conjuntar esfuerzos y recursos destinados a la planeación, gestión y operación de programas sistémicos para enfrentar los rubros de salud, de empleo, de nutrición, de protección, de desarrollo sustentable, así como de servicios básicos, ahí, en las comunidades marcadas por la pobreza y la pobreza extrema, y en donde se ubican las

secundarias que carecen de condiciones básicas de infraestructura e higiene, de seguridad, de mobiliario, de personal docente capacitado, de materiales educativos de apoyo, entre otros tópicos, para promover los aprendizajes esperados (INEE, 2016).

Referencias

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2016), *La educación comunitaria de CONAFE*, México, disponible en:

<http://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe?idiom=es>, consultado el 15 de septiembre de 2016.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016), *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*, México, disponible en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/201/P1E201.pdf>, consultado el 15 de septiembre de 2016.

Zorrilla, Margarita (2004), “*La educación secundaria en México: al filo de su reforma*”, en REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, 2004, Vol. 2, No.1, disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>, consultado el 15 de septiembre de 2016.

El espacio impugnado a la política educativa: democracia, neoliberalismo y teoría curricular⁷⁷

Dr. Tero Autio⁷⁸

*La enseñanza sea quizás la más grandiosa de las artes,
ya que el medio es la mente humana y el espíritu.*

En pocas palabras, mi argumento, que no puedo explicar completamente aquí, es que las políticas de educación contienen trayectorias distintivas -a menudo implícitas- de la teoría curricular. Las políticas de educación adoptadas podrían rastrearse, respectivamente, según las trayectorias históricas y teóricas. Las teorías del currículum podrían ofrecer, de manera ideal, relatos más completos de las cosmovisiones, las realidades políticas, culturales y sociales, así como mediaciones psicosociales que las historias tradicionales, las psicologías y las sociologías de la educación. Este tipo de trabajo, relacionado con el análisis de políticas educativas, podría abrir ventanas para la educación alternativa y visiones políticas revelando condiciones históricas, políticas y teóricas y contribuyentes a la crisis prevalente.

Causa neoliberal como regla de la educación

Desde el siglo XIX, los incentivos históricos, teóricos y políticos relacionados con el excesivo instrumentalismo y el fetichismo de los métodos en los estudios educativos y los desarrollos en economía y producción han contribuido a la forma de nuestra actual crisis educativa. Podemos percibir que algo cambió radicalmente al llegar el siglo XX en el diseño intelectual de la educación, cuando los aspectos morales y políticos como objetivos de la educación se redujeron al instrumentalismo

⁷⁷ En su idioma original: “The contested space for education policy: democracy, neoliberalism and curriculum theory”.

⁷⁸ Profesor

psicologizado. En la actualidad, las capacidades y los talentos de las personas se desperdician, se descuidan o se subutilizan en particular por las obsesiones de evaluación externa de los sistemas educativos actuales que defienden las poderosas agencias nacionales y transnacionales de la UE, la OCDE y los Estados Unidos. El pensamiento excesivamente utilitarista y la larga tradición de la desintelectualización instrumentalista de la educación (Autio, 2006), hasta el momento actual -"el pensamiento económico coincide con la racionalidad" (Couldry, 2012, 28)- coloniza radicalmente con historias de atrofia intelectual y moral, las circunstancias actuales y futuros imaginarios de la educación.

Paradójicamente, el período de cambios tumultuosos e inestabilidad en los sistemas financieros y económicos desde el año 2000 que alcanzó el pináculo con la crisis financiera de 2007, todavía no ha impedido que las fuerzas de la corporatización perdieran su dominio sobre la infraestructura social (Goodson, 2014, 14). En el espíritu de *"todos los huevos en la misma canasta"*, el liderazgo educativo promueve el modelo de *"la escuela como un negocio"*, así como "proyecciones de beneficios" como resultado de pruebas estandarizadas. A pesar del reconocido fracaso de la nueva economía para crear un nuevo orden mundial sostenible, la educación transnacional y la política curricular se sostienen en la imitación de la lógica corporativa como la regla educativa: la "línea de fondo" en los negocios está estructural e ideológicamente en congruencia con los "resultados de aprendizaje" en la educación (Autio, 2016, 113).

Estos desarrollos llevan al sentido omnipresente de la inversión, el paso de la economía de mercado a la sociedad de mercado -"todo es ahora negociable y disponible con el fin de obtención de ganancias" (Sandel, en Goodson, 2014, 14)-. La inversión de la democracia por el neoliberalismo significaría el repudio de un sistema que una vez fue creado para representar al pueblo contra el poder adquirido, ahora parece representar el poder adquirido (especialmente el poder corporativo) contra el pueblo. La política educativa y el liderazgo son fundamentales para que estos ideales antidemocráticos se infiltren en la socialización de las generaciones futuras en las sociedades avanzadas. Por ejemplo, los influyentes programas de política *No Child Left Behind* (Ningun niño se queda atrás), y *Race to the Top* (Carrera hacia la cima), están marcados por la ausencia de una referencia explícita a los ideales de democracia, educación y personalidad, a excepción de la competitividad en la economía.

Desde el inicio de *No Child Left Behind*, el "comportamiento" en sí mismo se ha reducido a la toma de pruebas psicológicas. En este sentido, he afirmado que la rendición de cuentas en los Estados Unidos es una forma de neofascismo (Pinar, 2011, p.185). De hecho, "el neoliberalismo se ha convertido en una teoría del todo" el cual proporciona una explicación omnipresente del yo y la identidad, el conocimiento y la información, la economía y el gobierno" (Mirowski en Goodson, 2014, 14). En términos de sociedad y gobernanza, "parece que estamos entrando en un período de "gobierno corporativo", donde todos los criterios se ajustan al dogma neoliberal prevaleciente, incluso las posibilidades imaginarias alternativas son clínica y fuertemente eliminadas" (Goodson, 2014, 114).

¿Más allá del gobierno corporativo neoliberal y del posicionamiento del maestro?

La atrofiada escena educativa, nos obliga a pensar en las "posibilidades imaginarias alternativas". Si el currículo es "un prisma, una prueba decisiva para ver y probar la salud y el carácter de la sociedad" (Goodson, 2014, 14), el posicionamiento del profesor dentro del currículo sería la prueba decisiva del liderazgo educativo.

Los valores de la educación neoliberal y sus políticas de liderazgo se muestran explícitamente en el posicionamiento del docente. La presente manifestación de valores instrumentales tiene una historia más larga de desarrollos internos en educación, su estudio y políticas que surgieron del neoliberalismo desde el colapso de la Unión Soviética y sus satélites a principios de los 90, se hizo aún más visible. En retrospectiva -que confirma la experiencia de las dos últimas décadas- el ganador parece no ser ni la democracia liberal, ni la educación, sino los valores de mercado totalitarios.

En lugar de dirigir a los conductores políticos occidentales desde la Ilustración y la revolución francesa: la libertad, la igualdad y la solidaridad, el factor clave en el actual contexto político del neoliberalismo es la relación costo-beneficio omnipresente: altos rendimientos a costos más bajos. Manfred Steger (2009, 11) identifica cuatro dimensiones empíricas principales de la globalización: económica, política, cultural y ecológica con una quinta dimensión -la ideológica- que recorta

las otras cuatro. La dimensión ideológica, según Steger, está llena de una serie de normas, afirmaciones, creencias y narraciones sobre el fenómeno mismo. Más claramente, Nick Couldry (2012) ve el neoliberalismo, la globalización económica, más que un simple corte en las otras dimensiones de la globalización; la globalización económica es la narrativa maestra que está colonizando la globalización política, cultural y ecológica como una teoría de todo: la democracia neoliberal es un *oxímoron*. El cada vez más evidenciado fracaso social y político del neoliberalismo, implica consecuencias políticas y sociales, lo que Bittner (2016) llama *Ordenismo*:

"... es ideológico sin ser una ideología. Es mercurial, pragmático y cínico; su significado y valores cambian para adaptarse a las circunstancias. El Ordenismo prioriza la estabilidad sobre la democracia y ofrece una alternativa al abismo moral de las sociedades. Rusia es un modelo para este nuevo contrato social. Lo sorprendente, sin embargo, es cómo el Ordenismo es compatible con las actitudes de muchos votantes en los Estados Unidos y Europa. La campaña de Donald J. Trump se reduce a una promesa de orden difícil. Y la decisión de los votantes británicos de abandonar la Unión Europea, catalizada por la promesa del Partido de la Independencia de los Estados Unidos y otros, de una Inglaterra ordenada e independiente, no era más que un intento de detener los aterradores y desconcertantes efectos de la globalización".

La larga Cultura Cartesiana del Método (Autio, 2006), imágenes positivistas y científicas del estudio de la educación general con variables aisladas insuficientemente informadas por los grandes cuadros, la creencia en la mecánica, basada en la evidencia de los sistemas y comportamientos, hacen de la educación una presa fácil para el neoliberalismo. El neoliberalismo ha intensificado drásticamente el ya perjudicial control del instrumentalismo -como una variante educativa del Ordenismo- en la profesión docente en la mayoría de los países. La deficiencia crucial de los sistemas neoliberales actuales es el posicionamiento del profesor –descrito por Westbury (2000) como "el conducto del sistema". La suposición de fondo errónea que utilizan los formuladores de políticas, es imaginar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje como una causa-efecto que se supone legítima el enfoque en "producto" y "resultados" como la clave de la educación. Las primeras teorías del aprendizaje conductista y cognitivista posterior han proporcionado desde finales del siglo XIX tecnologías para burocratizar el sistema

educativo que afecta directamente de manera enajenante y perjudicial al trabajo de los maestros y a su identidad profesional.

“... el control burocrático-administrativo se volvió a poner de manifiesto, en los Estados Unidos, como la predicción del comportamiento (Pinar 2011a, p.185). El conductismo y el cognitivismo posiblemente trabajan en paralelo con las aspiraciones políticas, antidemocráticas, "ordenistas" y totalitarias de la globalización económica, resultando en el Global Education Reform Model (GERM por sus siglas en inglés), es decir, Modelo de Reforma de la Educación Global y el virus que está matando a la educación" (Sahlberg, 2011).

Lo que necesitamos es contemplar el currículo, la política educativa y el liderazgo en los que el papel del profesor no es causal sino transformador y creativo. Este requisito está en congruencia con lo que dicen los teóricos sociales acerca de las consecuencias del cambio a la posmodernidad, pero lo que parece tan difícil de adoptar en las políticas educativas y el liderazgo. El movimiento hacia la complejidad posmoderna ha significado "una desnormalización de los roles": *no hay universalidad para subsumir lo particular*. El individuo capaz debe encontrar la regla. El juicio es siempre una cuestión de incertidumbre, de riesgo, pero siempre deja mucho más abierta la puerta a la innovación (Lash, Beck & Beck-Gernsheim, citado en Autio, 2006, p. 162). La descripción de Lash de un individuo capaz en el mundo actual de la posmodernidad podría ser una descripción de lo que los maestros "capaces" y la práctica pedagógica han sido siempre.

El maestro debe encontrar la regla en lugar de seguir la prescrita: "buena profesión" (Goodson, 2014); "La enseñanza como práctica reflexiva" (Westbury et al., 2000); la enseñanza como arte pedagógico (Henderson, 2015), o la enseñanza en el espíritu de la *Bildung* del norte de Europa -está en marcado contraste con políticas de educación y liderazgo neo-liberales pseudo-causales basadas en la evidencia y obsesionadas con la evaluación; la enseñanza es imaginada como una "causa" y el aprendizaje como un "efecto": los países que han seguido las reformas neoliberales de la manera más rápida y profunda, como Inglaterra, tienen muy mal desempeño en los estándares educativos. Mientras tanto, aquellos que han defendido una visión socialdemócrata y han valorado explícitamente la autonomía profesional, como Finlandia, han producido estándares educativos de alto nivel.

Parecería oportuno examinar seriamente la ortodoxia neoliberal en el campo de la educación (Goodson, 2014, 43-44).

En lugar de la "ortodoxia neoliberal" con su equivocada causa-efecto y esquemas objetivos-medios, el plan de estudios es necesariamente en la práctica "conversación complicada", y la enseñanza es una actividad donde el conocimiento académico está enredado a través de la subjetividad del profesor; de tal manera que en la imaginación de los formuladores de políticas neoliberales y de los estudiosos conductista-cognitivistas, la enseñanza en la práctica nunca se libera de la toma de significado subjetiva e interactiva de los participantes. Ésa es la razón por la que las pautas del plan de estudios de la escuela nunca deben ser más que pautas. Los maestros situados subjetivamente y sintonizados históricamente deben ser libres de seguir dondequiera que sus imaginaciones e instintos los guíen, agudamente conscientes del conocimiento disciplinario que estructura su investigación y testimonio continuos. El profesor es en este sentido un artista, y una conversación complicada es el medio del profesor.

Puede ser útil para el profesor reflexionar sobre cuáles son sus intenciones, pero los "objetivos" no son preocupaciones primarias. Lo que importa es lo complicado que es la conversación. La alegoría "termina" en lo que los alumnos hacen de tal conocimiento, un destino que apenas se quita de la provincia del profesor pero que nunca depende definitivamente del maestro. Incluso las lecciones más creativas y provocativas pueden caer de plano, como nadie sabe. Intentar forzar la participación de los estudiantes (y mucho menos el aprendizaje) se vuelve autocrático si no es mediada por el conocimiento subjetivo que los maestros tienen de los individuos en su salón de clases. Por otra parte, lo que los estudiantes hacen de su estudio puede no ser conocido, y sólo por los propios estudiantes, durante años (Pinar, 2011b).

El relato de Pinar sobre la naturaleza del currículo y la enseñanza hace explícita la insistencia en un tipo de liderazgo intelectual que se requiere en las reformas educativas sostenibles y en el liderazgo educativo: *"Los nuevos hallazgos de la investigación en la reforma educativa muestran claramente que el compromiso personal y profesional debe existir en el corazón de cambios o reformas"*. No sólo está neutralmente ausente, sino que es en realidad ausente en el sentido de que hay una

mezcla de profunda indiferencia y hostilidad activa a tantos cambios y reformas "(Goodson, 2014, 16).

El fracaso de una gran cantidad de reformas en la educación se debe en parte a la falta de reconocimiento del carácter curricular, de la enseñanza y de la subjetividad humana. La lucha por el conocimiento significativo y veraz, los juicios morales como habilidades para la vida, las intenciones, los compromisos, los significados y la creatividad como fenómenos educativos fundamentales, permanecen fuera de la comprensión metodológica del conductismo y de las teorías cognitivas. En la valorización de las metodologías positivistas, en el discurso sobre el método y el legado del empirismo despolitizado, no hay espacio para narrativas históricamente y autobiográficamente configuradas, en sintonía actual y "conversación compleja" como encarnaciones genuinas de la conciencia humana y plataformas de educación, educación Política y liderazgo.

El reduccionismo de la educación al ámbito de la "ciencia" en una matriz cuantificable, en lugar de verla como una forma de arte integral para la creación de nuevas formas de pensar sobre el mundo y sus modos creativos de existencia, se muestran intelectualmente deshonestas y engañosas. La tarea de los teóricos del currículo -como educadores en general- es contribuir al futuro, un mundo más socialmente justo, un mundo en el que existan los discursos de crítica y posibilidad, los valores de libertad e igualdad funcionen conjuntamente como parte de un proyecto de democracia más amplio.

Referencias

Autio, T. 2016. *Contested Educational Spaces: Some Tentative Considerations Inspired by Curriculum Theory and History*. IJHE Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education, Heft 1-2016.

Autio, T. 2006. *Subjectivity, Curriculum and Society: Between and Beyond the German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. New York: Routledge.

Bittner, J. 2016. *The New Ideology of the Cold War*. *The Opinion Pages*. August 1, 2016. New York Times.

Couldry, N. 2012. *Why Voice Matters? Culture and Politics after Neoliberalism*. London: Sage Publications.

Goodson, I. 2014. *Curriculum, Personal Narrative and the Social Future*. New York: Routledge.

Henderson, J. and Colleagues. 2015. *Reconceptualizing Curriculum Development*. New York: Routledge.

Pinar, W. 2011a. *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. 2011b. *Allegories of the Present: Curriculum Development in a Culture of Narcissism and Presentism*. Paper presented at the University of Tallinn, Estonia, on August 22, 2011.

Sahlberg, P. 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland*. New York: Teachers College Press.

Steger, M. 2009. *Globalization: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.

Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K. 2000. *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Panel N°1

Experiencias
curriculares en
América Latina

Ensayos Autobiográficos de Experiencia Docente como opción de titulación en la Maestría en Educación Básica de la UPV

Dra. María Marcela González Arenas

En este documento se exponen sintéticamente algunas características de la incorporación curricular de la modalidad de *Ensayos Autobiográficos de Experiencia Docente* como opción de titulación, para los alumnos de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV); dicha modalidad ha sido desarrollada por el equipo de Trujillo et al (2016).

Se parte de reconocer que la práctica docente se sobredetermina con elementos contextuales, sincrónica y diacrónicamente y en ella se imbrican, de acuerdo con Tardiff (2009) saberes, conocimientos y experiencias procedentes de

- el plano de lo familiar,
- la escolaridad previa a la formación profesional docente,
- la formación profesional para la docencia y la que el maestro construye a partir de los programas y textos con los que realiza su hacer pedagógico-didáctico
- la práctica de la profesión docente y la socialización con otros maestros

Así mismo, se coincide con Honore, quien afirma que la formación es un proceso que va de una experiencia a su elucidación en común, de una originalidad a su profundización por una confrontación de una diferencia con la instauración de un reconocimiento recíproco. [...] Es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente vividos en el horizonte de un proyecto personal colectivo (1980:34).

En una línea afín a estos planteamientos, el currículum de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) parte de las prácticas cotidianas de los profesores-estudiantes que la cursan, para revisarlas y examinarlas a la luz de referentes teóricos pertinentes, a fin de comprenderlas y transformarlas, resignificando y sistematizando su quehacer docente. Este programa de postgrado busca poner al alcance de los maestrandos, herramientas teórico-metodológicas que les lleven a analizar sus propias prácticas

profesionales, a partir de un proceso de reflexión-acción, encaminado a mejorar su desempeño profesional.

En este sentido la última línea de formación de la MEB se configura a partir de tres *Seminarios de Apoyo a la Titulación* (SAT) que, constituyendo el cierre del trayecto formativo del programa, son espacios concatenados donde el maestrando revisa y recupera, individualmente y en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), el itinerario de su identidad docente. En ellos analiza las interpelaciones que ésta ha tenido, las identificaciones realizadas, las decisiones que ha tenido que tomar y las renunciaciones que ha tenido que asumir al decidirse por la profesión docente, sus fortalezas y debilidades como profesionista de la educación y a partir de ahí, la agenda pendiente y su plan de mejora y transformación profesional.

El producto de estos análisis son Ensayos Autobiográficos de la Experiencia Docente, recuperando el enfoque de la investigación biográfico narrativa de autores como Bolívar y Domingo (2006). Así, los estudiantes en un inicio reflexionan sobre elementos teórico epistemológicos de este tipo de investigación señalada y posteriormente, inician autobiografías guiadas (narrativas pautadas retomando la información registrada en los cuestionarios diseñados ex profeso), reconstruirán y redactarán breves reseñas; en un primer momento, acerca de sus trayectorias profesionales respecto a: los estudios realizados antes y durante su ejercicio profesional, experiencias laborales en el magisterio y fuera de él, su participación en actividades de formación continua, al igual que algunos datos de su situación personal y familiar; y, en un segundo momento, integrarán narrativas breves con sus apreciaciones sobre el impacto recibido por el currículum de la MEB (por cada una de las cinco líneas de formación) describiendo su trayecto formativo y expresando: cómo contribuyeron a la mejora de su práctica profesional, qué conceptos clave le resultaron relevantes para fundamentar su práctica docente y en qué aspectos transformaron su práctica docente. (Trujillo *et al*, 2016:19)

Los propósitos de los SAT son que los estudiantes:

- Adquieran los elementos teórico-metodológicos básicos para la elaboración del documento recepcional.
- Fortalezcan las capacidades para identificar, sistematizar, analizar y emplear información relevante, tanto de las experiencias de trabajo como de otras fuentes.

- Intercambien experiencias y se apoyen en el proceso de elaboración de su documento, ubiquen los retos y encuentren las formas de superarlos.
- Reflexionen sobre su práctica docente mediante la elaboración de autobiografías guiadas para la reconfiguración de la identidad docente y la mejora profesional.
- Recuperen y sistematicen (individual y colectivamente) sus trayectorias profesionales y trayectos formativos como estudiantes de la MEB.

En términos metodológicos, la indagación autobiográfica que da lugar a estos ensayos, parte de una estrategia de recopilación de información que triangula

- Investigación documental, donde se analizan documentos personales, profesionales, materiales biblio-hemerográficos de contenido teórico, contextual, normativo y/o metodológico, en su mayoría revisados en la MEB
- Autoentrevistas, a partir de tres tipos de cuestionarios.
- Grupos de discusión en Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Por su parte, para el análisis e interpretación de la información recopilada se combinan

- El uso de herramientas teóricas
- La realización de análisis sincrónicos y diacrónicos (Salcedo 2003), a partir de biogramas desagregados en cuatro temporalidades (González 2015):
- La infancia y la adolescencia
- Los estudios de licenciatura
- El ejercicio profesional docente
- El trayecto formativo de la MEB
- La realización de reflexiones metacognitivas sobre la constitución de la identidad docente y sobre la experiencia autobiográfica.

Si bien en un principio, la propuesta de desarrollar un enfoque de reconstrucción autobiográfica de la experiencia docente como opción de titulación tuvo detractores, al momento del cierre de este documento han egresado ya algunas generaciones que se titularon realizando ensayos autobiográficos de experiencia docente. A estos egresados se suman varios otros que se encuentran trabajando en esta modalidad.

Referencias

Bolivar, A. y Jesús Domingo (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual*. Ed. Forum. Qualitative Social Research. Vol. No. 4. Art. 12-septiembre de 2006

González, María Marcela. (2015) *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*. Tesis Doctoral. Recuperado en línea en Bibliotecas UNAM. TESIUNAM. Disponible en: <http://dgb.unam.mx/index.php/catalogos>.

Honoré, Bernard. (1980) *Para una teoría de la formación Dinámica de la Formatividad*. Madrid. Ediciones Narcea.

Salcedo Albarán, Eduardo y De León Beltrán, Isaac. (2003). *Observación sincrónica y observación diacrónica*. Método. Grupo Transdisciplinario de Investigación en Ciencias Sociales. Editor Fundación Método. Colombia Documento 18. Noviembre 21 de 2003. www.grupometodo.org

Tardiff, Maurice. (2012) *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid. Ed. Narcea. 2ª. Edición. I El saber de los docentes en su trabajo.

Trujillo, José Guillermo, González Ma. Marcela y Hakim, Esperanza Aurora. (2016). *Seminarios de Apoyo a la Titulación I, II y III. Programa y selección de lecturas*. Universidad Pedagógica Veracruzana. México.

De la problematización a la intervención y reconfiguración del campo curricular en América Latina

(Los posgrados en educación en México, el caso del ISCEEM)

David Pérez Arenas

Hasta finales de los años setenta, la narrativa hegemónica en torno a la configuración del campo del currículum, se sustentaba en la tradición galileana y en el paradigma hipotético deductivo, desde donde se pretendía otorgar una validez científica a la teoría curricular con el propósito de prescribir las tareas propias del diseño y evaluación curricular de los programas educativos; al tiempo que se pretendía imponer y legitimar los modelos educativos de los países desarrollados, con el propósito de tener adeptos y un control de sus sistemas educativos, programa de transferencia de Tecnología Educativa para América Latina (Gaudiano, 1986).

Sin embargo los efectos de los acontecimientos económicos, políticos y sociales que se dieron durante la década de los años setenta y principios de los ochenta, permitieron transitar de un cuestionamiento de los paradigmas y modelos anteriores, al origen de una problematización o reconceptualización del campo del currículum en América Latina, derivada no sólo de la introducción de nuevos paradigmas teóricos, sino de la generación de experiencias alternativas (Ángulo y Orozco, 2007) en relación con el diseño curricular; que al empezar a ser sistematizadas, analizadas y teorizadas por los investigadores de la región, permitieron un giro lingüístico tanto en la configuración discursiva del campo del currículum, como a las perspectivas metodológicas para su diseño, desarrollo y evaluación.

En México, este proceso se puede identificar a partir del estudio, trabajo e investigaciones desarrolladas en el Seminario de Currículum Siglo XXI, (CESU-IISUE) donde se pasó de una etapa de problematización del campo, a la del diseño y desarrollo de propuestas de intervención curricular, que se fueron extendiendo hacia las diferentes instituciones de educación superior a las que estaban adscritos

los participantes del seminario, lo que a su vez generó el seguimiento y sistematización de la puesta en marcha de experiencias curriculares, desde donde se ha empezado no sólo la reconfiguración del campo curricular en América Latina, sino a escucharse y tener presencia en los países que hasta hace algunos años tenían una presencia hegemónica en el mismo.

Una de estas experiencias tiene que ver con la incorporación de algunas de las aportaciones en relación con la configuración de la noción de curriculum (dimensiones, planos y niveles de significación) y con los campos de estructuración curricular (de Alba, 1991), tanto para el análisis, como para la evaluación y el diseño de los planes de estudio de los programas de posgrado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM), la maestría en Investigación de la Educación y el Doctorado en Ciencias de la Educación.

Aportaciones que en lo metodológico permitieron desarrollar las tareas del análisis, diseño y evaluación curricular, sustentadas en procesos de investigación horizontales y colegiados, que se fueron construyendo a partir de una articulación entre lo dado y lo dándose; al tiempo que la incorporación de las nociones de Conformación de Campos de Estructuración Curricular (CCEC) fijos, cerrados, abiertos y flexibles (de Alba, 1991), desde principios de los noventa, se adelantaba ya a lo que se convertiría en una de las innovaciones curriculares de la primera década del siglo XXI.

Reconocer la importancia de los CCEC Teórico Epistemológico y Crítico Social, como dos campos básicos para el diseño curricular, permitió poner en el centro de la discusión los debates teórico epistémicos de los programas y sus implicaciones en los procesos de formación, en el caso del Instituto, el de las ciencias de la educación; así como la recuperación de la función social originaria de las instituciones de educación superior, la producción del conocimiento y el compromiso social de las instituciones y programas de posgrado.

La incorporación y efecto de estos dos campos en las estructuras curriculares de los posgrados del ISCEEM, permitió no sólo transitar de las perspectivas disciplinarias y multidisciplinarias, a las multirreferenciales y de la complejidad (de Alba, 2007), que además de reconocer la importancia de los conocimientos provenientes de las disciplinas, incorporan los provenientes de los discursos y saberes educativos que han ido adquiriendo mayor importancia en la conformación

de narrativas alternativas en los discursos hegemónicos en torno a la formación y a la producción del conocimiento en los posgrados en educación.

Lo anterior, no obstante los efectos cada vez más agresivos de las políticas educativas actuales para los posgrados, ha permitido salvaguardar por decirlo de algún modo, a los programas del Instituto de las tendencias que en los últimos años han generado la desestructuración de su identidad social, sobredeterminada por el nuevo contorno social, la comercialización de la educación, sustentada en una lógica de mercado; desde donde la formación para la investigación y la formación académica se van cada vez más desplazando, cuando no marginando o excluyendo de sus estructuras curriculares (Pérez Arenas, Limón y Cortés, 2013).

Lamentablemente las nuevas demandas de acreditación y certificación a las que se tienen que someter los posgrados, junto con los nuevos estilos de gestión y organización escolar de los programas, no se corresponden con sus fundamentos curriculares, teórico epistémicos y metodológicos, lo que ha empezado a generar una serie de tensiones en su puesta en marcha o desarrollo curricular; tal y como lo han mostrado las evaluaciones curriculares de la maestría y del doctorado (Pérez Arenas *et al*, 2016), por ejemplo aquellas que se derivan de la articulación entre las diferentes orientaciones y propósitos de los programas, con las modalidades de formación de los programas y productos derivados; mientras por un lado algunos estudios, muestran la riqueza en las experiencias y saberes que los docentes de los posgrados han acumulado en relación con la metodología y didáctica de la investigación (Pérez Arenas, Atilano y Condés, 2016); por otro, se cuestiona la pertinencia social de los programas e investigación que se genera dentro de los mismos, pero con base en criterios eficientistas y pragmáticos, desde donde el cuestionamiento y la crítica social son cada vez más irrelevantes.

Lo anterior está generando y demandando al mismo tiempo nuevas formas ya no sólo de diseñar y evaluar los posgrados, sino de miradas para estudiarlos e investigarlos.

Referencias

Ángulo, Rita y Bertha Orozco (2007) (Coordinadoras) *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, CONACYT, UAG, IISUE-UNAM, UASLP, UACH, Plaza y Valdés.

De Alba, Alicia (1991) *Evaluación Curricular, Conformación conceptual del campo*. México, CESU-UNAM.

De Alba, Alicia (2007) *Currículum complejo. Reconstruyendo la crisis: la complejidad de pensar y actuar en contexto*, en *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, Ángulo, Rita y Bertha Orozco (Coordinadoras) México, CONACYT, UAG, IISUE-UNAM, UASLP, UACH, Plaza y Valdés.

Gaudio González, Edgar (1986) *Reseña curricular del planteamiento curricular norteamericano*, tomado de *El currículum universitario México*, inédito, 1986, pp. 7-16 y 46-48, en *El campo del currículum. Antología*. Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, Edgar González Gaudio (Coordinadores) 1991, México, CESU-UNAM.

Pérez Arenas, David, Agustina S. Limón y Juan García Cortés (2013) *Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la Filosofía, la Epistemología y la Teoría Educativa en los posgrados en educación*, en *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación 2002-2011*, México, ANUIES, COMIE, 213-284.

Pérez Arenas, David (2016) (Coordinador) *Evaluación del programa de doctorado en Ciencias de la Educación del ISCEEM*, Toluca, México, inédito.

Pérez Arenas, David, Pedro Atilano y Francisco Condés (2016) *Formación para la investigación. Trayectorias, Experiencias y Saberes*. Toluca, México, ISCEEM, inédito.

La tensión particularismo-universalismo en los debates sobre la escuela latinoamericana

Myriam Southwell

¿De qué manera dialogan lo particular y lo universal en las escuelas latinoamericanas? ¿En qué modo la relación que establecen con demandas particulares y/o universales permite democratizar la experiencia educativa? ¿Cómo se vinculan con la construcción de un imaginario común? ¿Es esto necesario para la escuela de hoy? Hemos aprendido con Ernesto Laclau que el universalismo y particularismo son dos dimensiones inerradicables en la construcción de las identidades políticas, pero la forma de la articulación entre ambas está lejos de ser evidente.

La conformación del sistema educativo incluyó en sus orígenes una homogeneización de los sujetos y las políticas educativas a la vez que una transformación de las fronteras culturales y una vía de ascenso social e inclusión en el espacio público para sectores anteriormente excluidos. Entre las formas históricas en las que se pensó la relación entre universalidad y particularidad, encontramos aquellas en las que o bien el particular realizaba en sí mismo lo universal —es decir que se elimina a sí mismo como particular y se transforma en el medio transparente en el que la universalidad opera— o bien negaban a lo universal afirmando su propio particularismo (Laclau, 1996:47). Así, las resistencias de otras culturas eran vistas no como luchas entre identidades y culturas particulares sino como parte de una lucha totalizante entre universalidad y particularismos —la noción de “pueblos sin historia” expresaba la incapacidad de estos últimos de acceder a lo universal— (Laclau, 1996: 50-51).

La separación entre lo universal y lo particular es infranqueable, lo que es lo mismo que decir que lo universal no es otra cosa que un particular que en cierto momento ha pasado a ser dominante. Por eso, nuestro punto de partida es el de situar el formato escolar moderno como el modo en que una serie contingente y arbitraria de razones e instrumentaciones se convirtieron en dominantes. Sin embargo, la cotidianeidad escolar actual permite poner en evidencia que esos elementos —

particulares y contingentes— pueden ser desplazados por otros —igualmente particulares y contingentes— que lleguen a ocupar una posición hegemónica. Esto nos lleva a situar nuestro análisis en una mirada que deja afuera el puro particularismo.

Una razón por la que el puro particularismo no es posible es porque si cada identidad está en una relación diferencial con todas las otras identidades, ella presupone no sólo la presencia de todas las otras identidades sino también el espacio global que constituye a las diferencias como tales. Si la particularidad se afirma a sí misma como mera particularidad en una relación puramente diferencial con otras particularidades, está sancionando el *statu quo* en la relación de poder entre los grupos. No es posible afirmar una identidad diferencial sin distinguirla de un contexto, y en el proceso de establecer la distinción se está afirmando el contexto al mismo tiempo (Laclau, 1996).

Esa distinción conceptual nos permite interpretar la tensión que se da en el desarrollo de las experiencias escolares. Ellas expresan ese movimiento paradójal cabalmente: diferenciarse – desordenar el formato para atender a una población particular, pero a la vez esa diferenciación se hace en procura de garantizar un derecho universal. Hay allí otro modo de articularse con el significante igualdad, desordenando el formato tradicional para habilitar que se posea las mismas certificaciones —y a través de ellas el derecho— de lo que tiene la población entendida en términos genéricos. Podríamos pensar que se produce allí una operación que pone a la igualdad (de derecho y capacidad) como punto de partida, que se diferencia en el trayecto que hace recorrer, pero sin dejar de ofrecer un punto de llegada común. En esa búsqueda la diferenciación no está siendo puesta en el sujeto que reúne determinadas condiciones particulares, sino en la institución educativa que debe desarrollar estrategias distintas para alcanzar un derecho común.

A partir de eso nos preguntábamos si los nuevos formatos que van adquiriendo las escuelas (bachilleratos populares, escuelas de reingreso, escuelas de movimientos de desocupados, escuelas de alternancia, etc.) democratizan la experiencia escolar. Para ello tomaremos la distinción que Ernesto Laclau hace en *La razón populista* acerca de la apelación a lo democrático. Él toma distancia de la idea de democracia simplemente como régimen y utiliza la noción asentada en dos aspectos: que las demandas sean formuladas *al sistema por* alguien que ha sido excluido del mismo,

es decir que hay una dimensión igualitaria implícita, y que su propia emergencia presuponga cierto tipo de exclusión o privación (2005:158). Las nuevas modalidades de escuela parten de demandas insatisfechas y de formas de exclusión y desarrollan estrategias destinadas a grupos particulares para garantizar un propósito universal de cumplimiento del derecho de la educación. Esto no significa perder de vista que las respuestas ensayadas abren otras tensiones y construyen también otras exclusiones.

Una comunidad se define mediante la concreción de una unidad de un “nosotros” que implica un “ellos” del cual diferenciarse, más allá de las semejanzas manifiestas por la existencia de rasgos compartidos. Lo universal es el símbolo de una plenitud ausente, y lo particular sólo existe en el movimiento contradictorio de afirmar una identidad diferencial y, al mismo tiempo, de anularla a través de su inclusión en un medio no diferencial.

Si la democracia es posible, es porque lo universal no tiene ni un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario, diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos, de modo temporario, una función de representación universal. La sociedad genera todo un vocabulario de significantes vacíos cuyos sentidos temporarios son el resultado de una competencia política. Es ese fracaso final de la sociedad en constituirse *como* sociedad, lo que hace infranqueable la distancia entre lo universal y lo particular y, como resultado, pone a los “*agentes sociales concretos en cargo de esta tarea irrealizable, que es la que hace posible la interacción democrática*” (Laclau, 1996: 68).

Referencias

LACLAU, Ernesto, *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, 1996. La razón populista, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

El modelo universitario Minerva y su instrumentación curricular en la BUAP

José Jaime Vázquez López

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

I. El Modelo Universitario Minerva

El Modelo Universitario Minerva (MUM) es la respuesta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) a las necesidades educativas de una sociedad basada en el conocimiento. Este esfuerzo es resultado del trabajo de los académicos que durante tres años se dedicaron a construir un modelo que emanó de una intensa participación.

Este modelo es un marco de referencia para todas las actividades desarrolladas en la universidad, cuidando que sus distintos procesos académicos, gestión e interacción con el entorno involucren estándares altos de calidad.

El MUM empezó su discusión en 2005 y su primera generación inició en agosto de 2009. Es una propuesta congruente con la función social de una universidad pública, orientada a la formación integral, humanista y centrada en el aprender a aprender, basada en la teoría constructivista social y participativa.

Es un modelo flexible con una capacidad de actualización sistemática, incorporando las experiencias propias de la institución, así como los avances educativos, científico-tecnológicos y culturales que se generaron para mantener la vigencia, pertinencia y calidad educativa.

II. El Curriculum en el MUM: Fundamentos y elementos constitutivos

La estructura curricular posee una orientación social-participativa dado que responde a los intereses presentes en el contexto mexicano y en específico en el

estado de Puebla, con un alto grado de participación e implicación de los actores que intervienen en el mismo.

Los elementos constitutivos de los planes de estudios de nivel licenciatura son los siguientes:

- Se encuentra estructurado por los niveles básico y formativo.
- En el nivel básico se encuentra el área de Formación General Universitaria (FGU) que está integrada por las asignaturas de Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento Complejo (DHPC), Formación Humana y Social (FHS), Cuatro niveles de Lengua Extranjera. El área de Formación General Universitaria es el área curricular en donde inicia el desarrollo de los ejes transversales. Por su carácter globalizador, permite interrelacionar los diversos contenidos curriculares con las características del contexto social.
- Existe una organización curricular basada en seis ejes transversales que cruzan todas las asignaturas: a) Formación Humana y Social, b) Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo, c) Desarrollo de Habilidades en el uso de la Tecnología, la Información y la Comunicación, d) Educación para la Investigación, e) Lengua Extranjera e f) Innovación y Talento Universitario
- Área de integración disciplinaria, incluye la Práctica Profesional Crítica, la cual se encuentra integrada por el Servicio Social (profesionalizante y comunitario), la Práctica Profesional y las Asignaturas Integradoras (en donde se desarrollan los Proyectos de Impacto Social (mínimo un proyecto y máximo tres).
- Existencia de asignaturas optativas disciplinarias y complementarias.
- Diversidad de opciones de titulación.
- Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA).

III. Acciones estratégicas para la instrumentación de los planes de estudio del MUM

- Sistema de indicadores para evaluar la pertinencia de los planes de estudio.
- Investigación sobre el nivel de flexibilidad de los planes de estudio.
- Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU) - Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico.
- Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.
- Programa Institucional de Evaluación Académica.
- Evaluación Colegiada del Aprendizaje por Asignaturas.
- Programas de apoyo al estudiante (Programa de talentos, Estudio de trayectorias escolares, Tutorías académicas, Tutorías de servicio social, Mentoring, Consultorías de salud y becas de permanencia, principalmente).
- Modernización de bibliotecas.

IV. La BUAP en la actualidad y sus retos frente al curriculum

En la actualidad, la oferta educativa de la BUAP está integrada por 20 Doctorados, 53 Maestrías, 14 Especialidades, 84 Licenciaturas en modalidad presencial, 6 en modalidad a distancia y 5 en modalidad semiescolarizada, 4 programas educativos complementarios, 2 Profesionales Asociados, una carrera técnica, 9 Bachilleratos con 10 extensiones regionales, de los cuales un bachillerato cumple el requisito de ser internacional (BUAP, 2016a). Además, al 2015 contaba con más de 88,220 estudiantes (BUAP, 2016b). Así mismo uno de los retos de la institución es ampliar la cobertura llegando a mayores lugares a través de la regionalización, por lo que actualmente se cuenta con 15 unidades regionales en diferentes municipios del Estado de Puebla (BUAP, 2016a). En este contexto, la orientación curricular debe ser flexible, dinámica, orientada a atender a una gran diversidad de áreas del conocimiento y niveles educativos de grupos diversos, heterogéneos, de diferente cultura condición sociocultural y étnica.

Estas consideraciones, entre otras, han sido la base para desarrollar en la BUAP el Modelo Universitario Minerva y de manera particular su instrumentación curricular.

Referencias

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009a). *Fundamentos Modelo Universitario Minerva. Primera parte*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009b). *Fundamentos Modelo Universitario Minerva. Segunda parte*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2016a). *Oferta académica de la BUAP*. Recuperado en: www.buap.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2016b). *Dirección de Administración Escolar*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

Evolución del modelo educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana

Magaly Hernández Aragón - Liliana Silva Carmona⁷⁹

Agustina Susana Limón y Sandoval⁸⁰

La conformación histórica del Sistema Educativo Mexicano y la determinación de las políticas educativas, tanto internacionales como nacionales, han influido, indiscutiblemente, en la toma de decisiones que guían la vida académica de las diferentes Instituciones de Educación Superior.

Durante la década de los ochenta, las fuertes críticas del mundo empresarial a las instituciones escolares, especialmente en el ámbito de la educación superior, se convierten en algo cotidiano, ya que, de acuerdo con la empresa, dichas instituciones no estaban respondiendo a sus intereses (Barrón, 2009:23).

La respuesta del Sistema Educativo Mexicano fue la instauración de un “modelo de formación de profesionales basada en competencias profesionales laborales” (Barrón, 2009: 25).

A partir del planteamiento del modelo de competencias, se empezó a generar mucha polémica y críticas desde diferentes perspectivas, sin embargo pese a estas voces críticas y reflexivas, dicho modelo fue estableciéndose como parte de las políticas educativas de nuestro país. Así, ya para el 2005, en la UABJO se consolida como parte de las directrices de su Modelo Educativo el “Plan Juárez”.

En dicho plan se empezaba a esbozar el modelo pedagógico basado en competencias profesionales, sin embargo no se definía con claridad sus alcances formativos. La incursión de la política de *formación integral basada en competencias profesionales* que rigió a la UABJO, a partir del 2005 hasta el 2013 aproximadamente, estuvo situada en las siguientes acciones institucionales:

⁷⁹ Centro de Evaluación e Innovación Educativa (CEVIE-UABJO)

⁸⁰ Facultad de Bellas Artes de la UABJO

- i. Institucionalizar un diseño curricular, estableciendo las etapas que integra a un Plan de estudios.
- ii. Sistematizar la elaboración de los Planes de estudios bajo un mismo diseño, toda vez que antes del 2005 no existía un modelo institucional de diseño curricular, de tal manera que cada Unidad Académica planteaba el diseño de sus propios Planes de estudios.
- iii. Integrar en el diseño curricular el enfoque de competencias divididos en conocimientos, habilidades y actitudes.

A partir de 2013 aproximadamente, empieza la UABJO a experimentar en materia curricular, un cambio de enfoque pero con la misma tendencia de continuar con la sistematización de un diseño curricular institucional que se comenzó a partir del año 2005. En 2013 se continúa, de acuerdo con lo que planteaba el Modelo Educativo “Plan Juárez”, con la perspectiva de una formación profesional basada en competencias profesionales, sin embargo ahora se abonaba en su fundamentación, las tendencias de formación profesional que se requería no sólo en el mundo y país, sino sobre todo que diera respuesta al contexto de nuestro estado.

El enfoque de competencias profesionales que, a partir del 2013 orientaría los diseños de los Planes de estudios de la UABJO sería el *enfoque socioformativo*, conocido también como *enfoque sistémico-complejo o enfoque complejo*, el cual plantea “la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología” (Tobón, Pimienta y García, 2010: 08).

Los indicios de la presencia del enfoque socioformativo en la formación de competencias profesionales, se inició con la reforma del Plan de estudios 2013 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, sin embargo fue hasta el 2016 cuando se instituyó formalmente en el Modelo Educativo de la UABJO que a partir del CEVIE se implementa, integrando en una sola actuación profesional la respuesta a un problema contextual con un desempeño profesional ético y socialmente comprometido.

Ha de puntualizarse que este es el planteamiento formativo que subyace en el diseño de los Planes de estudios, sin embargo es necesario señalar y reconocer que hay una brecha en el logro de este alcance formativo, esto es, entre el trayecto de un *diseño a un desarrollo curricular*, toda vez si consideramos que en el desarrollo

curricular intervienen una serie de factores que van desde el personal directivo hasta las condiciones del contexto institucional y social, sobre todo si se considera que:

... el desarrollo del currículum hace referencia a la puesta en práctica del proyecto curricular: la aplicación del currículum sirve para retroalimentar, rectificar, ratificar, etc., y de esta manera ajustar progresivamente el currículum formal al currículum real, pero tratando, al mismo tiempo, de tender al logro del currículum formal a medida que el diseño se ajusta y modifica (Casarini, 1997: 113).

Por lo tanto, lo que realmente concretiza a una formación profesional radica en el desarrollo curricular que operativiza lo planteado en el documento formal. De ahí que uno de los retos que enfrenta la UABJO hoy en día es cuidar las condiciones institucionales que permitan alcanzar cada uno de los postulados de los curriculums, de acuerdo con los respectivos alcances formativos que demanden cada una de las profesiones que ofrece esta Institución Educativa.

Retos de la UABJO en materia curricular

La UABJO, como toda Institución de Educación Superior, enfrenta una infinidad de retos académicos, políticos, económicos y sociales. Como comunidad académica abordamos el gran reto de dar cumplimiento a sus funciones sustantivas.

Bajo las condiciones particulares de la UABJO, consideramos que nuestra participación en el campo curricular desde el CEVIE-UABJO ha sido la de generar propuestas de intervención curricular en los diversos campos de formación profesional y algunos retos a tomar en cuenta son:

- Concretizar la sistematización de un diseño curricular institucional para los Planes de estudios de las Unidades Académicas.
- Generar condiciones óptimas para un adecuado desarrollo curricular
- Integrar las demandas de la sociedad, economía y Estado. Fortaleciendo el compromiso de la Universidad con la sociedad.
- Dar respuesta a los constantes cambios que se dan en el ámbito profesional y laboral.

- Consolidar una formación transversal sobre la perspectiva de responsabilidad social, derechos humanos, equidad y género.
- Incorporarnos a la reflexión teórica y epistémica que sobre el currículum se realiza en el ámbito Latinoamericano.

Referencias

Barrón Tirado, Concepción. “*La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización*” en Ángeles Valle Flores (Coord.), (2009). *Formación en competencias y certificación profesional*, México: IISUE- UNAM.

Casarini Ratto, Martha (1997). *Teoría y diseño curricular*, México: Trillas.

Díaz-Barriga, Ángel, García Garduño, José María (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Autónoma de Tlaxcala, Editores Miño y Dávila.

Muñoz García Humberto (2009), (Coord.). *La Universidad Pública en México*, México: Miguel Ángel Porrúa.

Rojas Moreno, Ileana. “*La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México*” en Ángeles Valle Flores (Coord.), (2009). *Formación en competencias y certificación profesional*, México: IISUE- UNAM.

Tobón Tobón, Sergio; Pimienta Prieto, Junio Herminio y García Fraile, Juan Antonio (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*, México: Pearson.

Panel N°2

**Experiencias
Curriculares en
América Latina 2**

Propuesta para la transformación pedagógica en la escuela secundaria santafecina

Di Paolo, O.A.

Ricci, M.L.

Farioli, M.C.

Carlachiani, C.M.

Morelli, S.⁸¹

En la República Argentina, desde hace algunos años, comenzamos a transitar un proceso de resignificación de la nueva educación secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, cuyo principal desafío fue establecer y concretar la obligatoriedad del nivel garantizando de este modo el derecho a la educación. En ese marco, se elaboró e implementó progresivamente el nuevo diseño curricular para las escuelas secundarias santafesinas. La ley de Educación Nacional propone tres finalidades principales para la educación secundaria: la formación ciudadana, el acceso al mundo del trabajo y la continuidad de estudios superiores. A nivel provincial, todo ello implica un trabajo desde los tres ejes que sostienen la política educativa santafesina: calidad educativa, inclusión socioeducativa y la escuela como institución social. Pensar la escuela desde estas coordenadas es concebirla como una institución abierta y flexible, que impulsa el desarrollo humano, aporta a la vida democrática y a la convivencia. Al mismo tiempo, la escuela como institución social, coopera con la visibilidad de problemáticas emergentes en dimensiones macro y micro culturales. Se entiende a la calidad educativa como una construcción colectiva de saberes cuya relevancia y pertinencia son significativas para la vida de los estudiantes. La educación con calidad es responsabilidad de la generación adulta, que asume el compromiso de brindar los legados culturales como bien público, con la intención de garantizar

⁸¹ Ministerio de Educación de Santa Fe

igualdad en la distribución de los recursos culturales y simbólicos. En este sentido, la calidad educativa es indispensable para la superación de la fragmentación y la desigualdad social. Implica el trabajo conjunto por la inclusión socioeducativa. Una no lo es sin la otra. Garantizar una educación con calidad es asegurar que todos permanezcan en la escuela y aprendan.

Los valores fundamentales que sostienen la inclusión son: la solidaridad, entendida como aquella que moviliza a atender las necesidades de los sujetos cuyos derechos se encuentran vulnerados; y la emancipación, como el horizonte a conseguir, centrada en un sujeto autónomo con plena capacidad de poder decidir de acuerdo a su condición de ciudadano. Asimismo, se considera que para que existan prácticas educativas basadas en la solidaridad y la emancipación, es necesario poner en revisión los mandatos históricos que atraviesan el sistema educativo y obturan el derecho a educarse. Si bien hay gran parte del camino recorrido por las múltiples experiencias situadas en las escuelas santafesinas que evidencian la posibilidad de construir una escuela secundaria para todos, creemos que aún nos quedan muchos desafíos por afrontar. La educación secundaria presenta niveles de abandono elevados, siendo ésta una de las dimensiones de un problema de orden nacional.

En la provincia de Santa Fe estos valores correspondientes a la tasa de abandono interanual son del orden del 11.7%, similares a los indicadores nacionales. A los fines de revertir este proceso de desgranamiento se han implementado dos programas provinciales. Uno, denominado Secundario Completo, el cual pretende orientar el trabajo en las instituciones atendiendo a los siguientes objetivos:

- 1- Garantizar institucionalmente que todos los estudiantes ingresen, permanezcan, aprendan, y egresen de la escuela secundaria.
- 2- Promover que, al interior de las escuelas los equipos directivos orienten un proceso colectivo y participativo de revisión y consolidación de propuestas pedagógicas integrales para atender al acompañamiento de las trayectorias escolares singulares de los estudiantes.
- 3- Propiciar que todos los actores de la escuela junto a otras instituciones de la comunidad se involucren para generar espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes.

La segunda propuesta, propone, sin perder de vista la importancia que posee el diseño curricular como unidad de desarrollo institucional, visibilizar a la gestión del

currículum como el eje a partir del cual se lleven a cabo propuestas de enseñanza integrales y colectivas. Pretende problematizar la realidad y movilizar a los docentes y estudiantes en el tratamiento de acontecimientos propios de la comunidad, construyendo saberes socialmente significativos. Además de promover el uso de las tecnologías educativas como herramientas que mejoran las prácticas escolares, contribuye a la construcción colectiva y cooperativa entre las generaciones y propicia espacios de diálogo y participación que permitan la construcción de la convivencia a través de la puesta en práctica de valores en el proceso de socialización.

Desde esta perspectiva, y en el marco de la política educativa santafesina: la inclusión socioeducativa, la calidad educativa y la escuela como institución social se articulan permitiendo la enseñanza de núcleos interdisciplinarios de contenido (NIC), promoviendo una formación integral de los estudiantes superando visiones fragmentadas del conocimiento, alcanzando, no sólo a los conocimientos científicos sino también a los saberes de las culturas, las experiencias, las generaciones etc. De este modo, el diseño curricular para la educación secundaria se complementa con los NIC y con las líneas de acción de la política educativa santafesina para propiciar Aprendizajes Socialmente Significativos (Orozco, 2006) cuya calidad social es relevante para la vida de cada estudiante. Ambas propuestas se conjugan permitiendo pensar y generar múltiples acciones pedagógicas que superen el desafío de diseñar artesanalmente y acompañar trayectorias escolares singulares.

De este modo, cada uno comprometido en su rol, realiza aportes a fin de garantizar el derecho a la educación secundaria de todos los jóvenes santafesinos.

Evolución del modelo educativo integral y flexible de la universidad Veracruzana

Dra. Beatriz Torres Flores⁸²

El Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) responde a los retos del contexto de la Universidad Veracruzana de la década de los 90, que sirvieron de fundamento y orientación para la construcción del Programa de Trabajo: Consolidación y proyección hacia el siglo XXI. Este documento se propuso como parte de la agenda de trabajo de la institución, una reforma académica que tuviera como directriz el aprendizaje del estudiante a partir de una formación integral, significativa y para la vida (Arredondo, 1999). Esta tarea implicaba la definición de recomendaciones para el diseño de los planes y programas de estudio, la puesta en función de apoyos a los estudiantes para su atención y seguimiento, la diversificación de las actividades de aprendizaje, entre otros. Esta transformación de fondo solo se podía alcanzar en la medida en que se innovara la administración escolar, la organización académica, los programas de formación y reconocimiento del personal académico, la adaptación de la infraestructura física y el desarrollo de la infraestructura tecnológica.

Es así como un grupo de académicos comprometidos con la institución se dieron a la tarea de construir el MEIF, con la intención de responder a las condiciones del contexto. El documento institucional fue definido con el propósito de: *“Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social”* (MEIF, 1999).

El modelo educativo ha seguido una trayectoria caracterizada por diferentes condiciones que le han permitido su carta de naturalización en la institución.

Haciendo un análisis de la evolución del MEIF y el impacto que este ha tenido en la institución se puede distinguir cuatro etapas que lo caracterizan:

⁸² Centro de Estudios y Servicios de Salud. Región Veracruz. Universidad Veracruzana

- A. *Creación*, que abarca desde el diseño del modelo en donde se definen las orientaciones académicas del proceso de formación caracterizándose por identificar como elemento articulador la formación integral de los estudiantes, encaminado fundamentalmente a la formación intelectual, humana, social y profesional, y para su operación se estableció que se diera a través de tres ejes integradores: teórico, heurístico y axiológico. La transversalidad es otro elemento distintivo del modelo, se le identifica como una estrategia metodológica que facilita la integración de los ejes integradores, así como a las competencias genéricas contenidas en el área de formación básica, estas deben ser aplicadas a lo largo de la formación. La flexibilidad es otro elemento que entre otros se ve reflejado en las áreas de formación definidas en la estructura curricular: área de formación básica (general y de iniciación a la disciplina), disciplinaria, terminal y de elección libre. En el MEIF no solo se establecen las condiciones que determinarían la construcción de los planes y programas de estudio, sino además las estrategias para la operación del mismo, que son las experiencias educativas, el sistema de tutorías académicas, el proceso de admisión y de egreso.
- B. *Socialización*, es una etapa que inicia con la difusión y puesta en operación del modelo, caracterizada por un clima de tensión y resistencia de alumnos y profesores que se sentían afectados en su rutina académica. Y como respuesta se negaban a que sus entidades académicas entraran en esta nueva etapa de trabajo. A pesar de la resistencia al cambio, las entidades poco a poco se fueron integrando al MEIF, y modificaron sus planes y programas de estudio de acuerdo a estas nuevas consideraciones. Esta etapa se caracteriza por la puesta en función del sistema de tutorías, del programa de formación de profesores y un programa de reconocimiento a la productividad de los mismos, el equipamiento de la infraestructura tecnológica y de mobiliario de las dependencias, el mejoramiento del sistema de selección de los estudiantes, así como del sistema informático (BANNER).
- C. *Adaptación*, el MEIF en sus primeras etapas atendió las condiciones curriculares, pero esta etapa se caracteriza por definir un modelo pedagógico que oriente las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. Y

es así como se definen los criterios para el diseño de los planes y programas de estudio con un enfoque de competencias, y para su implementación en el salón de clases se definen los principios pedagógicos a través del Proyecto Aula, que se centró en: el pensamiento complejo como medio para la aproximación al conocimiento, así como la investigación como recurso para la apropiación de la realidad por parte del estudiantes, acciones de vinculación con el propósito de que las experiencias de aprendizaje integraran la teoría con la práctica, y la aplicación de nuevos entornos de aprendizaje con el uso de las tecnologías de la comunicación e información, y la aplicación de una segunda lengua que le permitiera a los estudiantes el acceso a mayores espacios de información. Este esfuerzo ha tenido una segunda etapa que se le llamo Diseño Instruccional Modelo, que se caracterizó por recuperar todos los elementos del Proyecto Aula, pero además integró comunidades de académicos para diseñar y compartir experiencias sobre la transformación e innovación de la docencia.

- D. *Revitalización*, esta es una etapa que se caracteriza por un proceso de evaluación del MEIF, en el que todos los actores: autoridades, académicos, estudiantes, cuerpos colegiados, han hecho un ejercicio de reflexión y valoración. Actualmente se encuentra en la fase final del proceso y se avizora una reconfiguración del modelo educativo, como producto de la experiencia y de las áreas de oportunidad que plantean los resultados de la evaluación.

Se puede concluir que el MEIF ha tenido un gran impacto en la vida académica de la institución, ha transformado las prácticas académicas, ha sido una cultura que generó un clima de inestabilidad en algunas comunidades por la resistencia al cambio que estas presentaron, pero al final ha logrado su carta de naturalización en la Universidad Veracruzana, y ahora vienen tiempos de pensar los ajustes que le harán más fuerte y lo llevaran a la consolidación.

Experiencias curriculares en Colombia: Contexto generativo y desafíos actuales para la educación universitaria

Dra. Mireya Uscátegui C.⁸³

Palabras clave: Currículo, Imperativos curriculares, Políticas educativas, Reformas curriculares, Universidad.

1. Contexto generativo

En Colombia, como en otros países de la región, la pasada década del noventa señala el comienzo de una época de confluencia de reformas estructurales, como las educativas, subordinadas a las políticas globales de ajuste y modernización económica y a los procesos de reforma del Estado. Distintas razones, algunas reveladas por el propio Banco Mundial y otras como la concurrencia de estas reformas y de los discursos que las argumentan (Coraggio, J.:1995), indican que fueron concebidas para instrumentar la política económica regentada por el Banco Mundial y agenciada por los actores gubernamentales locales en el contexto de la globalización como respuesta al diagnóstico provisto por el *análisis económico*⁸⁴ de la educación y de las tasas de retorno que desde entonces, constituyen “[...] la metodología central para el diseño de políticas educativas” (Coraggio, J., 1995:19).

La coyuntura nacional está determinada además por tres circunstancias: la aprobación de una nueva Constitución Política (1991) que abre los espacios jurídicos propicios, las complejas condiciones económicas que contribuyen a la justificación de los cambios y, la profundización del conflicto interno que vuelve apremiante la implementación de las reformas.

⁸³ Grupo de investigación: Currículo y Universidad. Institución: Universidad de Nariño (Pasto – Colombia)

⁸⁴ En referencia al método de análisis propio de la teoría económica neoclásica que sustenta las premisas del neoliberalismo (Chomsky, N: 2001, citado por López Guerra, S. y Flores Chávez, M.: 2006) en el que cobran vigencia los requerimientos de eficiencia y eficacia, propiedades de las que, según el Estado, carece la educación. (Goyes, I. &Uscátegui, M: 2004).

El mandato constitucional da origen al *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*, definido como “un pacto social por el derecho a la educación”, en el que se la reconoce como un derecho y un bien público de calidad en condiciones de equidad e inclusión social. Visto el Plan como un referente oficial del currículo nacional, y entendido éste como la síntesis de elementos culturales (de Alba, Alicia, 1998)⁸⁵ que delata los intereses y contradicciones propios del mundo social y político de una nación, puede comprenderse la aporía (Ricoeur, 2004) que revela la coexistencia de dos de los seis ámbitos de pertinencia educativa propuestos en él: la *globalización* (realidad exógena) y la *paz* (necesidad endógena)⁸⁶.

La Carta Constitucional enfatiza el papel del Estado como garante del servicio, y desarrolla tres supuestos que percibimos como fundamento de las políticas públicas para la educación superior: autonomía universitaria, descentralización administrativa⁸⁷ y calidad educativa. Respecto a los dos primeros cabe señalar que si bien se elevó a derecho constitucional la autonomía universitaria, la consagración del principio de descentralización agravó la economía de las universidades de provincia y favoreció los centros educativos de las grandes ciudades dada la desigualdad de las capacidades institucionales por la inequitativa distribución de los recursos nacionales; entre tanto la calidad educativa ha sido objeto de una amplia política pública orientada a su aseguramiento, en cuyo marco y al amparo de la Ley 30 de 1992⁸⁸ se crea el Sistema Nacional de Acreditación y el Consejo Nacional de Acreditación, organismo central encargado de hacer operativa dicha política. En cumplimiento de su misión el CNA establece los lineamientos de

⁸⁵ Ver también: “Estudio introductorio” (García Garduño J. M.: 2014) En: (Pinar, W.: 2014)

⁸⁶ En el presente año se trabaja en el Plan Decenal de Educación 2016-2025, cuyos objetivos consisten en “consolidar el sistema educativo en términos de igualdad y calidad, potenciar la educación técnica y tecnológica como opción profesional semejante a la universitaria y establecer un programa que permita costear la educación terciaria enfocada en resultados de calidad.” (Universidad Distrital: 2016).

⁸⁷ Entre las diversas declaraciones oficiales que reconocen expresamente el carácter vertebral del compromiso con el proceso de descentralización establecido en la Constitución de 1991, está el informe presentado por el Ministerio de Educación Nacional ante la 46ª Conferencia Internacional de educación en Ginebra (Suiza) en el año 2001.

⁸⁸ Ley que organiza el servicio público de la educación superior en desarrollo de los postulados filosóficos y políticos de la Constitución Nacional de 1991.

calidad que devienen en imperativos curriculares⁸⁹ y definen las dinámicas de las reformas y los cambios; la acreditación constituye el espacio de afluencia de las preocupaciones, los procesos y metas de la vida universitaria colombiana. (Goyes, I., & Uscátegui, M.: 2004).

2. Desafíos actuales

La contingencia histórica de una construcción colectiva de la paz en Colombia⁹⁰ representa el mayor compromiso del sistema educativo y precipita otras tareas como el balance de la implementación⁹¹ y apropiación de las políticas, el análisis sobre su impacto real en los niveles estructural-formal y procesual-práctico de los currículos (de Alba, A.:

“Acuerdo por lo superior 2034 - Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. (2014)” del CESU, construido tras tres años de análisis y debate en torno a la educación de calidad que requiere Colombia. Allí se definen diez temas nodales: Educación inclusiva, Calidad y pertinencia, Investigación, Regionalización, Articulación con la educación media, la educación para el trabajo y el desarrollo humano, Comunidad universitaria y bienestar, Nuevas modalidades educativas. Internacionalización, Estructura y gobernanza del sistema y, Sostenibilidad financiera del sistema.

Algunos efectos de estas políticas son la dinamización del tema curricular antes ajeno a las universidades, la incorporación de la autoevaluación a la cultura

⁸⁹ En alusión a las características que deben ostentar los currículos según los lineamientos del CNA, a saber: integralidad, flexibilidad, pertinencia, interdisciplinariedad, formación por competencias e internacionalización.

⁹⁰ Las directrices nacionales para la educación universitaria en los nuevos escenarios de paz se consagran.

⁹¹ Los resultados que arrojan este tipo de balances en países como México, Argentina, Bolivia y Chile (Díaz Barriga, Á. & García Garduño, J. M. (comp):2014; Díaz Barriga Arceo, F.:2010; Mollis, M.:2003) señalan algunas causas de la irregular implementación de las políticas educativas como la ausencia de una gestión curricular para el desarrollo del currículo en la práctica, la falta de seguimiento a los procesos de implantación en los escenarios educativos y la débil profesionalización de la docencia, que bien pueden ser extensivos a la realidad universitaria colombiana.

universitaria, y el advenimiento de las prácticas participativas en los procesos de determinación y estructuración curricular. De otra parte, se observan lugares comunes tanto en la definición de las políticas institucionales referidas a los imperativos curriculares, como en los estructurantes que se adoptan para su materialización, lo que advierte el riesgo de la estandarización formal de los currículos desconociendo así los respectivos entornos culturales.

Los nuevos paradigmas que subyacen a las políticas presuponen cambios reales debidos a la apropiación institucional y docente que de ellos se hace; también los nuevos preceptos deberían modificar las concepciones teóricas y epistemológicas de las ciencias, de las disciplinas académicas y de su enseñanza; sin embargo, en muchos casos los cambios son aparentes y se reducen al cumplimiento formal de las normas mediante desarrollos meramente funcionales de “impacto superficial en el entramado institucional universitario” (Mollis, M., 2012).

La flexibilidad curricular, por ejemplo, impone una flexibilidad epistemológica que pasa por reconsiderar la estructura académico-organizativa definida en muchos casos por divisiones disciplinares y aún políticas. Su reconsideración, desde una perspectiva de construcción curricular partiría de preguntarse al interior de las instituciones sobre los conceptos básicos que soportan un currículo, con interpelaciones acerca de las nociones de ciencia y conocimiento que configuran las facultades, o sobre lo que las fundamenta epistemológica y teleológicamente, partir de lo cual pueden definirse los componentes curriculares comunes y específicos

Ante la emergencia de una apropiación crítica de las políticas y la necesidad de acceder a diversas vías de cientifización de la docencia universitaria, la posibilidad de asumir el currículo como campo investigativo (Stenhouse, L., 1991) desde los docentes (investigación propiamente dicha) y con los estudiantes (investigación formativa), junto a la oportunidad del trabajo colaborativo bajo el principio de la diversidad cohesiva (Hargreaves & Fink, 2006, citado por Díaz Barriga Arceo, F., 2010), surge como experiencia curricular alternativa y pedagogizante para aproximarse al nuevo horizonte de expectativas.

Referencias

Chomsky, N. (2001). *La globalización en América Latina*. Trabajo presentado en la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar, Guadalajara, Jal., México.

Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-, Colombia. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034 - Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/nuevo/files/1414/0975/5485/CESU.pdf>

Coraggio, J. L. (1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?* Ponencia presentada en el Seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, organizado por Aço Educativa, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995. Recuperado de: coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf

De Alba, Alicia. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL

Díaz Barriga, Ángel & García Garduño, J. M. (Comp.) (2014). *Desarrollo del Curriculum en América Latina*. Buenos Aires (Arg.): Miño y Dávila

Díaz-Barriga Arceo, Frida. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. 1 núm. 1. Recuperado de: <https://ries.universia.net/rt/printerFriendly/32/207>

García Garduño, José María. (2014). *Estudio introductorio*. En: Pinar, W. (2014).

Gimeno Sacristán, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata Goyes, Isabel, & Uscátegui, Mireya. (2004). *Incidencias de la acreditación de programas en los currículos universitarios*. Bogotá: ASCUN - Universidad de Nariño

López Guerra, Susana & Flores Chávez, Marcelo. (2006). *Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html>

Osorio, John Wilson, & Ossa, Jorge. (2001). *Notas para la historia de la universidad colombiana, al cierre del siglo XX*. En: UNI-PLURI/VERSIDAD. Vol.1 No.2, 2001 – Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia.

Medellín, Col. Recuperado de: file:///C:/Users/Mireya/Downloads/12247-38383-1-PB.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2001). *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

Mollis, Marcela. (Comp.) (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109010429/mollis.pdf>

Mollis, Marcela. (2012). *Las máscaras del saber en las Universidades Latinoamericanas*. Recuperado de:

www.bdigital.unal.edu.co/7386/1/marcelamollis.20121.pdf

Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Madrid (Esp.): Narcea

Ricoeur, Paul. (1996). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI

Ricoeur, Paul. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata

Universidad Distrital. (2016). *Universidades y gobierno Nacional trabajan en el Plan Decenal de Educación*. Recuperado de: <http://laud.udistrital.edu.co/noticias/universidades-y-gobierno-nacional-trabajan-en-el-plan-decenal-de-educaci%C3%B3n>

La dinámica del cambio curricular que conduce al “nuevo modelo educativo” como proyecto sello de la política educativa

Frida Díaz Barriga Arceo

Mi ponencia está centrada en la dinámica de los cambios curriculares, considerando tanto lo que sabemos del proceso porque ha sido indagado por importantes sociólogos del cambio educativo, como en relación a la dinámica que esto imprime en nuestro contexto, tan proclive a presentar el “nuevo modelo educativo” como proyecto sello de las administraciones políticas en turno. Considero que el tema recobra actualidad, desde la hora y punto que en el mes de julio la Secretaría de Educación Pública Mexicana ha dado a conocer los *documentos base de reforma educativa en turno y el nuevo modelo educativo y curricular*, que se pretende marquen las innovaciones de la administración peñanietista. En otros momentos, ya me he encargado del escribir respecto al tema (Díaz Barriga, 2010a, 2010b, 2012), que tiene muchas aristas y no me cabe duda de que reitera la idea de William Pinar de que el currículo es una conversación complicada (Pinar, 2011).

En primera instancia, debe situarse el contexto en el que proliferan los modelos educativos desde los años noventa. Éste se inscribe en el contexto de la llamada sociedad del conocimiento vista desde la perspectiva economicista y en mucha menor medida, desde la comprensión de la situación del ser humano, la sociedad y la cultura, caracterizada por la diversidad y la desigualdad. Un sinnúmero de estudiosos del campo del currículo, han hablado desde una mirada muy crítica sobre la proliferación de las políticas neoliberales que marcan esta etapa de incontables cambios e innovación, y que tienen un impacto importante en la educación, no sólo en México sino en otros países del orbe. Se afirma que el currículo ha entrado abiertamente en una fase de internacionalización con importantes tensiones entre lo global, nacional y local (Pinar, 2003).

Para entender los procesos que se ponen en juego cuando se intenta propiciar un cambio educativo de amplio alcance y por ende se plantea una reforma curricular, hay que dimensionar las aportaciones de García-Garduño (2011), quien habla de procesos de *aculturación* (acculturation) y *satelización* (satelization) del campo del

currículo, debido a que en ciertos momentos ocurre la subordinación y asimilación al pensamiento e ideología educativa de otros países. También ocurren procesos de *hibridación* (hybridity), dado que estructuras y prácticas de distinto origen pueden combinarse para generar nuevas entidades, en una suerte de mestizaje que nunca está exento de contradicciones y exclusiones. Al mismo tiempo, puede aparecer lo que este autor denomina *cosmopolitanismo* (cosmopolitanism), referido a la defensa de espacios emergentes, de nuevas configuraciones culturales y sociales.

En el campo del currículo, en nuestro país y en otros contextos latinoamericanos, esta categoría de cosmopolitanismo se vincula, por ejemplo, con las perspectivas multiculturales, la apertura a la diversidad propia de nuestro contexto y a su expresión en el currículo, así como por la búsqueda de un equilibrio razonado entre los valores locales y universales. Como vemos, estos procesos dan cuenta de la complejidad de las reformas educativas y curriculares, de las tensiones existentes y del conflicto recurrente entre modelos centralizados con pretensiones de estandarización versus las iniciativas locales que buscan espacios de amplia autonomía en el diseño y gestión del currículo.

Si bien el discurso de las administraciones educativas en turno, en coincidencia con el de muchos autores del campo educativo, privilegia la necesidad de innovar y acreditar los proyectos curriculares en aras de atender con calidad las demandas que deberán afrontar los ciudadanos y profesionistas en el futuro inmediato, de cara a una sociedad cambiante, compleja y crecientemente globalizada, la manera en que se concibe y orquesta el cambio no ha sido la más afortunada. De hecho, se habla de una suerte de *compulsión* en las instancias educativas centrales de la región por estandarizar el currículo y por disponer de dispositivos de evaluación que permiten el control y normalización de agentes y procesos, no la anhelada educación para todos en condiciones de equidad o en aras del desarrollo humano y social. Por ello, Andy Hargreaves (entrevistado por Romero, 2008: 65) considera que la estandarización que intentan las reformas curriculares va en detrimento de la creatividad, la flexibilidad, el sentido de comunidad y la escuela democrática e inclusiva; respecto a lo cual argumenta lo siguiente:

La estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. La estandarización significa uniformidad en el currículo, un

currículo enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas.

Lo antes dicho resulta visible en la dinámica de incorporación de modelos educativos innovadores en el currículo nacional, que por lo general no viene precedida de sendos estudios acerca de la realidad y necesidades de las comunidades educativas meta del mismo, sino que emerge en torno a tendencias internacionales en materia de reforma educativa y es impulsada a través de políticas verticales, emanadas de organismos nacionales e internacionales no sólo del sector educativo, sino del ámbito económico-empresarial. Dada esta dinámica, los aspectos clave para orquestar la implantación de estos modelos, en una lógica de arriba-abajo, de afuera-hacia adentro de los centros escolares específicos, se sustenta en propuestas orientadas a la evaluación estandarizada de la calidad educativa y de sus actores, a través de la certificación y acreditación, la evaluación ligada al financiamiento de la educación o el pago por mérito.

Es conocida la diversidad de modelos innovadores que se han intentado introducir en las últimas décadas, tanto en México como en otros países de habla hispana (currículo por competencias, flexibilidad curricular, currículo centrado en el aprendizaje del alumno, ejes o contenidos transversales diversos, sistemas de tutorías y trayectorias personalizadas, apropiación de tecnologías informáticas con fines educativos, etc.).

Recientemente, en adición a algunas de las innovaciones en marcha de modelos anteriores, se plantea que a partir de la instauración del nuevo modelo educativo 2016 de la SEP, en la educación básica, a lo largo y ancho del país, entrarán en vigencia esquemas de autonomía curricular con la escuela al centro del modelo educativo, o bien, la educación socioemocional de cara a la problemática social que enfrentamos como sociedad, se fortalecerán el tema del aprender a aprender, el uso de las tecnologías digitales bajo una nueva mirada, entre otros aspectos. El común denominador, desafortunadamente y en descargo del potencial innovador o del sustento académico real de tales innovaciones, es la manera tan laxa y superficial en que se plantean las mismas. Debido a que se ha intensificado la investigación de los académicos sobre actores del currículo y procesos de concreción en las aulas del currículo en contextos acotados, tenemos un panorama más amplio de la expresión tan divergente que suelen tomar en su implantación los modelos curriculares. Pero

al mismo tiempo, y por paradójico que pueda resultar, también sabemos que la evaluación y seguimiento curricular de gran alcance que compete a las instituciones educativas responsables de las reformas, muestra la carencia de una política de evaluación curricular apropiada, con estudios sistemáticos, sistémicos y situados que den cuenta del eventual impacto en las aulas, sobre todo, en la dirección de los aprendizajes logrados por los estudiantes y en la transformación de los centros escolares.

Sólo en el discurso se ha logrado entender lo que implica una reforma educativa, lo que se requiere promover de cara al cambio en las estructuras curriculares y en la gestión educativa, así como en los modelos y dispositivos pedagógicos. En la práctica, por el contrario, no se ha logrado propiciar la concreción del cambio, puesto que éste debe surgir y encarnar en torno a la necesidad transformar en serio los paradigmas y prácticas sociales y educativas en las comunidades escolares. Para ello, es menester que el cambio sea producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso. En nuestro caso, debe partir de reconocer la gran diversidad de contextos y condiciones en que transcurre la educación mexicana, caracterizada por la inequidad y la falta de calidad, convulsionada además por una creciente problemática laboral y política en el seno de las escuelas básicas del sector público, por la situación carente de seguridad y bienestar de la infancia mexicana, o por los contextos sociales y educativos que no son ambientes protectores ni de bienestar para niños y jóvenes.

El currículo formal, en su carácter de modelo teorizado y prescriptivo de un deber ser al que se aspira en condiciones idóneas o genéricas, es sólo uno de los referentes a considerar en un primer nivel de concreción, que, si se convierte en el único, deriva en el reduccionismo, suele ser el primer obstáculo a la comprensión y mejora de la práctica educativa en escenarios reales. Según Ziegler (2003), las reformas operan ciertas tecnologías para la regulación de los actores y por ende, textos como los documentos base del modelo educativo y curricular, pretenden servir como herramientas de normalización de las prácticas docentes. Es decir, a los docentes suele vérselos como los receptores de los documentos base de las reformas, y encomendarse la tarea de su concreción en el aula. Sin embargo, en una investigación conducida por la citada autora en el contexto bonaerense, estas políticas no logran incidir, por lo menos de la manera esperada, en el quehacer escolar cotidiano. Este proceso de intentar apuntalar el cambio educativo y

curricular sobre la base de los documentos base que genera la autoridad educativa, también caracteriza nuestro contexto, y con la misma pretensión, se dan a conocer a los docentes y a la sociedad en general dichos textos normativos del currículo formal.

He aquí por qué sigue siendo importante estudiar el paso del currículo formal al vivido para identificar un conjunto de factores que explican la complejidad y multidimensionalidad del cambio educativo requerido en los procesos de reforma curricular. De gran relevancia resultan los estudios sobre los actores del currículo, es decir, la investigación sobre el sentido que otorgan a las diversas innovaciones los profesores y los estudiantes; las representaciones y prácticas socioculturales y educativas que permiten o impiden su puesta en marcha en determinadas comunidades escolares; las condiciones de las propias instituciones y centros educativos, el análisis de sus políticas y procesos de gestión; los mecanismos de formación y apoyo a la labor de los docentes; por sólo mencionar algunas cuestiones.

Tal como se ha encontrado en el análisis de la realidad curricular en nuestro país y en otros países, en las dos últimas décadas se han incrementado en las comunidades académicas los estudios del currículo que buscan indagar la comprensión de los orígenes y fundamentos de los modelos curriculares que se quieren implantar en las reformas a través del estudio in situ de los procesos conducentes a su diseño y desarrollo en el seno de instituciones educativas concretas. Una muestra de ello son los estados de conocimiento y las compilaciones o handbooks nacionales, regionales e internacionales que a mi juicio representan lo más importante de la producción reciente en materia de comprensión de la dinámica de los procesos de reforma educativa y cambio curricular (v. de Alba y Casimiro, 2015; Díaz Barriga, 2013; Díaz Barriga & García Garduño, 2014; Pinar, 2003, 2011, 2014).

Si reconocemos que un modelo educativo, en el mejor de los casos, es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso (en este caso curricular) que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción, podemos coincidir en que su tránsito a la realidad de los centros escolares no es lineal, mucho menos sencillo. Por el contrario, la concreción en un proyecto curricular en el contexto de una institución y un centro educativo es compleja, e implica no sólo la tarea de “implantación” del mismo, *sino un cambio*

sistémico en la organización educativa en su conjunto, tal como lo han expresado importantes sociólogos del cambio que han analizado el devenir de las reformas curriculares de distintos países (Fullan, 2002; Hall & Hord, 2001; Hargreaves & Fink, 2006).

La construcción de un modelo educativo y de su respectiva propuesta de plan curricular, implica necesariamente procesos de toma de postura y exclusión, de representatividad de unos grupos en detrimento de otros. Asimismo, debe estar acompañada de una serie de estudios, evidencias y argumentación que fundamenten la propuesta, y también debe derivar en sendos modelos de tipo pedagógico, de implantación, evaluación y seguimiento en atención a las poblaciones meta, así como de formación de docentes, directivos y otros agentes educativos. Por ello, afirmamos que los procesos de gestión en sentido amplio y de establecimiento de condiciones de infraestructura física y humana son cuestiones nodales, que no pueden dejarse de lado ni a posteriori. Pero, principalmente, es el contexto, la cultura y las necesidades humanas de los grupos-meta del proyecto curricular en sus distintas expresiones, los que deben presidir el diseño y desarrollo de un modelo curricular, por lo que no es suficiente con el acopio acumulativo de opiniones sobre el particular (los foros de consulta que conocemos, que más bien están pensados para la validación de lo que se ha proyectado, no para su cuestionamiento).

Dicho lo anterior, me permito comentar algunas cuestiones que son constantes en los procesos de reforma curricular o en el planteamiento de modelos innovadores (el ejemplo más visible son los programas de introducción de las TIC en las aulas mexicanas), que a mi juicio y desde la literatura reportada sobre el particular, se reiteran en diversos intentos de cambio educativo y son obstáculos importantes para el mismo (Díaz Barriga, 2010):

- La capacidad para innovar y abrirse al cambio es una cualidad que debe desarrollarse en los actores del cambio (estudiantes, profesores, administradores, investigadores, comunidad educativa), mientras que se suele afrontar desde la planeación de modelos o documentos base, frecuentemente al margen de dichos actores, y desde la lógica que hay que ajustar (no necesariamente transformar) estructuras, procesos y normativas en el menor de los casos.

- Los modelos curriculares en nuestro contexto son proyectos sexenales, o sello de la administración política en turno; no han revertido la lógica del currículo de arriba-abajo, de afuera-adentro, por lo que su apropiación en la comunidad, por no decir la autoría de ésta y su representatividad, siempre quedan bajo sospecha. Ángel Díaz Barriga (2006) por su parte dice que no se logra “sedimentar” una supuesta innovación cuando en la dinámica de los ciclos políticos y los vaivenes sexenales, dicha innovación ha sido sustituida por otra, con lo que no logra pasar a la realidad del aula, y se queda, en el mejor de los casos, en el plano declarativo.
- Cuando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al corpus de investigación educativa que las avala.
- Dados los intereses políticos que presiden las reformas curriculares, éstas suelen iniciar como un conjunto vacío, donde se desconoce el valor del saber acumulado y se cae en el riesgo de no saber diferenciar lo efímero de lo permanente, lo superfluo o poco sustentado de lo que tiene un sustento sólido en materia educativa.
- Se quieren introducir innovaciones en sistemas educativos cuya gestión es rígida, burocrática, poco flexible y dispuesta al cambio. Elisa Lugo plantea que ello conduce a “ejercicios desgastantes, poco creíbles y nada fructíferos, que frenan el desarrollo académico-administrativo al centrarse en elementos que tienden a burocratizar y limitar el cambio e impiden avanzar hacia una verdadera renovación” (Lugo, 2008, p. 74). Tal es el caso de temas como las tutorías académicas, la flexibilidad curricular para armar trayectorias de aprendizaje personalizadas o bien los programas de movilidad curricular.

Conclusiones

William Pinar ha manifestado su preocupación por las reformas curriculares, a las que denomina irónicamente “deformas curriculares”. Desde su mirada, existe una tendencia creciente en los sistemas educativos hacia la adopción irreflexiva de los productos y políticas culturales y económicas asociados al fenómeno de la globalización. Al parecer, son muchas las naciones (incluidas las latinoamericanas que participan en el Handbook que ha compilado ya en dos ocasiones, 2003 y 2014) que enfrentan la preponderancia de los enfoques racionales y tecnológicos, del “pensamiento empresarial” o “visión corporativa” sobre todo en el plano de las reformas y los proyectos educativos de gran alcance, y esta es la visión que parece estar adoptándose en muchos sistemas educativos. Esta tendencia “global” parece estar influyendo poderosamente en la reestructuración de la función docente y conduciendo a la hegemonía de las evaluaciones estandarizadas y de los enfoques de rendición de cuentas, competencias y desempeño, operadas de manera unidireccional, y con frecuencia, en detrimento del estado de bienestar o seguridad laboral de los diversos agentes educativos.

Desde mi perspectiva, un punto álgido de las reformas reside en la manera en que se deposita su eventual éxito o fracaso en el docente. La mal llamada “formación docente” suele darse en experiencias de corta duración, con poco impacto y alcance, en “cascada”, por lo que los docentes reciben muchas veces las versiones “anémicas” de los modelos curriculares y de innovación de la enseñanza que se supone deben implantar en las aulas.

No se propicia la construcción de marcos explicativos, miradas críticas e históricas en torno a los mismos. Tampoco la experimentación pedagógica con acompañamiento in situ, el trabajo colegiado o las redes de apoyo para promover el cambio educativo (Díaz Barriga, 2010).

Las condiciones de los centros educativos son otro factor que opera en contra del cambio educativo, a pesar de la promesa de que todos éstos tendrán el equipamiento requerido, no son ni mucho menos las condiciones mínimas, por el contrario, son el termómetro de la desigualdad, de la pobreza, imperante en muchas regiones del país⁹². Ante esta situación, mientras más ambicioso sea el

⁹² De acuerdo con el primer censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2014), del

modelo educativo, más desigualdad previsible operará en dichos contextos de carencia de condiciones y por ende de viabilidad de la propuesta.

A pesar de que se habla de la proliferación del currículo por competencias, del fomento de las capacidades cognitivas y habilidades de pensamiento de alto nivel, del currículo para la vida, etc. la realidad es que la lógica imperante en el diseño del currículo sigue siendo la mirada positivista que conduce al recorte unidisciplinar y a su estructuración en asignaturas más bien insulares. O en todo caso, encontramos una suerte de híbrido entre este tipo de estructuración y la incorporación o superposición de elementos del llamado currículo para aprender centrado en el alumno y de determinados núcleos o ejes transversales. Pero en todo caso, hay que entender que no se ha logrado superar del todo al currículo enciclopedista, tan denostado en el discurso educativo de la innovación, debido a que se encuentra sobrecargado de contenidos factuales.

Por otro lado, el censo ubicó dos mil 241 planteles construidos con materiales precarios (lámina o madera, por ejemplo); y 18 mil 309 escuelas que cuentan con equipo de cómputo, pero inservible <http://www.informador.com.mx/mexico/2016/680259/6/gobierno-federal-reporta-fallas-en-36-mil-escuelas.htm>

En relación al Programa México Conectado, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) informó a inicios de septiembre de 2016 que se redujo la meta sexenal de conectar 250 mil sitios a Internet, por lo que podría terminar la administración con 150 mil escuelas, hospitales o bibliotecas públicas con ese servicio, lo cual dependerá de que existan recursos presupuestales suficientes. El déficit de conectividad a internet alcanza a 65.1 millones de mexicanos.

<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/09/06/sct-reduce-meta-sexenal-de-conectividad>

Las comunidades educativas tienen que experimentar el facultamiento o empoderamiento de sus integrantes y la posibilidad de acceder a opciones de elección y participación en torno a las innovaciones y modelos curriculares, pero, ante todo, tienen que experimentar estructuras de gobierno y gestión colaborativa en torno a proyectos educativos consensados situados en sus propias características

total de planteles públicos, 48.8 por ciento carecen de drenaje, 31 por ciento no tienen agua directa, 11.2 no cuentan con energía eléctrica y 12.8 no tiene baños <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/01/sociedad/033n1soc>

y necesidades. El cambio en el currículo constituye una acción de “intervención perturbadora” debido a que moviliza imaginarios, espacios de poder, formas de participación y posición en la institución.

Aun cuando se suele hablar del papel de los docentes en dichos procesos, casi siempre se hace desde una mirada unificadora, como si prácticamente todos ellos asumieran la misma posición ante el proceso de cambio. Ante esto, la emergencia de situaciones de rechazo, resistencia o indiferencia ante un “nuevo” modelo educativo no son de extrañar, y en muchas ocasiones son resultado de la falta de sentido y significado de los cambios que se quieren imponer, por lo menos, desde la perspectiva de sus actores principales. Tal vez la mayor lección que hemos aprendido, que no llevado a la práctica, es entender que ha fallado la conceptualización del cambio curricular desde una mirada de micropolítica institucional y de gestión curricular en sí misma, aunada a una mirada de cambio sistémico y complejo.

Referencias

De Alba, A. y Casimiro, A. (Coords.). (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE, UNAM.

Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de las competencias en la educación profesor de educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, 38 (111), 7-36.

Díaz Barriga, A. (Coord.). (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 109-127; 153-164). Colección Estados de Conocimiento. México: ANUIES-COMIE.

Díaz Barriga, A. y García Garduño, J.M. (Coords.). (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, F. (2010a). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), Universia/IISUE, 1 (1), 37-57. En <http://ries.universia.net/article/view/32/profesores-innovaciones-curriculares>

Díaz Barriga, F. (2010b). *Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación*. Pensamiento Iberoamericano, edición especial “Presente y futuro de la educación Iberoamericana”.

- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 6 (1-2), 1-14, <http://www.mie.uson.mx/PDF/Fullan.pdf>
- Hall, G. E., y Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. Revista de Educación, 339, 43-58.
- García Garduño, J. M. (2011). *Acculturation, hybridity, cosmopolitanism in Ibero-American curriculum studies*. En W. Pinar (Ed.). *Curriculum studies in Mexico. Intellectual histories, present circumstances* (pp. 137-163). New York: Palgrave MacMillan.
- Lugo, E. (2008). *Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio*. En E. Lugo (Comp.). *Reformas Universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente* (p.p. 67-88). México: UAEM/ANUIES.
- Pinar, W. F. (Ed.). (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. F. (Ed.). (2011). *Curriculum studies in Mexico*. Nueva York: Palgrave-McMillan.
- Pinar, W.F. (Ed.). (2014). *International Handbook of Curriculum Research*. Second Edition. New York: Routledge.
- Romero, C. (2008). *El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad*. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta Educativa*, 27, junio, 63-69.
- Ziegler, S. (2003). *Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 653-677.

Panel N°3

Experiencias
Curriculares en
América Latina 3

Rasgos, deslindes y articulación de la innovación curricular en la Universidad de Playa Ancha en Chile

Carmen Burgos Videla⁹³

Francisca Bernal Ruiz⁹⁴

En esta exposición se pretende evidenciar la forma en que la política educativa chilena analiza, plantea e implementa la innovación curricular⁹⁵ a nivel superior con el objetivo de lograr calidad educativa. Tomo como base el Modelo Curricular de la Universidad de Playa Ancha (UPLA) de Valparaíso.⁹⁶

Se puntualizarán los mecanismos y procedimientos utilizados en el plan estratégico institucional planteado por la Dirección de Estudios e Innovación Curricular (DEIC), como referentes del proceso de implementación del sistema de créditos

⁹³ Dra. Carmen Burgos V. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

⁹⁴ Dra. Francisca Bernal Ruiz. Coordinadora Ejecutiva Programa PACE UPLA.

⁹⁵ Para el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) la Innovación Curricular es el proceso continuo y evolutivo en el cual un proyecto formativo implementa mejoras en sus enfoques, contenidos y organizaciones, con el fin de preservar la calidad en la transferencia de conocimientos y desarrollo de la disciplina. Advierte que los próximos años serán fundamentales para el futuro de la educación chilena; la Innovación Curricular será uno de los principales temas ineludibles del debate; en este aspecto el CRUCH tiene una trayectoria y experiencia acumulada que le permite actuar como modelador del sistema, rescatando en dicho proceso los criterios, propósitos y elementos de diseño compartidos por las 25 universidades del CRUCH, basados en el diagnóstico de problemas comunes, cuya meta principal ha sido mejorar la calidad y pertinencia de los títulos y grados que se otorgan, manteniendo la diversidad y autonomía de las instituciones. (recuperado el 12 de Septiembre 2016).

http://www.consejodirectores.cl/innovacion_curricular/index.php

⁹⁶ La Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA) tiene una tradición formadora en educación desde su génesis, reconocida en el medio regional, nacional e internacional, aspecto revelado en el último Informe de Acreditación (2012-2016). El mejoramiento de los procesos formativos de las carreras pedagógicas ha sido un tema siempre presente en su devenir (PFID, 14 Proyectos MECESUP asociados al tema) reflejado en su Modelo Educativo y Plan de Desarrollo Estratégico (2011-2015). Su oferta de carreras pedagógicas cubre todas las áreas que demanda el actual sistema educativo nacional (17 carreras con acreditación vigente) y su formación continua considera dos programas de Doctorado y ocho de magister vinculados a la educación (información obtenida del formulario convocatoria de convenios de desempeño 2012. FDI-ESR-INES).

transferibles (SCT)⁹⁷ en Chile. De este modo, se busca abrir la discusión sobre las implicaciones subyacentes a la funcionalidad asignada al concepto de innovación.

En el devenir histórico las instituciones públicas de educación superior han asumido la libertad de cátedra⁹⁸ como innovación a través de propuestas de diseño y rediseño curricular.

En Chile, “a diferencia de otros países”⁹⁹ la libertad de cátedra no es declarada constitucionalmente pero se deduce del Art. 19 número 11: “la libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”. La interpretación de tal significado en docentes¹⁰⁰ ha llevado a las instituciones a readecuar el curriculum con proyectos disímiles que dificultan una visión global y transversal de las propuestas formativas realizadas en la última década.

En relación a lo mencionado, Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara (2015), señalan que en las últimas décadas la masificación y universalización de la educación universitaria han determinado su política educativa en la región latinoamericana, que es asegurar el logro de estándares de calidad en la formación

⁹⁷ El Sistema de Créditos Transferibles (SCT) en Chile se implementa por las universidades pertenecientes al CRUCH a partir del año 2007. En principio el objetivo fue contar con un sistema de créditos que permita compatibilidad entre las universidades chilenas y el Sistema de Créditos Transferibles Europeo (ECTS). Su implementación en el sistema chileno ha permitido que cada universidad desarrolle el proceso de diferentes formas, lo que se relaciona, entre otras cuestiones con los procesos de innovación curricular de cada una de ellas. El programa SCT-Chile es impulsado por el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Enseñanza superior (MECESUP), desde ahí los procesos de innovación curricular son centrales para el cumplimiento de los objetivos establecidos en MECESUP que incluyen la implementación de los SCT.

⁹⁸ Inicialmente la libertad de cátedra fue una exigencia jurídica de la doctrina alemana para limitar los mecanismos de control de las autoridades civiles e institucionales sobre el libre desempeño del profesor como investigador y docente.

⁹⁹ Respecto a la libertad de cátedra Madrid (2013) menciona que es frecuente encontrarse con las consignas "libertad de investigación", o dentro de lo que se conoce como derecho a la libertad de expresión la "libertad de cátedra". En Alemania la constitución (Art. 5 inciso 3) establece que "el arte y la ciencia son libres. La libertad de enseñanza no exime de la lealtad a la Constitución". En Colombia la constitución política en el Art. 27 expresa que "el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra". En México, la constitución expresa (Art. 5, número VIII) "las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas".

¹⁰⁰ Docente se le llama en las Instituciones de Educación Superior al profesional que ejerce la docencia sin ser pedagogo.

a nivel superior¹⁰¹. El informe de la OCDE (2013) señala que en las dos últimas décadas la educación superior en Chile se ha mantenido acorde a los procesos de modernización.

Díaz-Barriga Arceo (2005) señala que la instrumentación de las reformas curriculares en los 90 el término *innovación* fue asociado al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares.

De cara a la generación de reformas enfocadas a eficiencia, calidad y equidad en educación, se evidencia que existe una red de servicios¹⁰². La tercerización se genera durante inicios del presente siglo para alcanzar la calidad educativa mediante la descentralización de los aparatos institucionales. El lenguaje educativo se apropia de términos como *competencias, evaluación educativa, calidad y equidad*.

Con la intención de dar notas que expliquen la problemática, se propone analizar argumentos que presentan los esfuerzos de las adecuaciones curriculares que evidencia la falta de contexto latinoamericano a la idea de calidad relacionada con el concepto de innovación. El tema de la calidad e innovación como finalidad de la educación, se plantea como fenómeno histórico que no significa lo mismo en todos los discursos, y por ende necesita de un contexto interpretativo, asumido desde su propia circunstancia y realidad concreta.

En Chile, el MECESUP-FIAC¹⁰³ es una de las estrategias utilizadas para aumentar la innovación de los programas de formación en instituciones de educación superior. Sin embargo, Guzmán et al. (2015) sostienen que existe indeterminación sobre la implementación y seguimiento de proyectos porque no se visualiza el

¹⁰¹ Para revisar Barrón, 2016; Espinoza & González, 2012; Harvey 2005 ; Brunner, 2007; Escarré, 2009.

¹⁰² Capacitaciones a profesores, aumento de material bibliográfico, programas de mejora, proyectos concursables, etc.

¹⁰³ El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior MECESUP y el Fondo de Innovación Académica (FIAC) se constituyen en un instrumento de adjudicación competitiva de recursos, que busca incentivar actividades de fomento a la calidad e innovación académica en instituciones elegibles del sistema de Educación Terciaria, con características de coherencia, capacidad de respuesta, equidad y calidad. Los objetivos del Fondo de Innovación Académica son fundamentalmente tres: 1. Lograr una Oferta Educativa de Mayor calidad para los estudiantes 2. Apoyar un mejor desempeño de gestión de las instituciones 3. Generar mayores capacidades de investigación, desarrollo e innovación para lograr el cumplimiento de sus objetivos. (Quintana, Planas, Vergara 2015: 19).

rediseño como acción institucional sistémica, sino como acción desarticulada y aislada. Sin embargo, en su primera etapa resultan convincentes en cuanto a la innovación y posibilidad de producir cambios.

En la UPLA, el proyecto MECESUP UPA 0701 está a cargo de la DEIC y se concreta en una estructura organizacional de tres Unidades interdependientes: la Unidad de Estudios Curriculares; la Unidad de Mejoramiento Docente (UMD)¹⁰⁴; y la Unidad de Innovación Curricular.

La DEIC tiene como objetivo mejorar la formación del estudiante a partir del diseño e implementación de un Centro Institucional de Mejoramiento Docente¹⁰⁵ que apoye la docencia y el aprendizaje, a través del estudio, innovación y capacitación docente, vinculando las acciones en el marco de los proyectos en ejecución del (CRUCH)¹⁰⁶. A su vez, declara que desde el mejoramiento de la docencia universitaria en la práctica, se desarrollan los procesos de innovación didáctica y evaluativa. Y está alineada con el componente de la innovación curricular en las Universidades del CRUCH, que reconoce al estudiante como centro otorgando mayor valor al aprendizaje con creciente autonomía y al tiempo que éste dedica para alcanzar logros predefinidos, conceptos operacionalizados en el SCT chileno (Pey y Chauriye, 2012:22).

El Modelo Educativo UPLA destaca que los procesos de desarrollo docente a nivel de diseño e implementación de las políticas de innovación curricular se concentran en los esfuerzos institucionales. En el caso de la Plataforma Virtual E-AULA se apoya el uso pedagógico de las TICS en la virtualización de cursos y se vincula con el Centro de Recursos de Aprendizaje en la perspectiva de incrementar el uso del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Playa Ancha, como un espacio para la

¹⁰⁴ La UMD estuvo bajo la Dirección General de Gestión de Calidad (DIRGECAL). Posteriormente, conforme a las políticas institucionales, se transfirió a la Dirección de estudios e innovación Curricular (DEIC), con el propósito de realizar acciones conjuntas y sincrónicas, dando prioridad al mejoramiento docente como una estrategia clave en la innovación curricular.

¹⁰⁵ Para revisar <http://www.upla.cl/innovacioncurricular/somos/mision-y-vision/>

¹⁰⁶ Luego de la firma del Acuerdo de Valparaíso en el año 2005, los rectores de las universidades del CRUCH encomendaron a sus vicerrectores académicos, con el apoyo del programa MECESUP, abordar el desarrollo de un Sistema de Créditos Académicos que permita mejorar la legibilidad de los programas de estudio, conocer la demanda de trabajo académico que los planes de estudio le exigen a los alumnos y generar movilidad estudiantil universitaria en Chile y en el extranjero. Este sistema está generando un proceso de transformación que, sin lugar a dudas, es un aporte para avanzar en la calidad de la educación superior del país. <http://sct-chile.consejodirectores.cl>.

gestión académica. Dicho modelo propone articular tres grandes áreas de desarrollo: “Estudios Curriculares”, “Evaluación y Desarrollo de Recursos Innovativos” y “Capacitación y Perfeccionamiento”.

Por otra parte, la lucha por conseguir estándares de calidad es evidente en las propuestas de reformas curriculares desde los 80 y en relación con la diversificación formativa pareciera que la indeterminación de los procesos de implementación por los cuales se llevan a cabo dichas reformas es común en la región latinoamericana.

En el caso de la UPLA como parte del proyecto de innovación curricular presentado por la DEIC (2013-2018), el primer informe de avance de julio 2015 respecto a la innovación del currículum sobre formación inicial en ocho carreras de pedagogía de la UPLA, evidenció que:

El trabajo con las comisiones curriculares de cada una de las carreras presentó dificultades, por la diversidad de responsabilidades, que muchas veces no permite abocarse a la tarea requerida por los asesores curriculares de la DEIC (1° informe, 2015: 23).

Otra de las dificultades que declaran obstaculiza la asignación de tareas y responsabilidades asociadas con la innovación curricular de las carreras es el trabajo/horas por profesor. Se menciona que existe buena disposición pero el contexto institucional no ha facilitado un desempeño fluido del proceso de innovación curricular en curso (1° informe, 2015: 23).

Por otra parte, se plantea como desafío mantener una comunicación fluida para darle continuidad a los protocolos, criterios, cronogramas y actividades programadas con cada una de las carreras. Enuncian que dentro del trabajo con las distintas comisiones curriculares esperan productos asociados a los distintos indicadores de desempeño, como la definición de ciclos formativos, el acortamiento nominal de las carreras, el levantamiento de los primeros perfiles profesionales de egreso y la incorporación del sistema de créditos transferibles (1° Informe, 2015: 24).

Según la OCDE (2008) para dar cuenta de una educación permanente, es necesaria la integración y la flexibilidad del sistema educativo, esto debería permitir a los sujetos transitar entre los distintos niveles formativos de forma fluida.

Los esfuerzos por innovar los planes de estudio es cuestión central en las políticas educativas en Chile. Sin embargo, se constata que en las experiencias de los proyectos adheridos a MECESUP, documentados y sistematizados, unas finalizadas y otras en proceso; es confuso identificar, definir, operacionalizar el vínculo entre innovación y calidad. Tanto en lo teórico, como en lo concreto declarado en los proyectos educativos de las universidades chilenas que pertenecen al CRUCH.

El presente trabajo tuvo la pretensión de evidenciar desde la experiencia situada en América Latina y en particular Chile un ejercicio descontextualizado del uso del binomio calidad-innovación. Es necesario dar contexto y sustento a los dos conceptos y articularlos con la realidad educativa local. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Cómo entienden, analizan e implementan la innovación en los programas formativos para alcanzar los estándares de calidad a los cuales se acogen las universidades desde los lineamientos gubernamentales sin tomar en cuenta lo que pasa en la comunidad educativa?

Referencias

Brunner, J.J., (coord.) (2007), *“Educación superior en Iberoamérica”*, Informe 2007, Santiago de Chile, CINDA.

Díaz-Barriga, F. (2005). *Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa*. Revista Perfiles Educativos, vol. XXVII núm. 107, pp. 57-84.

Escarré, R., (2009), *Calidad y acreditación en la educación superior*. Proyecto Safiro Network.

Espinoza, O., y González, L.,(2012). *Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad*. Revista sociedad y economía, 22, 69-94.

Guzmán, M., Maureira, O., Sánchez, A. y Vergara, A. (2015). *Innovación curricular en la educación superior*. Perfiles Educativos vol. XXXVII, núm. 149. IISUE-UNAM

Harvey, L., (2005), *“Quality Assurance in Higher Educations: Some international trends”*, en Wietse de Vries (coord.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, La Coruña, Netbiblo, pp. 183-204.

Madrid, R., (2013). *El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad*. Revista chilena de derecho, 40(1), 355-371. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000100016>

Proyecto Educativo Universidad de Playa Ancha.(2012). Vicerrectoría Académica. <http://www.upla.cl/innovacioncurricular/somos/mision-y-vision/>

Pey, R., y Chauriye, S. (2012). *Reflexiones y procesos de innovación curricular*. En CRUCH (Eds), Proceso de innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores. Innovación Curricular en las universidades del Consejo de Rectores: Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores Prácticas Internacionales (pp. 15-45). Santiago de Chile.

Quintana, M., Planas, C., y Smith, C., (2015) *Reseña comparada de la implementación y evolución del ECTS y el SCT-Chile, en el marco de la innovación curricular*. En Experiencias de implementación del SCT-Chile (p.8 a 35) Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.

Tensiones entre un diseño modular y el diseño instruccional para la modalidad a distancia en línea

Dra. María del Carmen Saldaña Rocha¹⁰⁷

Palabras clave: cambio curricular, evaluación curricular, modalidad a distancia

Resumen

En este trabajo se exponen las tensiones que se generan en el cambio curricular en una institución de educación superior en México, la experiencia se desarrolla entre 2008 y 2012, en la que participo en distintos momentos. Se analizan tres tensiones: El proceso de cambio curricular de la licenciatura en Pedagogía y la propuesta curricular 2009, la transformación de un plan de estudios para una nueva licenciatura y la que se genera al diseñar un módulo de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP), bajo un diseño instruccional para plataforma *Moodle*.

Este trabajo forma parte de los avances del proyecto de investigación Evaluación curricular de la LEIP.

Primera tensión. El proceso de cambio curricular de la licenciatura en Pedagogía y la propuesta curricular 2009

Entre 2008 y 2011 y como resultado de la política de evaluación a las instituciones de educación superior a través del organismo creado para ello, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que recomendó reestructurar los planes de estudios 1990 de las cinco licenciaturas a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se desarrollaron procesos de rediseño curricular –en cuatro de ellas, que fueron orientados por el Dr. Eduardo Remedí desde la “intervención institucional, [la que] comprende un proceso incierto, en la

¹⁰⁷ Profesora-investigadora de TC. CA. Constitución del sujeto y formación. Área 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente. Universidad Pedagógica Nacional.

apuesta de los sujetos, en donde movilizan sus sentidos, fantasmas y prejuicios en el espacio de lo posible” (García, 2009: 112, 113). En el caso de la licenciatura en Pedagogía, el proceso¹⁰⁸ logró conjuntar a un grupo de académicos quienes tenían ya el interés de transformar el planteamiento curricular; se generaron comisiones, se reiteró en todo el proceso la invitación a participar, sin embargo, como es sabido en este tipo de cambios se movilizan resistencias, manifestándose una tensión permanente entre los profesores con un ambiente de enfrentamiento, se marcaban dos rutas posibles: una generar un planteamiento diferente para la formación del pedagogo o mantener la propuesta instituida no solamente a través del currículum formal, sino de las prácticas educativas; en esta disyuntiva el grupo que trabajaba en la reestructuración curricular continuó con la tarea que nos habíamos asignado, la transformación curricular en la que se reflexionaba también sobre nuestra docencia. Entre las distintas posiciones se encuentra un grupo amplio ausente que con ello marcaba una posición, no comprometerse, ello fue una impronta en el proceso, frente a esta polaridad la decisión de las autoridades en turno para que el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía 2009 se quedara en un impasse, así la construcción curricular también es un proceso político en el que se toman posiciones de impulso o de frenado.

Segunda tensión. Transformar el Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía 2009 al de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica.

Frente a la imposibilidad de la puesta en marcha del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2009 (plan 2009), parte del grupo inicial continuó trabajando para presentar una propuesta para otra licenciatura en esta etapa ya sin la presencia del Dr. Remedi, quien dio por concluida su participación al presentar dos de los cuatro Planes de estudio en los que participó como asesor (Psicología Educativa y Administración Educativa). Un nuevo proceso inició, diremos que los fundadores del plan 2009 intentaron seguir ante el planteamiento de las autoridades para que se generara una nueva propuesta, es decir la salida

¹⁰⁸ El proceso de transformación curricular puede decirse que se sostuvo a partir de un grupo base quienes iniciaron la reflexión sobre el planteamiento curricular y al que nos integramos alrededor de cuarenta académicos, de casi 150 profesores de la licenciatura en Pedagogía.

que las autoridades dan es dejar el plan de estudios 1990 en operación, lo que satisface a un grupo de académicos y al mismo tiempo al grupo amplio que conforma la comisión de rediseño a través de la posibilidad de crear un nuevo plan de estudios para otra licenciatura en el campo de la educación.

El grupo de fundadores del plan 2009 se fue retirando e integrándose otros profesores también de la licenciatura en Pedagogía, en el proceso, las autoridades institucionales dictaron que la nueva propuesta debería ser en la modalidad a distancia y en línea, esta decisión es permeada por la política educativa de incremento a la cobertura en educación superior sin la necesidad de crear mayor infraestructura física, la asesoría se llevó a cabo por un especialista.

El plan de estudios de la licenciatura en pedagogía 2009 propuso un planteamiento de currículum integrado que se organizó con base en asignaturas. Para la nueva Licenciatura en Educación e innovación Pedagógica (LEIP) se consideró el currículum integrado en una organización modular. La experiencia de la UAM Xochimilco se ha constituido en referencia para muchos y para este grupo no es la excepción. Así, el plan de estudios destaca como uno de sus elementos “la organización modular” (UPN, 2012: 10). Se consideraron las tres fases planteadas en el Plan de estudios para Pedagogía 2009, a saber: introductoria, de problematización y de desarrollo profesional, la duración es de cuatro años.

Tercera tensión: el diseño de un módulo, bajo el diseño instruccional para plataforma *moodle*

Se parte de una propuesta modular¹⁰⁹, por lo tanto es indispensable abordar el conocimiento desde la interdisciplina, cuestión no menor para el desarrollo curricular del Módulo 5 Experiencia educativa multidimensional, en donde el objeto de reflexión-acción es: “*La experiencia educativa en su complejidad,*” (UPN, 2012), p.28) lo que se constituye en un gran reto pues el programa indicativo se orienta en su primera unidad tiene por título *Hacia una conceptualización del campo de la educación*, tema sumamente amplio, se continúa en la segunda unidad con *La Racionalidad educativa: controversias filosóficas y políticas* y en la tercera se

¹⁰⁹ El planteamiento del sistema modular de la UAM Xochimilco plantea una concepción distinta a la disciplinaria, considera para “ la enseñanza la interdisciplina y la aplicación del conocimiento a una realidad concreta” Arbesú, (2004) El sistema Modular Xochimilco

aborda: *Dimensión ética y estética de la educación: el arte en la educación*, ello implica articular nociones sobre paradigma, teoría de la educación en sus perspectivas técnico-instrumental y crítica, de filosofía, de ética y de estética y arte. El marco definido para el desarrollo curricular del módulo es el programa indicativo que forma parte del Plan de estudios 2012 de la LEIP, con la definición del objeto de reflexión-acción, el problema eje, el propósito, los contenidos estructurados en tres unidades y la bibliografía.

Las tres unidades que se desarrollan en 9 semanas, más una de evaluación, se desglosan en tres temáticas lo que tensiona el proceso de desarrollo curricular ya que se asigna la misma carga horaria a cada una de las unidades -3 semanas-, al mismo tiempo la estructura del aula en la plataforma *Moodle* se encuentran dos espacios foro y espacio de tareas, ello impide a los diseñadores y tutores dosificar de manera distinta el desarrollo de los contenidos y más aún la modificación a los tutores de las actividades de aprendizaje, además de que estos espacios se cierran en un momento determinado impidiendo la modificación de tiempos y horarios.

A manera de cierre puedo señalar que las dos propuestas curriculares expuestas en esta experiencia se posicionan en los planteamientos teóricos de la propuesta modular e integrada, que toda propuesta curricular cuestiona las prácticas instituidas de sus actores y que indiscutiblemente es un proceso académico-político.

Referencias

Arbesú, G. I. (2004) *El sistema modular en Lecturas Básicas I. El sistema modular, la UAMX y la universidad pública*, (2004) México, UAMX. México. pp. 9-26

García, H. M. (2009), en Plazola y Rautenberg Coords. (2009), México, UPN. pp.112-- 135.

UPN, (2012) *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica*. México, UPN.

Saldaña, R.M., y Madrid, M. M. (2014) *Programa del Módulo 5 de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica*. México. UPN.

De lo local a lo global: conflicto entre visiones y acciones

Aurora Bustillo Garfias¹¹⁰

A partir de los debates en el Seminario Curriculum y Siglo XXI (CXXI) que coordina Bertha Orozco y en el que participo desde hace tiempo, así como en otros espacios de discusión sobre el curriculum, intento pensar de otro modo el curso de los cambios, las reformas y las supuestas innovaciones que se suceden en la educación superior mexicana hoy en día.

Las preocupaciones son varias ya que los procesos de transformación hacia nuevos esquemas de calidad de la universidad y el camino quasi obligado hacia la internacionalización, han planteado la necesidad inminente de plasmar formalmente en las instituciones modelos educativos, congruentes con su filosofía, principios, misión y visión institucionales.

La Universidad Autónoma de Coahuila no ha escapado a este movimiento, y ha formalizado su modelo educativo en el año de 2014. Evidentemente este Modelo se enmarca en las tendencias nacionales e internacionales de la educación media superior y superior y reúne características que le dan pertinencia en atención a las demandas regionales, estatales, nacionales e internacionales.

Este modelo pretende actuar como la brújula conceptual que orienta el quehacer académico y las innovaciones de la Universidad, a fin de que ésta responda, con “...la calidad y pertinencia apropiadas, a los grandes desafíos que provienen de los fenómenos dominantes en la sociedad contemporánea, entre ellos la globalización y la emergencia de las sociedades del conocimiento” (Tünnermann, 2006).

El Modelo Educativo es entonces, para la Universidad Autónoma de Coahuila, el instrumento de gestión que contribuye a la toma de decisiones de los universitarios y sus autoridades, con el propósito de avanzar en la construcción de una comunidad de aprendizaje para la formación integral de los estudiantes mediante la calidad y

¹¹⁰ Universidad Autónoma de Coahuila

pertinencia que los retos mundiales plantean a las instituciones de educación superior.

Surgen preguntas y de inmediato se presentan las tensiones: cómo está incidiendo este modelo y su instrumentación en el quehacer cotidiano de la institución? cómo lo están asumiendo los docentes? existen comunidades de aprendizaje? se está produciendo algún cambio en el aula? se visibiliza el modelo pedagógico que subyace al modelo educativo? cómo se administra? hay un programa congruente para la formación de los docentes? hay un modelo de seguimiento ya pensado? cómo se va a evaluar? en esta feria qué papel están jugando los estudiantes y qué piensan? y qué sucede con el curriculum? realmente se está pensando en el perfil de egreso como eje de transformación y cómo se está analizando en los procesos de reforma y actualización curricular?

Son varias las interrogantes, pero a pesar de los esfuerzos que reconozco hace la administración, afirmo y me posiciono: Las reformas curriculares se llevan a cabo como mero requisito y responden más a políticas institucionales, nacionales e internacionales que a un análisis crítico de la formación de recursos humanos y de las prácticas y perfiles de profesionales con una visión prospectiva, a fin de superar la visión reduccionista y burocrática de los cambios curriculares.

La Universidad Autónoma de Coahuila cuenta, en la Dirección de Asuntos Académicos, con un Departamento de Desarrollo Curricular que ha elaborado una Guía metodológica con la intención de apoyar y acompañar el trabajo de Diseño Curricular de los maestros y que establece los requerimientos que los trabajos de transformación curricular o nuevas opciones educativas deben cumplir.

Existe además, una Plataforma de Planes de Estudio en la que se documenta el resultado de estas tareas y que está ligada a las áreas de control escolar y de recursos humanos de la institución y en la que se reflejan al inicio de cada semestre, las opciones de asignaturas, horarios y docentes para que el estudiante se registre, elija y organice su ciclo académico.

La guía ha considerado aportaciones teóricas y metodológicas de vanguardia, propone y defiende el trabajo participativo del colectivo de los docentes del programa educativo y los invita a realizar discusiones y debates argumentados para cada momento.

Define en su presentación que “Debido a los vertiginosos cambios que se han suscitado en el contexto nacional e internacional, tanto en el sector productivo como en la creación y generación de nuevo conocimiento en el campo científico, el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2016 recomienda que las reformas curriculares deban realizarse a partir del egreso de una generación de estudiantes. El propósito fundamental de dichas reformas es recoger las expectativas sociales, culturales, económicas y transformarlas en programas educativos de alta calidad; programas que permitan a su vez convertir dicha cultura en conocimientos, en saberes que han de trasladarse a capacidades y/o habilidades en los alumnos, así como en modos de pensar y transformar el mundo, en formas de expresarse y de ser de los futuros profesionales” (Guía Metodológica p.4).

Este documento insiste en que “no debemos olvidar que un currículo no pretende ser la tierra prometida como dice Gimeno Sacristán (2004), pero por lo menos sí debe aspirar a convertirse en un mapa lo suficientemente claro, que nos permita ponernos a caminar en su búsqueda” (p.6)

Y que lo mismo puede decirse de la Guía Metodológica para la Elaboración de Planes de Estudio: “su aspiración última no es sustituir la riqueza y la complejidad de las prácticas docentes o la tarea educativa en general. Lo único que pretende es eso: ser una guía que oriente y dé cuerpo a los esfuerzos pedagógicos que realizamos cotidianamente en el salón de clase. Asimismo, es una guía abierta a las aportaciones y/o adaptaciones que los Comités curriculares consideren pertinente llevar a cabo.

Sin embargo considero que la guía metodológica es vista, la mayoría de las veces, como un recetario. Se cubren los apartados y las fases sin discusión y los docentes caen en la tentación de dividirse el trabajo de manera desarticulada y hasta caótica: uno elabora la fundamentación del cambio, otro lleva a cabo un análisis comparativo, dos entrevistan a egresados, tres revisan el nombre de las asignaturas y mientras, uno más va transcribiendo los avances en la plataforma... Sí, exagero. Pero no mucho. Se tienen, además, varios enemigos.

Existen organismos de evaluación externa y para la acreditación que define de antemano el perfil de egreso esperado de cada carrera, qué asignaturas se deben de cursar, en qué porcentaje y en ocasiones hasta en qué semestre y proponen marcos

curriculares internacionales y contenidos mínimos a cubrir para muchos de los programas educativos.

Es muy sencillo aceptar esos lineamientos y reducir, o incluso eliminar, el espacio de debate, de análisis, de reflexión y de formación que requiere el campo del diseño curricular.

Otro enemigo es que hay pocas personas formadas para acompañar y asesorar adecuadamente los trabajos curriculares. La teoría curricular está avanzando, es apasionante, está en constante construcción, sin embargo la formación de curricólogos es lenta. Es más fácil seguir la receta.

Un ejercicio de análisis y diseño curricular requiere tiempo y los planes de trabajo institucionales normalmente no lo consideran, estableciendo metas en ocasiones inalcanzables.

En este proceso acelerado, considero que se dedica poco tiempo a un eslabón fundamental como lo son los programas de asignatura y a la revisión y actualización bibliográfica; y aunque coincido con Rita Angulo (Angulo, 2007 y 2012) en que la modificación continua de contenidos educativos en el nivel universitario es una práctica común entre profesores, estos cambios no siempre se reflejan en los programas oficiales.

¿Por qué entonces un conflicto entre visiones y acciones? Porque las instituciones establecen en su plan de desarrollo el ideal a futuro. Porque declaran la visión y ésta se convierte en un compromiso ante la sociedad.

Porque en este compromiso se declara que el curriculum será flexible y pertinente, que propiciará la formación integral del estudiante, quien al finalizar podrá comunicarse en otro idioma, habrá tenido experiencias académicas en otras instituciones nacionales o extranjeras, que durante su trayectoria fue acompañado por un tutor, que habrá llevado a cabo prácticas profesionales que fortalecerán su perfil de egreso, que habrá colaborado en investigaciones y publicado junto a sus maestros, a quienes habrá acompañado a congresos y foros, que habrá tenido al menos una asignatura en inglés, y que además y lo más importante, que el estudiante es el centro del quehacer institucional y se espera que en los procesos de análisis, diseño y operatividad curriculares se posicione junto al docente como actor dinámico de la Universidad y su entorno.

Se espera que el proceso de cambio de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje desarrolle nuevas habilidades por parte de los estudiantes y los profesores, puesto que se busca que los primeros sean autónomos, críticos, y que tengan la capacidad de saber aprender. Por su parte los segundos deberán de tener una actitud abierta, asumiendo el rol de facilitadores del aprendizaje.

Los retos a los que se enfrenta la institución en materia curricular para cumplir con la visión declarada, son varios y su respuesta tendrá que ver con que los administradores universitarios definamos lineamientos, políticas, programas de desarrollo docente y de formación de los asesores en materia curricular, así como un adecuado acompañamiento a los colectivos de docentes involucrados, que promovamos la discusión y el debate sobre los modelos de acreditación y evaluación externa. Que usemos la teoría y que seamos capaces de trasladarla de manera efectiva a las tareas cotidianas de formación de recursos humanos, en la que participen los mejores académicos con que cuentan las instituciones en beneficio de la juventud.

Referencias

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México: Santillana.

Didou Sylvie (2000). *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior*. ANUIES.

Ysunza Breña, Marisa (2010) *Perfil de Egreso y Formación Profesional*, México, UAM, IISUE-UNAM, Plaza y Valdés Editores

Kearney, N. (2003) *Comunidades de aprendizaje: Un enfoque pedagógico de futuro*.

Tünnermann Bernheim, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección inaugural. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado el 18 de septiembre de 2007

Universidad Autónoma de Coahuila. (2013). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2016*. México: Universidad Autónoma de Coahuila (2010) Guía Metodológica para la reforma y actualización curricular

Universidad Autónoma de Coahuila (2014) *Modelo educativo*

Universidad Autónoma de Coahuila (1973). *Estatuto General de la Universidad Autónoma de Coahuila*. Saltillo, Coahuila. México.

Panel N°4

Tejiendo el
Curriculum en la
segunda década del
siglo XXI
¿Temas emergentes?

La construcción del discurso sobre la formación cívica y ética. Actores, posiciones y procesos¹¹¹

Leticia Gabriela Landeros Aguirre¹¹²

Resumen

El propósito de estas páginas es reflexionar sobre el campo de la formación cívica y ética en la educación básica, así como las implicaciones de mirarlo desde una perspectiva genealógica y deconstructiva. Con base en ello, se tratará de argumentar la imposibilidad de definir el discurso de formar ciudadanía desde la escuela como cerrado y unívoco y, en contraste, la necesidad de reconocerlo como el lugar de la articulación histórica de un amplio número de significados que han estado disponibles¹¹³. En este sentido, nociones como desplazamiento, significante vacío y ‘centro’ se utilizarán como vía de acercamiento.

Palabras claves: formación cívica y ética, ciudadanía, currículo escolar, programas de estudio.

Introducción

En los últimos 20 años hemos sido testigos de transformaciones cualitativamente relevantes sobre la educación cívica en México. Con un proceso iniciado desde 1991 y concretado en el ciclo escolar 1993-1994, el Civismo volvió a la escuela primaria y secundaria en su carácter de asignatura y por tanto con contenidos específicos de aprendizaje (antes de ello se encontraba integrado al área de las Ciencias Sociales). En la introducción del nuevo Plan de Estudios que se alude a éste como una “configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas,

¹¹¹ Este escrito se publicó en la Revista de evaluación para docentes y directivos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: Enero-abril 2017, Año 2. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/Red2017/Red06/>

¹¹² Doctora en pedagogía. Consultora independiente.

¹¹³ En este documento se utiliza la noción de ‘discurso’ derivada de la corriente del análisis político de discurso que estableció la conveniencia de separar a esta asignatura de Historia y Geografía, como condición para que los alumnos contaran con mejores elementos para “participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos... y la defensa de la soberanía nacional” (SEP, 1993:14).

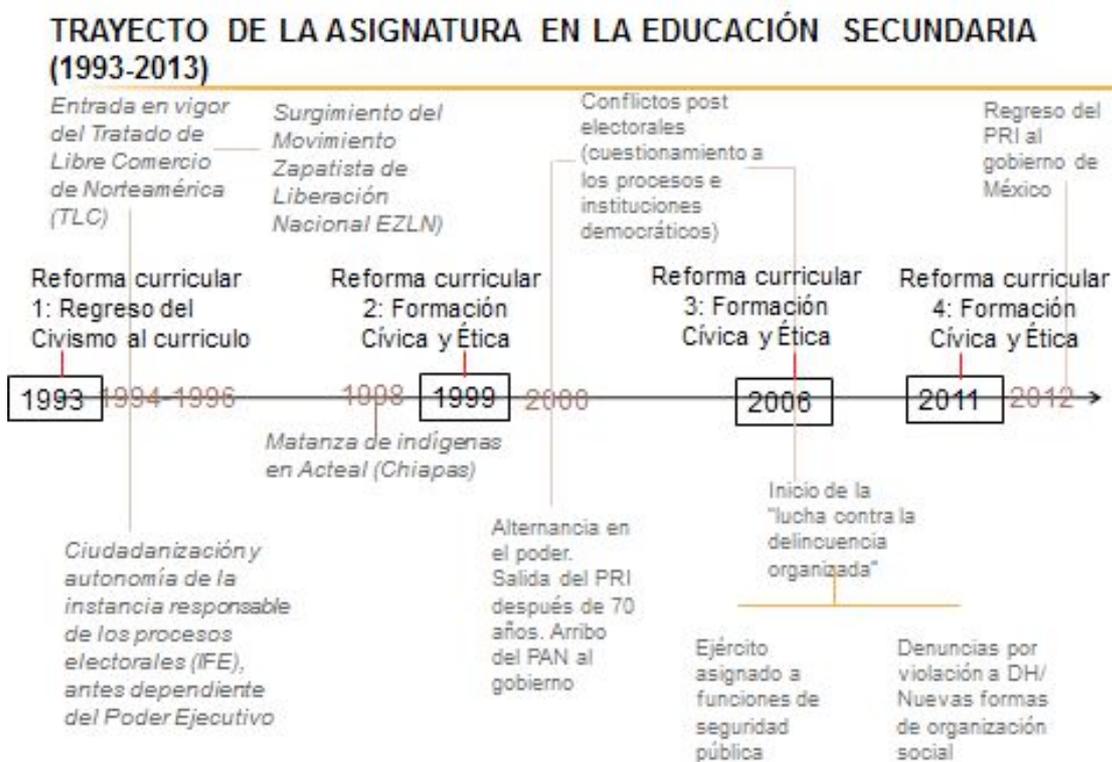
que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una “exterioridad constitutiva” (Buenfil; 1997: 14).

Estos programas rigieron en la educación secundaria hasta 1999 y en primaria hasta 2006. En secundaria, el giro curricular de 1999 derivó en la creación de la asignatura Formación Cívica y Ética, enunciada por vez primera de este modo y construida a partir de la fusión de las materias Orientación Educativa y Civismo. De esta manera, los saberes relativos al desarrollo personal y a la vida política se ubicaron en un mismo espacio. En términos de enfoque pedagógico, el cambio más notorio fue la incorporación de un discurso definido como “formativo” (S EP; 1999:12), que pretendía dar un salto u oponerse a la mirada positivista y árida del civismo clásico basado en el aprendizaje de normas y procedimientos para la vida en sociedad.

Siete años más tarde, en 2006, y con un ajuste en 2011, la Secretaría de Educación Pública emitió nuevos cambios en los curriculum de primaria¹¹⁴ y secundaria. En estas versiones, la constante fue la incorporación de la formación cívica y ética a la corriente de la “educación basada en competencias” (SEP, 2006, 2008, 2011). Si bien, en términos reales la organización de los programas siguió siendo por contenidos, se enfatizó la presencia de ocho competencias cívicas y éticas que deberían orientar el trabajo e intenciones educativas en ambos niveles.

¹¹⁴ Cabe señalar que el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de marzo de 2008.

Esquema 1



Actualmente, los programas se encuentran nuevamente en revisión en el marco de las reformas promovidas desde el gobierno federal.

Formación cívica y ética. El lugar de la articulación

En sentido amplio, la formación ciudadana forma parte del proyecto político de toda sociedad. Representa un esfuerzo por definir un ideal de organización y convivencia, un perfil del ciudadano deseado (o deseable) y un conjunto de saberes que le serían propios. Esto ocurre tanto en sociedades totalitarias como en aquellas que se consideran altamente democráticas; si bien en unas y otras el contenido de dicho ideal tendería a ser diferente y apelar a modos de ser y hacer cualitativamente distintos.

Los programas de estudio para la educación cívica en las escuelas son una expresión parcial de esos proyectos formativos más amplios, pero también del intento por lograr cierta fijación en sus elementos (Laclau y Mouffe, 1987: 111); es decir: a través de las propuestas curriculares se pretende establecer parámetros

sobre aquellos aprendizajes considerados como válidos, legítimos y dignos de aprecio social.

En este sentido, la producción de programas de estudio para la formación ciudadana es un acto profundamente político y abierto. Cada versión del programa, cada decisión de política educativa sobre el tema, son discursos producidos por ciertos grupos académica, institucional o políticamente hegemónicos, con ciertas posiciones, en determinados contextos y como resultado de negociaciones, tensiones y antagonismos. Si bien es posible reconocer parecidos “de familia” (Wittgenstein, 1953: 87), también hay posiciones encontradas que se niegan mutuamente.

Reconocer este carácter abierto y temporal invita a agregar otros elementos. Por ejemplo, aún en su precariedad, la formación cívica y ética es hoy -tal vez más que nunca- el lugar de articulación de múltiples voces sociales, que ven a este espacio como una oportunidad para reivindicar luchas diversas. La defensa de los derechos humanos, la lucha por la paz, el medio ambiente, la infancia o la equidad de género, son ejemplo de ello. Siguiendo a Laclau y Mouffe, se trata de nuevos antagonismos (Laclau y Mouffe, 1987: 208-209) con reivindicaciones específicas y diferenciadas, pero que al mismo tiempo se articulan en su diferencia. La asignatura formación cívica y ética ha creado de algún modo una ilusión compartida de plenitud: la existencia de un espacio a través del cual podrían cumplirse las aspiraciones de estos nuevos antagonismos.

Lo anterior ha tenido consecuencias. Esta convocatoria amplia ha impulsado un cierto nivel de vaciamiento del significado “clásico” del civismo, porque la idea positivista y formal de 1993 no valía ya para recibir a estas nuevas expresiones y movimientos legitimados por el discurso democrático. Fue necesario subvertir el signo, hacer de la formación cívica un significante vacío (Laclau, 1996:70), para entonces abrirse a la incorporación de algunos de los muchos y nuevos significados disponibles en el entorno. Esta subversión se vio reflejada incluso en la propia enunciación. De la definición de civismo en el '93 se pasa a la de formación cívica y ética como un nuevo modo de nombrar la realidad del campo y la presencia de otras cadenas equivalenciales en su interior. Una vez iniciada, la operación de vaciamiento se ha mantenido como una constante. Cada tanto, el sentido de la disciplina se vacía de nuevo, aunque sea parcialmente, y se vuelve a fijar a otros referentes; algunos se sedimentan, otros pierden fuerza, unos más desaparecen. Es decir, aquello que opera como ‘centro’ de la FCyE se reconfigura.

Esquema 2



La función temporal y dinámica del ‘centro’ en la formación cívica y ética

Siguiendo a Derrida, (1966:3) habría que decir que estos centros tentativos operan, no como un lugar fijo, sino como una función, “una especie de no-lugar en el que se representan sustituciones de signos hasta el infinito” (Ídem: 4). Son “centros” que a la vez nos ayudan a mirar desde dónde se anuda el esfuerzo de interpelación del discurso gubernamental.

Reconocer cómo ha operado esta función en las propuestas de FCyE a lo largo de los últimos veinte años puede hacerse desde varias perspectivas. Aquí sólo se esboza algunas de ellas. La intención es destacar que arraigar los significados sobre la formación ciudadana es un proceso complejo que toca lo académico, pero que también se ve atravesado por componentes institucionales y de poder.

Un ejemplo de ello puede observarse durante la reforma curricular que dio origen a la asignatura FCyE en 1999, en sustitución de Civismo y Orientación Educativa. Lejos de haber acuerdos o ideas consensuadas, la definición de este nuevo espacio curricular fue el resultado del encuentro entre varios enfoques, representados por sujetos específicos, con posiciones de poder particulares. En este momento histórico pueden reconocerse al menos tres:

1. La del entonces Secretario de Educación Pública (Miguel Limón Rojas), quien públicamente aludía a la FCyE como un espacio para la ‘formación en valores’. Esta noción sería el canal para expresar diversos intereses. Por ejemplo, el del Secretario quien promovió una propuesta de educación sexual ampliamente criticada por sectores conservadores de su tiempo y que ya esbozaba la preocupación por formar con sentido ético a los adolescentes. Pero la idea de la educación en valores representaba también una vía institucional para articular las distintas voces sociales que desde varios puntos alertaban de una ‘crisis de valores’. Era una manera de responder a sus demandas, creando un espacio para ello.
2. La del equipo responsable del diseño curricular (un equipo de asesores externos a la SEP), quienes reconocían la importancia de la educación en valores, pero estaban convencidos que ese no era el ‘centro’ de la nueva asignatura. Se trataba más bien de un espacio para impulsar el ‘desarrollo humano’: aprender a conocerse, a tomar decisiones, reflexionar sobre la propia vida y el futuro. Formar sujetos éticos, capaces de decidir y construir un proyecto de vida.
3. La del subsecretario en turno, compartida con algunos funcionarios más, que percibían la FCyE desde una perspectiva más socio-política: el centro debían ser los Derechos Humanos, en tanto la escuela es un espacio privilegiado para hacer efectivo el derecho a educarse, pero también se han expresado en ella condiciones de inequidad e injusticia social. Para quienes representaban esta posición, de hecho, no era deseable crear una asignatura; la FCyE debía constituirse en una tarea articulada con las formas de organización, gestión y vida cotidiana de las escuelas.

En aquellos años previos a la ‘primera’ asignatura FCyE, fue el discurso de ‘los valores’ el que devino hegemónico, junto con ciertos criterios sobre el desarrollo humano. Ambos se expresaron, por ejemplo, en el planteamiento de un enfoque denominado ‘formativo’ (que ayudara para la vida y la toma de decisiones permanente), la incorporación de contenidos relativos a la sexualidad, a la prevención de adicciones, a la construcción de un proyecto de vida.

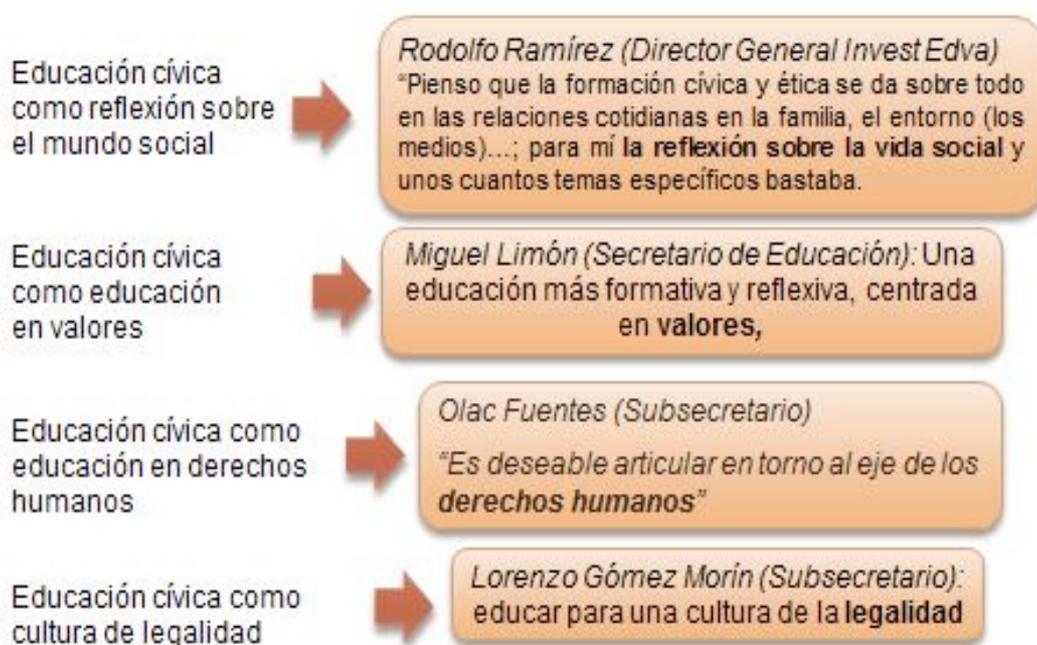
La perspectiva de los Derechos Humano logró expresarse en el curriculum, sin embargo, no constituyó un eje vertebral. Si bien los autores manifestaron su interés en crear un puente entre el desarrollo individual y la vida cívico-política, en

términos reales los contenidos propiamente políticos mantuvieron una cierta dosis de aridez, cercana a la anterior asignatura.

Más adelante, este lugar hegemónico del discurso valoral cedería su lugar de 'centro' ante el discurso democrático que tomaría fuerza y desplazaría gradualmente, sin anularlos del todo, a la ética y el desarrollo humano.

Esquema 3

Formas distintas de anudar el significado



Como puede verse, la asignatura se ha gestado en medio de un proceso de articulación con discursos existentes, de reconocimiento de los distintos lugares desde donde podía significarse la FCyE y la elección de aquello que en cada momento fue considerado como el eje. Aquel "centro" (temporal y precario, pero centro al fin) que condensaría a los demás significados disponibles. La elección de uno u otro generaba exclusión e inclusión de ciertos significados.

Esto constituye un juego de fuerzas que no es propiamente académico. Tiene que ver con los actores que las representan y la función que tienen al interior de un sistema institucional. Siguiendo el ejemplo antes citado, la hegemonía del discurso

valoral fue posible, no sólo por su fuerza social en ese momento, sino por la posición de quien lo representaba: el propio secretario de educación pública. De ese modo, la postura orientada hacia los Derechos Humanos tuvo que articularse con los valores al no tener el peso institucional y político necesario.

Esquema 4



Este mismo fenómeno se mantendría en otras reformas de la asignatura, por ejemplo, aquella que antecedió al programa de FCyE de 2006, en el cual se adoptó el enfoque de competencias cívicas y éticas. Su peso en ese momento histórico se derivó de varios factores, pero uno de ellos tuvo que ver con la fuerza del Instituto Federal Electoral (IFE) en esos años¹¹⁵. El ascendente que logró como figura de regulación político-electoral en las elecciones del 2000, generó que su propuesta 'Educar para la democracia' (basado en competencias) se constituyera en eje central para reformar la asignatura.

¹¹⁵ Ahora Instituto Nacional Electoral (INE). La reforma constitucional en materia político-electoral fue publicada el 10 de febrero de 2014 en el Diario Oficial de la Federación.

Otra característica de los programas de 1993 y previos, fue la escasa participación social en su definición. Básicamente se trataba de una tarea que la Secretaría de Educación asumía como propia y exclusiva, aún cuando se abriera a un cierto nivel de diálogo (o “revisión técnica”) con especialistas. Con ello, las posibilidades de hegemonizar un discurso que no fuera el “oficial” o el académicamente legitimado resultaba especialmente complejo. Pero las versiones más recientes, y principalmente las emitidas en 2006 y 2011, tienen un sello diferente. Como se ha explicado antes, se da una apertura a nuevas causas sociales, pero esto incluye no sólo escuchar opiniones diversas sino una participación directa y puntual en la elaboración de los programas de estudio y los enfoques de enseñanza. Lo que queda, lo que es visible en los programas, es el resultado condensado de procesos de negociación, negación, equivalencias y posicionamiento de fuerzas, en donde los actores no son iguales uno a uno, ni pesan igual.

Un ejemplo: En el año 2002, la Secretaría de Educación Pública conformó un equipo interinstitucional integrado por organismos públicos y de sociedad civil, a partir del cual se definió lo que en 2006 se presentaría como el nuevo enfoque de enseñanza para formación cívica y ética para primaria y secundaria: el enfoque por competencias y su delimitación en las ocho, que hasta hoy se mantienen. Dicho producto fue el resultado de un proceso de hegemonización del proyecto “Educar para la democracia” generado uno o dos años antes al interior del Instituto Federal Electoral. En él se alude por vez primera en México a la noción de competencias cívicas y éticas, y a una determinada selección de ellas. El IFE tenía un peso específico gracias a la buena recepción de este programa en la SEP y entre grupos ciudadanos, al antecedente de ejercicios como las “Consultas Infantiles y Juveniles”, al ascendente moral logrado a partir de la ciudadanización del IFE con José Woldenberg a la cabeza, y a la relevancia que comenzaba a tener el enfoque por competencias a nivel internacional. Todo ello creó condiciones específicas. En ese momento, bajo esas circunstancias, el discurso generado desde el IFE cobró fuerza, aún cuando no era el único disponible. A partir de esa delimitación se definió un margen que permitía reconocer lo que era o no “congruente con el enfoque” y la posible adhesión de otros discursos.

Procesos similares pueden señalarse respecto a los programas de 2011. En cada uno de ellos, grupos específicos han tenido participación, y las condiciones contextuales

(institucionales, académicas, y hasta personales) han determinado, sobredeterminado, lo que aparece como visible, lo que se invisibiliza o se diluye.

Esquema 5



Ideas finales

Pensar en la educación ciudadana es pensar en un proyecto político y en la formación de sujetos políticos. Asumirlo así obliga a mirar la realidad como algo más que lo obvio, que lo dado; preguntarse por las fuerzas en juego, por el poder y el modo en que se ejerce, por las relaciones, los contextos y las historias. Una vía de entrada a todo ello es indagar sobre el proceso de producción de los discursos educativos. Cada uno de ellos es el resultado de operaciones complejas y sólo pueden ser comprendidos mediante un ejercicio de deconstrucción (Derrida, 1997:23-27): ¿por qué estos discursos son como los conocemos ahora?, ¿por qué así y no de otra forma?, ¿qué eventos fueron significativos para llegar a este punto?, ¿qué huellas han quedado y de quién?

Para el caso de la formación cívica y ética desandar este trayecto es especialmente importante por varias razones:

- Porque se trata de un campo con fronteras particularmente poco delimitadas, a diferencia de otros en los que con relativa claridad pueden reconocerse sus elementos. Su estrechísima relación con los cambios sociales hacen que su significado no pueda –y tal vez no deba– estabilizarse; por tanto requerimos volver con frecuencia a preguntas como qué entendemos por formar ciudadanía, qué es relevante incluir, cómo no queremos que sea. Sabiendo de antemano que serán sólo tentativas, no puede evadirse la responsabilidad de actualizar las respuestas, de acuerdo con la actualización que también hacemos de nuestra realidad social.
- Pese a que el desarrollo de la FCyE no es lineal (ni siempre hacia adelante), es posible notar avances desde el Civismo de 1993 hasta la actual propuesta; por ejemplo:
 - La FCYE se entiende como algo más que formación en valores y más que información sobre normas.
 - Se incorporan algunos elementos para la conformación de sujetos de derechos.
 - Se introducen referentes de la democracia política, social e intercultural.

Referencias

Althusser L. (1967). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.

Buenfil Burgos Rosa Nidia (1997). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés-Seminario de Profundización en Análisis político de discurso.

Derrida, J (1997). *El tiempo de una tesis. Desconstrucción (Sic) e implicaciones conceptuales*,

Barcelona: Proyecto A Ediciones.

Laclau E y Mouffe Ch (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista*, México: Siglo XXI.

Laclau, Ernesto. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y Programas de estudio 1993. Secundaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Formación Cívica y Ética Secundaria. Programa de estudios comentado*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Formación Cívica y Ética. Secundaria. Programas de estudio*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética. Secundaria. Programas de estudio*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Formación Cívica y Ética. Secundaria. Programas de estudio*. México: SEP.

Wittgenstein L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. México: Alianza IIF-UNAM

Revisión crítica de las propuestas curriculares con un enfoque interdisciplinario en la educación superior en México

Juan Carlos Villa Soto¹¹⁶

La connotación moderna de disciplina, referente a dominios diferenciados que estudian fenómenos con una “dinámica intrínseca” y con cierta autonomía, se corresponde con el proceso de especialización del conocimiento que se registró desde el siglo XIX en Europa y después en Estados Unidos. Esto ocurrió en el contexto de la revolución industrial, con los avances de la ciencia y la tecnología. El gran impulso que esto le imprimió al desarrollo del capitalismo dio lugar al surgimiento de campos tales como la Ciencia Política, la Economía, la Demografía, la Sociología, la Antropología, la Geografía Humana y la Psicología Social. (Bagú, 1970; Klein, 1990).

La institucionalización de estas disciplinas en carreras universitarias o asociaciones científicas suscitó desde entonces preocupación por la fragmentación del conocimiento, como lo muestra el intento institucional que emprendió la Universidad de Berlín desde inicios del siglo XIX para enfrentar dicha escisión a partir de la pretensión de una educación integral propuesta por Wilhelm von Humboldt (Müller, 1996). En la actualidad tal exigencia de promover una formación integral que conjunte múltiples conocimientos obedece al interés de estudiar los problemas de conocimiento en su complejidad, especialmente los que están asociados a problemas de gran impacto social, tales como la crisis ecológica mundial atribuible a una crisis del modelo civilizatorio occidental.

Desde la década de los setenta del siglo XX se promovió la integración del conocimiento en el ámbito de la educación superior con el propósito de dar respuesta a los nuevos desafíos de la sociedad. Si bien la concepción de estos retos como problemas complejos presentaba desde entonces las innovaciones curriculares de corte multi e interdisciplinario como una exigencia epistemológica, la

¹¹⁶Programa de Investigación Ciencia y Tecnología Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México

justificación de los procesos de cambio curricular con estos enfoques resaltó su capacidad de auspiciar una conciencia crítica, atribuyéndole a los diseños integradores una gran fuerza de transformación social en un sentido emancipador (Díaz Barriga y Garduño, 2014).

El énfasis en el valor práctico del enfoque interdisciplinario centró la evaluación de este proceso de innovación curricular en sus alcances para transformar la realidad social y educativa, atribuyendo sus limitaciones para lograr esta aspiración a factores políticos y administrativos en el ámbito académico (Díaz Barriga y Garduño, 2014). Empero para profundizar en dicha evaluación es importante examinar qué le confiere el carácter multi o interdisciplinario a estos diseños. Lo anterior implica estudiar también la justificación epistemológica que tienen estos enfoques respecto a la posibilidad de conocer los problemas sociales en su complejidad, pues como lo indica Cardoso (1999) uno de los obstáculos más importantes para la consecución de los objetivos de estos diseños integrados es la confusión que ha generado el manejo indiferenciado de los conceptos de multi e interdisciplina.

El objetivo de este trabajo es contribuir a precisar tales significados a la luz de un concepto amplio e integral de currículum. Para este efecto se realizó una revisión crítica del proceso de innovación curricular con un enfoque multi e interdisciplinario que se impulsó desde la década de los setenta en la educación superior en México.

Las dimensiones sociales y sus proyecciones ideológicas expresan los intereses hegemónicos o de resistencia que impulsan determinados conocimientos, valores y creencias, conforme a la definición de currículum desarrollada por De Alba (1998) e incluyen las propuestas político-educativas con una orientación interdisciplinaria. Empero, es la dimensión onto-epistemológica en la que se establece si un determinado currículum cumple o no el criterio de interdisciplinariedad. La definición de esta autora resulta apropiada como guía de análisis del presente trabajo toda vez que distingue los aspectos estructurales-formales respecto de los procesales prácticos del currículum. Los primeros están ligados a la dimensión institucional y se relacionan, entre otras disposiciones, con los planes y programas de estudio; los segundos le dan concreción a dicha propuesta, pues se cumplen en

las aulas en la dimensión didáctica, la cual incluye el proceso grupal y las mediaciones de los educandos con los contenidos (de Alba, 1998).

La dimensión onto-epistemológica comprende la forma en que se concibe la relación entre los procesos que estudian las diferentes disciplinas. La distinción de las diversas modalidades de articulación o de integración de conocimientos no se colige de los contenidos indicados en los planes de estudio; acaso estos permiten reconocer si, vistos en conjunto, tienen un marcado acento disciplinario con el predominio de subdisciplinas o bien conjuntan materias de diversos campos. Esto último no confirma que se trate de diseños interdisciplinarios, aun con la presencia de dominios híbridos: tal conjunción puede corresponder a la impartición y el aprendizaje de dominios fragmentados o bien su conjugación en diseños curriculares integrados.

La revisión crítica de sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) y del Programa de Medicina General Integral de la Facultad de Medicina de la UNAM (Plan A-36), creados en 1974, indica que adoptaron uno de los rasgos fundamentales del modelo interdisciplinario basado en conectores de integración (temas, problemas, preguntas y conceptos generales) (Burns, 1995), pues en ambos casos se estableció que el eje en torno al que girarían los módulos del currículum serían problemas concretos de la sociedad (García y Morales, 1993; Arbesú y Berruecos, 1996). Sin embargo, lo que confiere el carácter interdisciplinario a un diseño curricular, en la acepción amplia antes referida, es la forma en que se configura la malla curricular conforme un núcleo que articula contenidos, procedimientos de aprendizaje y conocimientos.

La coherencia de estos elementos, que se pueden corresponder con los niveles pedagógico, curricular y didáctico desde la concepción de Lenoir (2013), es muy importante en los diseños integrados. Sin embargo, una propuesta curricular de carácter interdisciplinaria tendría que privilegiar el aprendizaje basado en problemas o en proyectos como técnica didáctica, estimulando el aprendizaje colaborativo para estudiar problemáticas específicas de manera sistémica y enfatizando el conocimiento de las interrelaciones entre procesos de diferentes niveles de organización en términos de García (2006) o de la explicación multinivel conforme a la concepción de Bunge (Villarreal, 1974) del modelo original de la

UAM-X. Dichas problemáticas delimitarían los campos de ocupación específicos de cada carrera profesional.

Referencias

Arbesú, I. y Berruecos, L. 1996. *El Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM-X.

Bagú, Sergio. 1970. *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México: Ed. Siglo XXI.

Burns, R. C. y Sattes, B. D. 1995. *Dissolving the boundaries: Planning for curriculum integration in middle and secondary schools*. Charleston, W. Va: Appalachia

Cardoso, M.A. (1999) *Interdisciplina o multidisciplina en el área de la salud*. Salud Problema,1 (Año 4): 31-37

De Alba, A. 1998. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Díaz Barriga, A., y García, J.M. 2014. *La conformación del campo del currículum en México*. En Díaz Barriga, A. y García, J.M: (Coords). (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 239-267). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

García, C., y Morales, S. 1993. *Experiencia innovadora en el campo de la formación del médico: el plan A-36*. Perfiles Educativos. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13205906>

García, Rolando. 2006. *Sistemas complejos, conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Klein, Julie Thompson. 1990. *The evolution of interdisciplinarity*. En *Interdisciplinarity: history, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University.

Lenoir, Yves. 2013. *Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización*. INTERdisciplina. Revista del Centro de

Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, vol. 1, núm. 1, septiembre-diciembre, 51-86.

Müller, I. 1996. *La Formación docente en Alemania: una ojeada histórica*. Revista Educación y Pedagogía 7 (14 y 15): 170-177.

Villarreal, R. 1974. Anteproyecto para establecer la unidad del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana. México: UAM-X.

La ciudadanía en el proyecto educativo de la educación media superior en México

María de Lourdes Villarruel López¹¹⁷

Ricardo Ramos Guillén¹¹⁸

La presente ponencia es resultado de una investigación en torno a la ciudadanía en el currículo del nivel Medio Superior de México. Problematizar este tema motivó a develar el interés que tiene el Estado en los estudiantes de bachillerato y a describir cómo es interpretada en las administraciones gubernamentales de los últimos años. Además, se proponen líneas que se interconectan directamente con este tema, tales como el medio ambiente, la interculturalidad, entre otras, que añaden elementos a la discusión de la ciudadanía en el campo del currículo en Latinoamérica. Algunos de los interrogantes que dirigieron estas reflexiones apuntan a indagar ¿Cuáles son los principios rectores que retoma el Estado para generar las reformas en el currículo de la Educación Media Superior? ¿Cuál es la formación que propone el Estado Mexicano para sus ciudadanos? ¿Cómo está pensada la ciudadanía en el actual currículo formal?

En México, la educación obligatoria se compone de dos niveles educativos: el Básico (Preescolar, Primaria y Secundaria) y el Medio Superior (Bachillerato general, Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico). Es obligación del Estado garantizar el derecho a la educación gratuita y de calidad a todos sus habitantes, tal como lo señala el Art. 3 constitucional (INEE, 2016a; DOF, 2013). Por lo tanto, el Estado tiene la responsabilidad de atender las problemáticas de la educación obligatoria, como la pertinencia y relevancia de sus planes y programas de estudio (INEE, 2016a), mediante el diseño de reformas curriculares acorde a las exigencias sociales y económicas del país; es decir, reformar el contenido, los aprendizajes esperados, la didáctica y el enfoque pedagógico para la formación de los estudiantes acorde a un contexto globalizado (INEE, 2016a). Es en el currículo donde se exponen cuáles son

¹¹⁷ Maestra en Investigación Educativa. Candidata a Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México.

¹¹⁸ Maestro y estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

las intenciones educativas del Estado (INEE, 2016a), por tal motivo las agendas gubernamentales expresan en él sus expectativas en torno a la formación de sus ciudadanos.

En este sentido, las propuestas educativas son producto de la visión que tienen las agendas sexenales, a partir de los diagnósticos que realiza en los distintos niveles educativos y de sus objetivos políticos. Sin embargo, cabe destacar el papel que tienen los organismos internacionales, como la UNESCO, la OCDE y el BID, en la elaboración de dichas propuestas educativas. Las recomendaciones a sus países miembros son muestra de las lógicas discursivas en la que se desarrollan las reformas en los sistemas educativos contemporáneos, donde destacan “la actual organización económica mundial y los procesos de transformación que genera” (Lozano, 2010, p. 81). Por lo que no es nuevo encontrar en los documentos oficiales un discurso educativo que relaciona al desarrollo económico del país con la calidad de la educación obligatoria, acentuándose en el nivel Medio Superior.

La Educación Media Superior (EMS) es un nivel estratégico, políticamente, que alberga alrededor de 4,813,165 estudiantes con edades para dedicarse a actividades laborales por lo que tienen necesidades escolares específicas (INEE, 2016b). Sin embargo, este nivel se ha encontrado en un constante descuido a lo largo de su historia (Zorrilla, 2010). La situación precaria de la EMS se reflejó en diferentes retos, como la cobertura, deserción escolar, heterogeneidad, pertinencia y calidad de sus planes y programas, equidad social y la de responder a las exigencias del mundo moderno y a las necesidades de su población estudiantil (en su mayoría adolescentes) (SEP, 2007). Por tal motivo, se hace necesario girar la atención al proyecto educativo que confluye con los objetivos del proyecto político del momento.

Entendemos por proyecto educativo a “los fines, principios y valores que se concretan en políticas educativas y que confieren cierta dirección y sentido a las prácticas educativas en un momento histórico determinado” (Yurén, 2013, p.116). Tal como sucede actualmente con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), la cual se presenta como objeto de atención para la presente ponencia.

La RIEMS impulsó el Enfoque por Competencias y la creación del Marco Curricular Común (MCC), cuyo objetivo es mantener y retroalimentar los programas y planes de estudios de los diversos subsistemas a partir de las competencias planteadas con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (COSDAC, 2016). De esta manera, la construcción del ciudadano -entendida

en este trabajo desde la propuesta de Castro, Rodríguez y Smith (2014)- dentro del bachillerato queda supeditada a la consecución de ciertas competencias por parte de los estudiantes. Lo cual conlleva a preguntarse, ¿hasta dónde el enfoque por competencias es propicio para la construcción de la ciudadanía dentro del bachillerato? Sobre todo ante los nuevos retos sociales con los cuales se relaciona a la ciudadanía, tales como la interculturalidad y la educación ambiental, que ya han abordado Cortina (2009) y Yurén (2013).

Por tal motivo, resulta meritorio reflexionar en torno a las posibilidades que ha tenido la RIEMS en aras de formar ciudadanos dentro del bachillerato. Uno de los estudios al respecto es el titulado “Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano. Un estudio de caso sobre la recontextualización del discurso oficial en el campo pedagógico” que corresponde a la tesis doctoral de Cecilia Peraza Sanginés (2015) quien desde un enfoque etnográfico y el análisis del discurso estudian el tema de la ciudadanía dentro del bachillerato general. La autora menciona que los discursos internacionales son retomados en los mexicanos a partir de ser recontextualizados, que la RIEMS está mediada por el pronunciamiento de la calidad educativa y que a partir del análisis del discurso que realiza sobre el plan sectorial de educación actual identifica que aunque se retoma el impulso de la ciudadanía global de la Naciones Unidas, se apega más al discurso de la calidad educativa coincidente con los principios de la OCDE. Por otro lado, dicha autora realiza un análisis de las competencias genéricas que son implementadas dentro de la RIEMS a la luz del enfoque de la educación para la ciudadanía global y destaca las competencias cinco, seis, nueve, diez y once como aquellas vinculadas con este tema ya que dentro ellas se retoman elementos como pensamiento crítico y reflexivo, responsabilidad social, conciencia ética y cívica, respeto a la diversidad y contribución crítica al desarrollo sustentable. Sin embargo, la autora se pregunta sobre el sentido de estos planteamientos y cómo se traducen en la práctica, cuestionamientos que sin lugar a dudas son pertinentes al analizar las posibilidades de la educación para la ciudadanía bajo el enfoque por competencias.

Otro estudio realizado sobre la ciudadanía y la EMS es el de Castro, Rodríguez y Smith (2014), titulado “La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM” en el cual las autoras indagan sobre los docentes (inscritos a la Maestría en Docencia para la

Educación Media Superior de la UNAM) y la construcción de la ciudadanía en dicho nivel, donde reportan que no hay una diferencia de fondo entre las prácticas y representaciones de los docentes sobre política y ciudadanía en comparación con las de la población en general. Cabe destacar que sus argumentos se posicionan de manera crítica en torno a los puentes conceptuales entre la *formación para la ciudadanía* y el *enfoque por competencias*, ya que remiten a distintos caminos. Además, consideran que la escuela es un espacio idóneo para la construcción de la ciudadanía, señalando que cuando se piensa en esta última “...no es posible dejar de reconocer al salón de clases como el espacio privilegiado para el desarrollo del proceso educativo” (Castro, Rodríguez y Smith, 2014, p.178) y agregan que es importante superar estas fronteras y ampliarlas hacia la escuela en general como propiciadora de actitudes ciudadanas.

Estos argumentos, derivados de investigaciones educativas, nos invitan a seguir reflexionando el proyecto educativo que se plantea para el nivel Medio Superior, sobre todo con la reciente iniciativa de una propuesta curricular que reformula el enfoque por competencias y destaca un perfil de egreso para este nivel. El tema de la ciudadanía, dentro del nuevo modelo educativo, se presenta de manera explícita y se destaca precisamente dentro del perfil de egreso. En él se busca formar “ciudadanos libres, responsables e informados, capaces de ejercer y defender los derechos de las personas y participar cabalmente en la vida productiva y democrática de la sociedad” (SEP, 2016, p. 283). Por lo que para la actual propuesta curricular, se plantea como meta a un ciudadano que al concluir la educación obligatoria cumpla con el siguiente perfil:

Tiene sentido de pertenencia y amor a México; Favorece la convivencia y el diálogo, con respeto a la diversidad; Se preocupa y actúa por el medio ambiente; Valora el arte y la cultura; Colabora de manera constructiva; Se comunica con eficiencia; Usa sus habilidades digitales; Busca entender su entorno; Piensa de manera crítica; Razona y aplica conceptos numéricos; Conoce y entiende aspectos financieros básicos; Regula sus emociones y cuida de su salud (SEP, 2016, pp. 286-287).

Como bien lo señala la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (SEP, 2016, p. 279), en principio se ha realizado una “revisión y adecuación” de los planteamientos de las reformas anteriores como, por ejemplo, el aprendizaje centrado en el estudiante bajo el modelo de aprender a aprender, aprender para

la vida, las competencias, etc. En este sentido, no se buscó innovar a través de planteamientos que demuestren el proceso pedagógico para la apropiación del conocimiento a partir de las implicaciones contextuales de los estudiantes. Por lo tanto, ¿Hasta dónde este modelo de ciudadano propuesto se articula con el contexto nacional? ¿Cómo sería el proceso de construcción de esta ciudadanía en la vida cotidiana escolar? Estas y más interrogantes se generan ante tales propuestas, lo que hace ineludible analizar los proyectos educativos que han antecedido las actuales reformas en la EMS para identificar elementos, actores, instituciones que en conjunto hagan de los discursos de la construcción de ciudadanos una realidad.

Referencias

Castro, I., Rodríguez, A. y Smith, M. (2014). *La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de casos sobre docentes de la UNAM*. México: UNAM-IISUE.

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

COSDAC (2016). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado de <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

DOF (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

INEE (2016a). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

INEE (2016b). *Cifras básicas. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2014-2015*. México: INEE.

Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/mapa2015/pdfestados/Prontuario2015.pdf>

Lozano, A. (2010). *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*. México: UNAM-SES.

Peraza Sanginés, C. (2015). *Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano. Un estudio de caso sobre la recontextualización del discurso*

oficial en el campo pedagógico. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperada de:

[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377757/cps1de1.pdf?sequence=1
&isAllowed=y](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377757/cps1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

SEP (2007). *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.* Recuperado de http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf

SEP (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria.* México: SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y Educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política.* México: Juan Pablos Editor-UAEM.

Zorrilla, J. F. (2010). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias.* México: IISUE.

La atención educativa para la población migrante, una apuesta para la conformación de un curriculum pertinente

Tania Santos Cano

Noemí Cabrera Morales

El tema de la migración, en relación con el curriculum nacional, tiene un carácter emergente al igual que otras temáticas que se visualizan como problemáticas y que son discutidas en esta mesa (interculturalidad, género, dimensión ambiental, TIC, por ejemplo). Esta emergencia o categoría de lo emergente tiene su base en dos rasgos fundamentales que permiten su comprensión. El primero de ellos es el espacio que tienen en la conformación del curriculum; es decir, aparecen como espacios apéndices; espacios paralelos diferenciados desde donde se plantea su atención; es decir, hay una inclusión desde la exclusión. El otro rasgo se vincula con el ámbito de lo marginal; es decir, en que se explicitan en los objetos curriculares como innovaciones pero terminan siendo discursos retóricos con poca o nula repercusión en la realidad (Gallardo, 2016). El presente escrito se edifica tomando como marco inicial los preceptos anteriores.

Este trabajo pretende dar cuenta de las tensiones existentes entre la atención educativa dirigida a población migrante (sobre todo indígena pero no solamente) en la educación básica y la propuesta curricular actual. Para hacerlo, se presenta una breve caracterización de la población (indígena) migrante, para después presentar ejemplos de programas o modelos educativos dirigidos a esta población, a partir de ahí se exponen algunos puntos de tensión entre las propuestas educativas y su vinculación con los objetos curriculares existentes.

El fenómeno migratorio de México, en lo que concierne al ámbito educativo, ha sido un asunto de interés aparentemente urgente y necesario para el estado mexicano. En las últimas décadas, se han desarrollado iniciativas y programas gubernamentales a niñas, niños y jóvenes que, solos o en compañía de sus padres, dejan sus lugares de origen en busca de nuevas y mejores condiciones de vida. La

atención educativa a la población migrante debe mirarse desde al menos dos grandes dimensiones:

1. Migración interna (agrícola y urbana). Según la Encuesta Nacional de Jornaleros 2009 (EN-JO), se considera que los niños y jóvenes de familias de jornaleros agrícolas migrantes son aquella población menor de 18 años que forma parte de una familia en donde al menos alguno de sus integrantes es jornalero agrícola migrante. (SEDESOL, 2011). Por otro lado, se puede decir que la población de origen indígena que migra a las ciudades la constituyen niños, niñas y jóvenes que se trasladan de una localidad rural a otra ubicada en un contexto urbano o semi urbano¹¹⁹.
2. Migración transnacional. Se trata de niños, niñas y adolescentes nacidos (sobre todo) en México o en los Estados Unidos que (...) se mueven entre dos sistemas escolares. Algunos (1) inician su escolaridad en México, para luego continuarla en Estados Unidos; otros, a la inversa (2), empiezan su escolaridad en Estados Unidos para después continuarla en México; encontramos igualmente (3) alumnos *transeúntes*; es decir, aquellos que pasan una parte del ciclo escolar en Estados Unidos y otra en México, año tras año. Finalmente, están también (4) los que abandonan la escuela tempranamente como resultado de la migración. (Zúñiga, 2008, 31).

Desde hace más de 20 años, la Secretaría de Educación Pública ha operado distintos programas, a veces en colaboración con otras instituciones, cuyo objetivo principal es ofrecer educación a los hijos de familias migrantes. En el caso de los estudiantes hijos de familias agrícolas migrantes, vale la pena mencionar tres de ellos: 1) Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM)¹²⁰; 2) El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). De igual

¹¹⁹ En últimas fechas se ha puesto de manifiesto una interesante discusión sobre la categoría « migrante indígena », vale la pena asentarla de manera general. Según Laurentino Lucas Campo (2016, 4) (...) el término “migración” ha tenido una connotación según el contexto en que se utilice y según a quienes se aplique. La noción de “migrante” ha sido fomentada desde la academia y se la ha apropiado el sector gubernamental para traducirla en acciones a través de las instituciones oficiales, promoviendo políticas que tienen como centro de interés a la población “migrante indígena”. Al hacer uso de la noción de ‘migrante’ se alude a alguien que no es originario del lugar, que no pertenece a él, por lo que se le soslayan sus derechos.

¹²⁰ En las Directrices para mejorar la atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes (INEE, 2016, 9) se asienta que (...) aunque la atención educativa de esta población es una de las líneas de acción del Programa Sectorial

forma, debe mencionarse la propuesta del 3) Modelo para Secundaria de medios para la Juventud Jornalera Agrícola Migrante (2008).

Por otra parte, la SEP crea, en enero de 2008, el Proyecto Educación Básica sin Fronteras. Atención educativa intercultural a estudiantes de educación básica inmigrantes y emigrantes. Actualmente se busca dar atención educativa desde el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM).

La importancia de las propuestas educativas dirigidas a niños, niñas y jóvenes de familias agrícolas migrantes es crucial para este escrito pues son justo los modelos/programas que presentan mayor flexibilidad curricular desde su concepción y operación. Por ejemplo: El PRONIM funcionaba a partir un calendario de cinco meses, a través de ciclos en donde se agrupaban los diferentes niveles educativos. El caso del modelo para secundaria proponía una alternativa basada en la condición de los jóvenes, sus trayectos de ida, de vuelta, y basada en proyectos integradores, desde donde se articulaban los campos de conocimiento. El efecto o riesgo de tenerlos como propuestas adendas o anexos es justo que esta diversificación se traduce en muchos casos en una atención aislada donde se les atiende en escuelas regulares pero sin que estudiantes identificados como migrantes tengan relación con los niños, niñas y jóvenes de estas escuelas.

Además, las opciones educativas que atienden a la población migrante resultan insuficientes; solamente en términos de cobertura un estudio del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) refiere que 92% de los niños de 6 a 14 años, hijos de trabajadores migrantes internos en el norte de México, no tienen acceso a la educación durante la temporada (Klaus, 2007). Debe pensarse, además, si dicha flexibilidad curricular en realidad solo opera desde la selección ya predeterminada de contenidos nacionales, sin espacio para otra cosa, o incluso resulta en un catálogo de temas predeterminados que no permitan contextualizar realmente los objetos curriculares.

de Educación 2013-2018, esto no se ha traducido en una prioridad. Muestra de ello es que en 2014 el principal programa institucional dirigido a la escolarización de este grupo poblacional — Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)— se subsumió, junto con otros seis que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad de diferente tipo, en el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), lo cual invisibiliza sus necesidades específicas. El paso del PRONIM al PIEE implicó también una considerable disminución del presupuesto destinado a la atención de este grupo: en 2014 el PIEE, en su conjunto, recibió 58.5% menos recursos que la suma del presupuesto aprobado para los siete programas en 2013.

Para mostrar de qué manera se hacen presentes (o invisibilizan) estos estudiantes en la propuesta curricular nacional, se revisó el Acuerdo 592. En el documento, la atención a la población migrante se asienta desde los considerandos (estrategias 2.4 y 2.7 de Educación Básica), en el artículo 5° del Acuerdo, de manera importante y extensa en la Sección de Diversificación y contextualización curricular: Marcos curriculares para la educación Indígena, así como en algunos contenidos específicos (Historia, Educación cívica y ética). Al respecto, deben señalarse algunos hallazgos de especial relevancia. Por ejemplo, los contenidos vinculados a la migración son escasos y no necesariamente decantan en la identificación propia de los niños y jóvenes como sujetos móviles, que se desplazan. Además, el documento no parece ser congruente con la idea del alumno como centro y referente fundamental del aprendizaje en el currículo de la educación básica. De acuerdo con un estudio reciente que realizó el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) para el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE) (2015)¹²¹, (...) parece haber solo un reconocimiento parcial de esta condición pues hay información, hay modelos específicos, pero no necesariamente aluden a la conformación real de los estudiantes y, por tanto, la diversidad, se desdibuja. (INEE/IISUE, 2015, 97)

Como ejemplo de lo anterior se pone de manifiesto la condición lingüística de los estudiantes en estos objetos curriculares. Un punto que debe resaltarse como inicio de estas consideraciones es que en dichos objetos, la atención a los migrantes se explicita dentro del subsistema indígena. Los contextos sociolingüísticos de las localidades con población migrante son espacios en donde la lengua materna de estas comunidades de habla no solo es la indígena sino que, para muchos, ya es únicamente el español. Esta condición se reconoce parcialmente al referirse sólo a las lenguas indígenas. Lo mismo ocurre con los niños y jóvenes que regresan de los Estados Unidos a localidades indígenas y no indígenas de México, para muchos de ellos el español es también su segunda lengua pero la materna es el inglés. No hay mención alguna en los programas, es una diversidad no reconocida. Ni qué decir de los espacios urbanos.

¹²¹ INEE: (2015). Estudio sobre los fundamentos y orientaciones pedagógicas del currículo de la educación obligatoria en México. México, INEE.

Por su parte, en el *Nuevo Modelo Educativo y la Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016* se asienta lo siguiente: (...) El currículo nacional de la Educación Básica también debe ofrecer flexibilidad para que cada escuela y docente concrete su compromiso mediante el tratamiento de problemas, proyectos o situaciones concretas según el contexto específico en el que el estudiante se desenvuelve. Este rasgo de equidad es crucial para el modelo educativo porque fortalece el arraigo en lo local y lo proyecta hacia lo universal; fomenta la pertinencia lingüística y cultural de la educación; a la par de potenciar los saberes, formas de organización y conocimiento de las comunidades indígenas, migrantes y otros grupos sociales (SEP, 2016, 68); además, el término aparece como contenido de tipo lingüístico y social (analizar información y conocimientos lingüísticos de las lenguas, su historia y dinamismo actual desde los derechos humanos y de los pueblos originarios, migrantes y afrodescendientes; la actitud lingüística como valor. /Leer notas sobre niños indígenas y afrodescendientes, migrantes que han participado en actividades nacionales, internacionales/. Un mundo mejor para todos, los derechos de las niñas, niños y adolescentes; proyectos de vida de los niños indígenas, afrodescendientes y migrantes).

De igual forma, se explica que: (...) una vez publicado el Currículo 2016 de la Educación Básica habrá que hacer las adecuaciones necesarias al currículo para concretar modelos de atención pertinentes para las escuelas primarias muchas de ellas pertenecientes al servicio de educación indígena; las escuelas telesecundarias y los cursos comunitarios que administra el Conafe. Asimismo, se habrán de definir estrategias de atención educativa para niños y jóvenes migrantes que estacionalmente habitan en campos agrícolas. (Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016). (SEP, 76, 232)

Los ejemplos anteriores dan cuenta de la forma en que se pretende incluir y trabajar con la población migrante en el curriculum nacional actual; sin embargo, pese a que la atención ahora está en la escuela, es importante mencionar que no se encontraron registros en estos documentos que apunten la condición de los migrantes como sujetos móviles, de diferente origen étnico, hablantes y no hablantes del español (hablantes de alguna lengua indígena, hablantes de español, hablantes de inglés, sujetos bilingües con diferentes grados de dominio de las lenguas que utilizan y todo puede ocurrir en un mismo espacio), ni sobre la forma en que puede flexibilizarse el curriculum nacional o se deben capacitar los

profesores o formarse en las normales. Lo anterior se traduce en las consecuencias que puede tener esto en los procesos de enseñanza y aprendizaje y más aún, en el logro del perfil de egreso; es decir, plantear o dejar circular un currículum que solo toma en cuenta *de manera parcial* las características reales de miles de estudiantes en cuanto a la lengua y su cultura. Una vez más, un tema considerado emergente, que es mejor dejar a un lado. Si no pueden identificarse espacios para que esta diversidad dialogue, si esta conformación diversa desde el punto de vista sociolingüístico se explícita y después se invisibiliza en la propuesta de contenidos, en las actividades, en las recomendaciones que se hacen a los docentes, entonces cómo se espera que el alumno se apropie y sea capaz de hacerse partícipe en su proceso de aprendizaje. Si esto no es reconocido plenamente, entonces no habrá espacios para que el currículo sea flexible; sea adaptable, de acuerdo con las necesidades y características reales de los niños y jóvenes migrantes.

Referencias

INEE: (2015). *Estudio sobre los fundamentos y orientaciones pedagógicas del currículo de la educación obligatoria en México*. México, INEE. (En mimeo)

INEE. (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México, INEE.

Gallardo, AL. (2016). *Los temas emergentes y el Currículum nacional*. Entrevista realizada el 12 de junio de 2016 en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México.

Lucas, L. (2016). *Población originaria en movimiento*. En: Ojarasca, Suplemento mensual, de La Jornada, núm. 232, agosto 2016.

Miranda F. (2015). *Preescolares migrantes. Diagnóstico y propuestas de política pública*. México, Praxis.

Klaus, M. (2007). *El largo camino a la escuela de los niños migrantes en México*. En: Periódico digital Unicef México. Disponible en http://www.unicef.org/mexico/spanish/historiasdevida_7779.htm

SEP/SEB. (2009). *Fundamentación de la Propuesta de Articulación Curricular de la Secundaria de medios para la Juventud Jornalera Agrícola Migrante*. México, SEB.

SEP. (2011). *Acuerdo 592*. México, SEP.

SEP. (2016). *Nuevo Modelo Educativo*. México, SEP.

SEP. (2016). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria*. México, SEP.

Zúñiga V, Hamann E, Sánchez J. (2008). *Alumnos trasnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México, SEP.

Tecnologías de la información y la comunicación en el curriculum de la escuela básica mexicana. Herramientas negadas para la Educación Intercultural Bilingüe

Diego Andrés Castillo Silva¹²²

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son aquellas tecnologías que conforman la producción, el acceso y el tratamiento de la información, así como la creación y divulgación de contenidos en diversas plataformas, tantas como la tecnología lo permita. Su incursión al ámbito educativo data de al menos dos décadas, sin contar con los proyectos de telesecundaria y telebachillerato como pioneros en este ámbito. Sin embargo, se considera que sigue siendo un tema emergente debido a su imposibilidad de impactar, en este caso, la escuela básica y en particular, el subsistema de educación indígena como parte de lo que implicaría una educación intercultural.

Las TIC en educación pueden ser destinadas a un uso complementario para el aprendizaje, ya sea de conceptos, de procesos, para entender mejor contenidos específicos, o bien como objeto de estudio o contenido.

Para esta reflexión, es necesario ubicar a la tecnología desde el punto de vista de los países neoliberales no industrializados (como es el caso de México) en tanto al uso del conocimiento científico en los procesos productivos, con la intención de hacer más eficientes y rentables las técnicas existentes y, de manera periférica, situar a la tecnología como aplicada meramente; es decir, como un elemento compensatorio para la educación.

En el caso de la investigación científica y tecnológica, partiendo de su generación escasa de patentes, se puede deducir que, al menos en México, es vista como un elemento costoso y no rentable, por lo tanto, la inversión es mínima. Lo anterior provoca una tendencia clara a depender de la generación de nuevas tecnologías que los países industrializados liberan al mercado internacional. Esta tendencia a invertir en la importancia de nuevas tecnologías y no generar condiciones para la

¹²² Educación y Arte para la Interculturalidad S.C.

investigación, provoca una dependencia tecnológica claramente adversa para el desarrollo.

Hoy en día, América Latina se encuentra en la necesidad de implementar medidas en las que la ciencia y la tecnología sean vistas como herramientas para que se reduzcan los niveles de pobreza, se construyan sociedades cada vez más equitativas y se pueda alcanzar un nivel de desarrollo sustentable (Gutiérrez, 2008).

Para ahondar en esta idea, vale la pena enfatizar al menos un concepto que, para la conformación de esta reflexión, resulta fundamental:

Brecha digital: Se entiende por brecha digital a la distancia económico, político y educativa que existe entre los que tienen acceso a las tecnologías de la información y aquellos que no. De igual forma, se entiende que es la diferencia entre los países industrializados que han logrado masivizar el acceso a Internet y a la telefonía y los países que no. Abundando en ello se considera también brecha digital a la habilidad mayor o menor para usar computadoras y en general las tecnologías de la información y el beneficio o bienestar social que ese uso puede dar.

En el caso de México, la brecha digital es notoria entre clases sociales, entre ciudades y áreas rurales, pero sobre todo, tiene que ver con un problema de infraestructura, basta mencionar como ejemplo en el caso de la educación, los múltiples casos donde las telesecundarias son dotadas de televisión y computadoras, y no tienen luz eléctrica. Por si esto no bastara, es necesario recordar que el problema no se termina ahí, en el caso de la educación en México la habilitación en medios es prácticamente nula, no existen programas que la contemplen, ni siquiera existe un equipo técnico que tenga una ruta para dar el soporte técnico necesario a los planteles, ya que en muchos de ellos, las computadoras y los pizarrones de enciclomedia o habilidades digitales para todos, han quedado empolvados y sin uso, porque pocos saben cómo hacerlo.

Lo expresado en los anteriores párrafos, reúne de manera breve, algunas de la problemáticas que nuestro país atraviesa en el ámbito de la tecnología. Esta situación releva la pertinencia de implementar estrategias de habilitación en TIC para docentes de educación básica entre otros tópicos.

Esta problemáticas en la educación se acentúan cuando son observadas desde la particularidad de un país pluriétnico, pluricultural y plurilingüe. Ya que no sólo es el problema del atraso tecnológico, se suma la escasa producción de materiales en

lenguas indígenas; faltan videos, discos, películas, libros, etc., donde se escuchen las voces y los sonidos de las lenguas originarias, donde se conozcan sus transformaciones en el tiempo, se divulgue cómo son y cómo viven las culturas originarias en la actualidad, cómo aportan conocimientos a la nación y de qué manera están insertas en el mundo contemporáneo.

Lo que indica claramente la omisión de las lenguas originarias como objeto de estudio y como lengua de instrucción en la educación básica.

Esta escasez de materiales puede interpretarse como un grave y preocupante desinterés o descuido por parte de las instituciones educativas federales y estatales en promover y revitalizar las lenguas y culturas indígenas, en y a partir de las aulas.

En este sentido uno de los principales obstáculos en la producción de contenidos para medios tecnológicos en lenguas originarias de México, como aquí se ha planteado, es la brecha digital, la cual hace que las comunidades indígenas tengan un acceso limitado a la tecnología. Aunque en ciertas condiciones, esta circunstancia no ha impedido que trabajen en mayor o menor medida con la tecnología y los medios de comunicación, la exclusión de los pueblos originarios para producir sus propios contenidos y difundirlos se traduce en discriminación de productoras de cine, televisión y radio, así como de los grandes consorcios de medios de comunicación que no consideran “rentable” el tema. Es decir, la brecha digital se compone no sólo del limitado acceso a las tecnologías sino también de la limitada producción de contenidos de los pueblos originarios.

Sobre este acceso a las TIC en la educación, conviene profundizar en la circunstancia de desventaja que existe en la educación indígena, que representa una Doble Brecha Digital (DBD) (Castillo, 2015). Esta categoría refiere a que México tiene un rezago tecnológico en la educación frente a otros países del orbe y del continente, esta Brecha Digital (BD) se agudiza de manera alarmante en la educación indígena, ya que la diferencia de este rezago tecnológico, entre las escuelas indígenas y las que no lo son, es muy grande, lo que deriva en la DBD.

Según datos del INEE “el acceso a computadoras e Internet de las primarias indígenas está cubierto sólo en un 22% de ellas, las cuales tienen al menos una computadora, muy por debajo del 56% de las escuelas generales. Tres de cada diez

escuelas indígenas tienen conexión a Internet para uso educativo cuando seis de cada diez escuelas generales disponen del servicio.” (INEE Consulta, 2014: 7)

Los datos del párrafo anterior confirman que la educación indígena sufre un rezago importante en infraestructura, esta condición tiene una relación directa con el currículum, porque obstaculiza la posibilidad de desarrollar otro tipo de contenidos, de producir materiales y de formar en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como lo señala el rasgo “i” del perfil de egreso del plan de estudios vigente, el cual es transversal a todas las asignaturas, ya sea como herramientas o como contenidos.

Este vínculo entre la infraestructura y el currículum no suele estar desligado en la realidad porque para operar cualquier política curricular, son precisas ciertas condiciones materiales. El caso de las TIC así lo evidencia.

Para dimensionar mejor este rezago tecnológico en la educación básica en México, vale la pena conocer algunas estadísticas sobre la conexión a internet en los hogares mexicanos:

“...en mayo de 2014, se calculó que la banda ancha en México llega a 30% de hogares urbanos y a 4% de rurales y que 67,8 millones de mexicanos son marginados digitales de acuerdo con la consultoría The Competitive Intelligence Unit (The-CIU). La consultoría señaló que en México hay 119 millones de habitantes, de los cuales 51,2 millones tiene acceso regular a internet, por lo que 67,8 millones, o casi siete de cada diez mexicanos, son marginados digitales.” (Díaz Barriga, F. 2014:89)

En cuanto a las TIC en la educación, según Frida Díaz Barriga, “El proyecto del Gobierno Federal, Mi Compu.Mx, es el que puede identificarse como el “proyecto sello” del actual sexenio.” Del cual la investigadora destaca que “(...) no se informan con precisión los gastos que provienen de la operación y soporte técnico, implantación y seguimiento, capacitación y evaluación. También sobresalen las críticas respecto a problemas de acceso y conectividad en las escuelas, tampoco se ha presentado un esquema preciso de cómo se espera realizar la diseminación de la iniciativa más allá de la experiencia piloto. Es decir, no está claro si esta política seguirá operando únicamente en el caso de los dos grados escolares que actualmente abarca y si se podrá generalizar a toda la educación básica y a lo largo y ancho del territorio nacional” (Díaz Barriga, F. 2014: 120)

Lo anterior reafirma una vez más que las TIC en la educación en México no logran implementarse en los programas pilotos ni mucho menos en el curriculum de la educación básica. El Plan de estudios 2011 señala que la formación en tecnologías inicia en preescolar, y menciona a las tecnologías de la información como herramientas del pensamiento que apoyan el desarrollo de ciertas habilidades, esta mención apunta a identificar a las TIC como competencia en ruta a ser desarrollada en los distintos espacios curriculares que conforman el mapa curricular, pero ello no deja de ser sólo un enunciado retórico ya que no se concreta ni como contenido o herramienta.

Por ejemplo, es interesante encontrar que el Plan de estudios considere el uso de las tecnologías como un vehículo para “combatir la discriminación y el racismo”, cuando es evidente que las escuelas rurales y en particular la educación indígena, tiene un rezago tecnológico comprobado frente a las escuelas urbanas, lo que en definitiva, puede considerarse, que el Estado comete, *de facto*, una discriminación institucionalizada.

La propuesta del currículo de la educación básica no solo no se concreta, como se ha visto en sus distintos elementos, sino que la propuesta es obsoleta, ya que no está planteándose tecnología que sea cercana a los alumnos y a su realidad cotidiana; ya que propone tecnología que no necesariamente es la que los estudiantes utilizan en su vida diaria. Al respecto, Aparici (2011) menciona que en el contexto de las aulas aún no se han integrado las “formas populares” de la cultura tecnológica actual, por ejemplo: las redes sociales, la telefonía móvil o los videojuegos. Es en este sentido que el currículo se muestra obsoleto, ya que el mismo sólo contempla tecnologías que existen hace ya más de quince años, pero no ha integrado las nuevas tecnologías que han surgido en la última década.

En conclusión, el diseño e implementación del currículo tanto nacional como el planteado para la Educación Intercultural Bilingüe, en cuanto al uso de las TIC, es por decir lo menos, ambiguo, ya que la falta de infraestructura, sumada a la brecha digital del país respecto de otras naciones y de las grandes ciudades respecto a las poblaciones pequeñas y rurales (DBD), no permite que la tecnología sea un bien para todos, si no al contrario, es un bien que en el caso del currículo de la educación básica, no está garantizado ni existen a futuro, políticas educativa que intenten resolverlo.

Referencias

Aparici, R. (2011). *Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0*. en La Educación. Revista Digital, no. 145, 2011, consultado en https://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf, el 5 de octubre de 2016.

Castillo, D. *et al* (2015) *Estudio de la política curricular para la atención educativa a la población rural indígena de educación básica*, México, INEE-IISUE, mimeo.

Díaz Barriga, Frida (2014) *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México*, Buenos Aires, UNICEF, consultado en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Mexico_OK.pdf el 5 de octubre de 2016.

Gutiérrez, C. (2008), *El último espacio libre*, disponible en www.proyectoc.com consultado el 10 de diciembre 2008.

INNE (2014) *Resultados de la Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa: Informe orientado a política educativa: Educación para fortalecer la cultura y la comunidad*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mimeo.