



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

de Alba Ceballos, Alicia (1988)

**“DEL DISCURSO CRÍTICO AL MITO DEL CURRÍCULO.
REFLEXIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL CONSTRUCTOR
DE LA PALABRA Y EL PROTAGONISTA ESCUCHA”**

en Perfiles Educativos, No. 40 pp. 3-14.

DEL DISCURSO CRÍTICO AL MITO DEL CURRÍCULUM. REFLEXIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL CONSTRUCTOR DE LA PALABRA Y EL PROTAGONISTA ESCUCHA.

Alicia DE ALBA*

La comunicación se ha roto, la comprensión se ha dificultado, el discurso crítico, desde la perspectiva de la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha, se ha ido transformando en el mito del currículum.

Nadie piensa solo. El pensamiento está posibilitado y marcado por el lenguaje, que es radicalmente social, interpersonal.

Los diversos lenguajes ha que comprenderlos como "juegos lingüísticos", que poseen sus propias reglas de acuerdo a su contexto o forma de vida [...] el sentido de las palabras supone algo más que definir las convencionalmente. El significado de las palabras se obtiene a partir de reglas de uso o de comunicación. Estas reglas no son de origen individual, se forjan en un contexto social determinado (forma de vida) y tienen un carácter normativo para la conducta de las personas allí implicadas.

Mardones y Ursúa.

Este trabajo se inicia dirigiendo una mirada a la situación que privaba en el campo del currículum** a finales de la década de los años 70, período clave en el cual se gesta y empieza a expresarse en México –considerado como sede geopolítica y académica– un movimiento de corte crítico, en contraposición a la tendencia tecnologicista dominante en el campo de la educación superior del país.

Los elementos concretos que fungieron como disparadores de este movimiento ya se han mencionado en algunos trabajos;¹ sin embargo, cabe enfatizar que en América Latina, durante las décadas de los 60 y los 70, se viven intensos momentos de desarrollo económico-social y de apertura ideológico-política, aunque también se observa la imposición de regímenes autoritarios y dictatoriales. Esto provocó tanto una situación generalizada de descontento como de búsqueda de nuevos caminos, en todos los órdenes, e intentos constantes de lucha por superar la dominación interna, y la sufrida debido a las injustas relaciones y a las desigualdades que privan en el orden internacional.

Este clima de inconformidad, búsqueda y lucha, es la clave del rechazo a la tecnología educativa en nuestros países, asunto que los teóricos norteamericanos reconocieron como punto central de sus preocupaciones y de sus análisis;² y es también este mismo clima de inconformidad y de búsqueda de explicaciones y soluciones a nuestros problemas educativos, el que propicia en nuestro país la

* Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), UNAM.

** Cuando en este texto empleamos el término campo, nos referimos invariablemente al campo curricular.

construcción del discurso crítico en el campo del currículum. “El énfasis que se hace en México no es ahistórico, obedece a razones históricas. Debido a las dictaduras militares a las que se ha sometido a diversos países latinoamericanos en las últimas décadas –entre estos a Chile, Uruguay y Argentina -, se produjo en México un fenómeno intelectual particular al converger en el país (a causa del exilio) destacados pensadores en distintas áreas de las ciencias y las humanidades. En el campo educativo los aportes de éstos han sido significativos y determinantes. De tal manera que, si bien México ha sido la sede geopolítica y académica de cierta producción intelectual en el campo del currículum durante la década pasada y esta; es válido afirmar que dicha producción es de carácter latinoamericano, ya que en ella se ubica tanto el trabajo específico de académicos mexicanos como el de académicos de otros países latinoamericanos. El énfasis puesto en México responde más a este fenómeno de producción conceptual latinoamericano, generado en México, que a una referencia sólo geográfica-nacionalista.”³ Es también importante el flujo editorial hacia México, que se incrementó considerablemente en la década de los 70. La conformación del discurso,⁴ a lo largo de más de una década, pasa por distintos momentos: se critica el diseño curricular por objetivos; se enfatizan los contenidos; se propone el trabajo de programación a partir de estructuras conceptuales, subrayándose el papel del docente; se intenta la reconceptualización de la noción misma de objetivos y de la vinculación de éstos con el problema de la acreditación y la evaluación; el modelo curricular de las unidades de la UAM (especialmente el modelo Xochimilco) causa impacto de manera significativa en el campo, como lo destaca la discusión sobre las diversas nociones de práctica profesional entre la UAM-Azcapotzalco y la UAM-Xochimilco; el Plan A-36, de la Facultad de Medicina-UNAM, imparte también al campo curricular; se desarrollan intentos para trabajar con una perspectiva amplia de participación en los procesos curriculares; se lleva a cabo una relectura de los autores clásicos sobre el currículum (específicamente Tyler y Taba); se expresan de manera incipiente algunos intentos por develar el origen y desarrollo del campo, a partir de su reconstrucción histórico-conceptual; se habla de currículum oculto; se diferencia el currículum formal del currículum vivido; se expresan autocríticas por parte de algunos autores; se incorpora la perspectiva del análisis de lo cotidiano al campo curricular de la educación superior; se critica la búsqueda “del modelo”; se postulo la importancia del sujeto; se reconoce al currículum como una práctica social; se trabaja sobre la relación entre el currículum y la formación docente; se empieza a hablar sobre la construcción del sentido y se plantea la imposibilidad del desarrollo del discurso curricular, señalando su agotamiento.⁵

En síntesis, cabe afirmar que a partir de la década de los años 70, el currículum ha sido un campo prioritario y privilegiado en el universo educativo escolarizado del país, en las preocupaciones político institucionales del protagonista escucha: del escucha del discurso que es protagonista a su vez en la construcción cotidiana del currículum en las instituciones educativas.

El desarrollo de esta tendencia crítica⁶ ha sido profundamente vertiginoso, turbulento, precipitado y múltiple, en sus expresiones y en sus cambios de rumbo. En estos años, el protagonista escucha se ha encontrado realmente en el centro de una vorágine discursiva; el constructor de la palabra se ha ido alejando del protagonista escucha; lo ha abandonado, en la medida **que ha descuidado la intención del discurso para establecer comunicación** con él. Esto es, ha descuidado el diálogo desde la perspectiva de las condiciones de posibilidad de dicho diálogo; de manera implícita le demanda a seguir su camino, continuar sus cambios bruscos, o no, en éste, y no así la comprensión, el análisis y la crítica de sus planteamientos; le demanda ser su “seguidor”, en el sentido de adherirse a su discurso de manera dogmática, doctrinal y no crítica.

Tal demanda se encuentra implícita en las condiciones de posibilidad de la comunicación y se inscribe en el terreno de la forma y la estructura del discurso, más que en sus contenidos. La comunicación se ha roto, la comprensión se ha dificultado, el discurso crítico, desde la perspectiva de la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha, se ha ido transformando en el mito del currículum.⁷ “Nadie piensa solo [...] El pensamiento esta posibilitado y marcado por el lenguaje, que es radicalmente social, interpersonal.”⁸ Si bien existen distintos lenguajes sobre las mismas cosas, es importante considerar al lenguaje como el vehículo privilegiado de comunicación o como el obstáculo central de ésta; “el diálogo es la base de la ciencia”⁹, el diálogo interpersonal, intersubjetivo, que convierte al escuchar el interlocutor: El diálogo, en sus múltiples posibilidades y expresiones y los lenguajes que estas posibilidades y expresiones requieren. El lenguaje necesario para la discusión y el diálogo entre los constructores de la palabra (en el ámbito de la investigación formal-científica), construido bajo determinadas reglas del juego (dominio de un saber, rigor en el manejo del sentido de las palabras de acuerdo a su contexto conceptual-discursivo) es distinto del lenguaje requerido para establecer el diálogo entre los constructores de la palabra sobre algo – en este caso sobre el discurso crítico del currículum- y los sectores sociales que son protagonistas de aquello sobre lo cual se habla, a partir de lo cual se construye la palabra; maestros, alumnos, funcionarios, sectores sociales que presionan para determinar la orientación de un currículum, especialistas en educación y autoridades, que cotidianamente construyen, en la práctica, el currículum concreto de cada nivel

educativo, de cada modalidad. Esto es, lenguaje mediador de la relación entre constructor del discurso y protagonista social. (Protagonista social: ¿escucha, interlocutor o seguidor?)

Entre constructor de la palabra y escucha, el diálogo se ha roto, se ha producido el vacío, mismo que se va tornando en mito, el cual, a su vez, demanda “seguidores”, no interlocutores y dialogantes, sino sólo “fieles seguidores”.

En la relación señalada, el discurso crítico del currículum se ha transformado en el MITO DEL CURRÍCULUM, los fieles se congregan en torno a la imagen; la consigna implícita es seguir a la encarnación de la imagen; la importancia de la comprensión del problema se desvanece; la rebeldía e inconformidad que dan origen al discurso crítico se tornan vehemencia fiel. La lucha se centra en el ataque al espacio socio-institucional desde el cual los distintos sujetos sociales construyen la palabra del discurso crítico y no en el contenido y significado de la palabra. se vive un momento agudo de lucha por el poder, por el poder construir legítimamente la palabra del discurso crítico. Esta situación de lucha se ha soslayado; el protagonista, el escucha, se encuentra atraído por las voces contradictoria y vehementes del discurso crítico, del mito del currículum. En esta lucha se requieren más bien seguidores que interlocutores. La comunicación se ha roto, el mito se ha instaurado.¹⁰

En estas notas intentan aportar algunos elementos para comprender la instauración del mito del currículum –desde la perspectiva de la relación constructor de la palabra y escucha -, en el devenir del discurso crítico sobre el currículum, en México, desde finales de la década de los años 70 y durante la presente década.

La inquietud central se ubica en la percepción de una sensible separación entre discurso crítico (mito del currículum) y las prácticas curriculares concretas que se desarrollan en nuestras instituciones de educación superior, las cuales sufren el impacto de las presiones sociales, de la aguda crisis que se vive, y se desarrollan con una especie de inercia, en la cual el discurso crítico funge más como una banda de transmisión ideológico-reproductora y legitimadora que como bagage conceptual-crítico, que permita enfrentar las presiones y los conflictos sociales desde la particularidad de las prácticas curriculares y, a partir de esto, aportar algunos elementos en el sentido en que, según los grupos de trabajo institucional, lo decidan.¹¹

Cabe afirmar que a partir de la década de los años 70, el currículum ha sido un campo prioritario y privilegiado en el universo educativo escolarizado del país.

EL CONSTRUCTOR DE LA PALABRA

...pero, sobre todo, el lenguaje pierde su lugar de privilegio y se convierte, a su vez, en una figura de la historia coherente con la densidad de su pasado.

Michel Foucault, **Las palabras y las cosas**

El que habla, el que tiene el poder de la palabra en el campo del currículum, es un sujeto social que se mueve y se desarrolla en el contexto de sus propias contradicciones y luchas, esto es, dentro de la producción conceptual sobre la educación, que procede del campo de la investigación educativa en México.¹²

Producción conceptual, formación académica y contexto social, se constituyen en una relación indisoluble y nodal. Algunos aspectos centrales que permiten la comprensión de ésta, al iniciarse en México el discurso crítico sobre el currículum, son los siguientes:

- a) Se recibió, como influencia dominante, la del discurso tecnologicista.¹³
- b) Ante esta influencia dominante, desarrollada en un contexto socio-político latinoamericano, signado por las dictaduras militares y la represión social, surgió una situación generalizada de descontento – ya mencionada-, en los países latinoamericanos. México juega un papel privilegiado en cuanto a posibilidades de expresión de tal descontento, debido a la política de apertura social que se genera en el país, como respuesta al movimiento del 68.
- c) Los currícula dedicados a formar especialistas en educación (pedagogos, licenciados en ciencias de la educación, etcétera), formalizados en la década de los años 50, con una visión históricas – humanista y técnico-aplicativa (de corte normalista), se vieron influidos por la tendencia tecnologicista, conservando, sin embargo, aspectos de su estructura inicial,¹⁴ que perdían fuerza y sentido ante la nueva corriente. La influencia del pensamiento crítico, en la mayoría de los casos, se ha ido incorporando a estos currícula a través del cambio de los contenidos de las materias, pero no así respecto de los cambios estructurales. En este contexto, han egresado de las universidades mexicanas, en la década de los 70, especialistas en educación que presentan serios problemas formativos, de los cuales algunos se incorporaron al campo curricular en espacios socio-institucionales dedicados a la producción conceptual o que derivaron hacia este tipo de producción. Si bien todos los egresados que trabajaron sobre currículum se incorporaron a este campo desde la posición tecnologicista, es necesario reconocer y enfatizar que así como algunos se consolidaron en esta posición, otros destacaron por la búsqueda y construcción de diferentes espacios formativos, constituyéndose en parte de grupos académicos ya establecidos, o formando otros, que empezaron a distanciarse de los planteamientos tecnologicistas. La influencia de estos intelectuales mexicanos en el surgimiento del discurso crítico es determinante.
- d) En unos casos, la formación de intelectuales dedicados a la educación, procedentes del Cono Sur, se caracterizó, en ese momento, por su incorporación acrítica al pensamiento educativo de corte tecnologicista; en otros, por la crítica a las concepciones tradicionales de la didáctica, incorporando elementos de sociología, de psicología social y de psico-análisis,¹⁵ o de concepciones que encuentran su origen y filiación teórica en esta última disciplina. En otros casos, probablemente en la mayoría, coexistían aspectos formativos de un sólido contenido social, con una visión educativa tecnologicista, principalmente en las propuestas metodológico-técnicas. Es importante señalar que este personal extranjero no había iniciado en sus países de origen una crítica al pensamiento educativo tecnologicista norteamericano –específicamente en el campo curricular-, aunque también conviene reconocer sus planteamientos críticos sobre la situación de dominación político-social interna, las repercusiones de ésta en la educación y su vínculo con el estado de desigualdad y de dominación en el plano internacional (específicamente en el caso de América Latina), así como la influencia de estos planteamientos en el origen del discurso crítico desarrollado en México sobre el currículum.
- e) Estos grupos académicos –formados por intelectuales latinoamericanos (mexicanos y procedentes del Cono Sur, principalmente)-, empezaron a consolidarse en las instituciones de educación superior del país, especialmente en aquellas ubicadas en la zona metropolitana, propugnando la incorporación de aportaciones teóricas que se caracterizaron por el rechazo de los paradigmas empírico-analíticos (propios de la corriente tecnologicista).

En este contexto, pues, y por el papel que juegan los aspectos señalados, se inicia la producción del discurso crítico sobre el currículum en México. Esta producción, tanto en sus comienzos como ahora, se ha caracterizado por la incorporación de nuevas teorías al campo de la educación. Esta incorporación no ha sido privativa del campo curricular; se ha consolidado y difundido a través de los centros de formación de profesores y de los espacios de investigación educativa, pero no abarca los currícula dedicados a formar especialistas en el campo (licenciaturas, maestrías, doctorados). Tal incorporación conceptual se constituye en una de las aportaciones más significativas a la educación. Sin embargo, en esta aportación se advierte, como una ausencia básica, la discusión sobre la teoría de la construcción del objeto en el campo educativo, esto es, del conocimiento y el análisis de la problemática acerca de la teoría pedagógica o ciencias de la educación. El énfasis se pone en la incorporación de las teorías del objeto, o sea, en las aportaciones conceptuales que permitan la comprensión de la problemática educativa desde nuevas perspectivas, y no así en las teorías de la construcción del objeto educativo (plano epistemológico).¹⁶ En este trabajo se sostiene que la ausencia señalada ha afectado a los sujetos sociales que construyen la palabra del discurso crítico.

Es en esta situación, por lo que hace a relación producción conceptual, formación académica y contexto social, como se ha dado la producción del discurso crítico sobre el currículum en México.

El discurso se va construyendo; se inicia la discusión entre los autores que intentan trabajar desde una óptica crítica: Discusión y espacios sociales se conjugan para construir el discurso; se va gestando así una lucha por consolidar espacios legítimos para construir la palabra. Además, se perfila la formación incipiente de grupos que luchan por el poder en este campo.

Los escenarios de esta lucha son, principalmente, eventos académicos en los cuales hay una indiscriminación en los niveles de discusión entre los constructores de la palabra y entre éstos y los protagonistas-escuchas, discusión misma que demanda espacios diferenciados y distintas intenciones de comunicación.

El énfasis en la calidad y el sentido de la comunicación se encuentran presentes en la discusión que se efectúa entre los productores del discurso; la comunicación con el protagonista-escucha se ve relegada en la intención de la comunicación.¹⁷

Las características de la formación académica de los productores del discurso, en especial la **ausencia** señalada por lo que hace al análisis de la polémica sobre la teoría pedagógica o ciencias de la educación, propició la conformación del discurso curricular crítico a través de discursos específicos que contienen en sí mismos premisas teórico-epistemológicas pertenecientes a tendencias opuestas y contradictorias.

Esto es, se perciben en las múltiples exposiciones que constituyen el discurso curricular crítico aspectos conceptuales que se oponen a posturas positivistas y neopositivistas, y que podríamos considerar a grandes rasgos como pertenecientes a una corriente crítico-dialéctica,¹⁸ al tiempo que persisten y coexisten formulaciones conceptuales de corte empírico-analítico. Parafraseando a Foucault, con el tiempo, el discurso curricular crítico tiende a perder su lugar privilegiado, en cuanto a su propia consistencia discursiva, y se convierte en una figura de la historia, coherente con la densidad de su pasado, de ese pasado narrado en el cual influyen, en un interjuego conflictivo y contradictorio, los aspectos que desde nuestra visión analítica hemos intentado perfilar.

Los intentos iniciales del discurso curricular crítico se tornan comprensibles a la luz de la densidad de sus condiciones particulares de posibilidad; esto es, hoy en día, a la luz de la comprensión de la densidad de su pasado.

EL PROTAGONISTA-ESCUCHA

El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso de la cosa.

H. G. Gadamer, **Verdad y método**

El escucha del discurso curricular crítico también es un sujeto social que se desarrolla en el ámbito de las presiones y contradicciones propias de las prácticas educativas del país. Es el estudiante de la licenciatura, el profesor universitario, que por iniciativa propia o por encargo institucional acude a los centros de formación docente, en donde descubre el discurso del currículum; o bien aquel que es nombrado coordinador de carrera y enfrente la tarea de asumir un papel en un proceso de evaluación curricular; lo es también el médico, el odontólogo o el ingeniero que incursionan –por diversas razones-¹⁹ en el campo educativo, que tienden a permanecer en éste y que en su camino se encuentran, en algún momento, en el campo del currículum; lo es el egresado de pedagogía, o de ciencias de la educación, contratado en una institución educativa para “asesorar” o “coordinar” el diseño o la evaluación de un currículum.

Entre constructor de la palabra y escucha, el diálogo se ha roto, se ha producido el vacío, mismo que se va tornando en mito, el cual, a su vez, demanda seguidores”, no interlocutores y dialogantes, sino sólo “fieles seguidores”

El escucha es el protagonista, es quien construye cotidianamente los currícula concretos en nuestras universidades, en nuestras instituciones de educación superior. Su procedencia es diversa, su formación básica también lo es. Experimenta por diversas razones la necesidad de conocer el campo del currículum, de comprenderlo, de acceder a él. Sigue asiduamente el desarrollo del discurso crítico del currículum e, infatigable, espera alcanzar su comprensión para incorporarlo en su propia subjetividad y poder operar así en la práctica de manera más consistente y comprometida. En los últimos diez años se ha visto envuelto en la vorágine discursiva referida, y ha intentado seguir “fielmente” las pautas y los rumbos que en ella logra percibir, al grado de querer forzar la respuesta a la presión institucional, a la presión social, dirigiéndola por el rumbo que en un momento determinado le señala el curso del discurso. En este seguir los rumbos del discurso y las imágenes de éste, aquél se ha perdido, se ha diluido. Ahora “cree” en el discurso, ha incorporado en su propia subjetividad el mito del currículum y se ha convertido en uno de sus fieles seguidores.²⁰

En la medida que el lenguaje procedente del constructor de la palabra del discurso crítico se ha hecho inaccesible al escuchar, éste ha incorporado la noción de complejidad del discurso como imposibilidad de acceder a él.

Se afilia a tal o cual autor y le sigue, se abandona a sí mismo, y sólo se reconcilia consigo en un intenso y profundo acto de fe.

Si bien el problema del escucha exige un tratamiento y un análisis más profundo, cabe señalar la imposibilidad de la comunicación por la dificultad de incorporar y comprender los lenguajes a través de los cuales se ha ido construyendo el discurso crítico.

En el centro del conflicto se reconoce un problema formativo grave; no importa de donde proceda el escucha; no importa su formación básica; son todos bienvenidos a la tierra prometida del currículum, aunque a su arribo encuentren un campo desolado, como lo refiere Jackson en su metáfora,²¹ o bien prefieran (aun de manera inconsciente) convertirse en fieles seguidores del patriarca más convincente o quizás del más carismático.

Al fin, habrá dicho algún escucha médico, ingeniero, geólogo: el campo de la educación es tan, tan sencillo... El reto del protagonista-escucha es recuperarse a sí mismo, asumiendo la complejidad que se advierte en el campo de la construcción conceptual, enfrentando el mito del currículum, incorporando el discurso crítico, a su vez de manera crítica. Esto implica enfrentar el conflicto de su propia formación.

LA RUPTURA DE LA COMUNICACIÓN ANTE EL VACIO: LA INSTAURACION DEL MITO

El estar muy enterado de algo no posibilita por sí mismo el diálogo real con alguien. Más bien sucede al contrario: el diálogo posibilita que alguien se entere realmente de algo.

Franciso
Altarejos

Se ha planteado la generación de un discurso crítico que se comprende a partir de la asunción de la densidad de su pasado, al tiempo que se ubica un protagonista-escucha presionado por encargos institucionales, mismos que le obligan a experimentar la necesidad de acceder al campo.

Constructor de la palabra y protagonista escucha se encuentran, se acercan y se alejan hasta que la comunicación se dificulta a tal grado que sobreviene la ruptura y el vacío. Para llegar a este punto han transcurrido ya más de diez años. El discurso curricular crítico producido en México empieza a tomar cierta fisonomía: se puede ahora reconocerlo; se puede ahora compararlo; se puede ahora, incluso, criticarlo.

En estos años se ha escrito, se ha hablado, se ha discutido. Se ha reconocido a aquel que construye la palabra y la expresa a través del signo escrito, de la conferencia, de la charla; y a aquel que escucha, al escucha protagonista; aquel que se encuentra sentado en los auditorios de los simposia, de las mesas redondas, en las aulas universitarias, en los departamentos o centros de desarrollo curricular y de formación docente.

En esta relación constructor de la palabra-escucha se ha desarrollado en estos años una especie de currículum oculto, en el cual han prevalecido ciertos valores y actitudes que han sido transmitidos y consolidados por la forma y la estructura del discurso.²²

En pocas palabras, el discurso curricular crítico, en sí mismo, aporta elementos válidos y significativos, por lo cual la ruptura en la comunicación no se ocasiona por el contenido del discurso mismo. El aspecto central que ha propiciado la ruptura se encuentra en la **forma de socializar** el discurso y en la **estructura del mismo**; esto es, en los énfasis y en las ausencias, así como en el tipo de lenguaje empleado.

Al respecto cabe puntualizar lo siguiente:

- Al producirse una discriminación entre los niveles de discusión, diálogo y difusión (discusión teórica y difusión de los aportes conceptuales: diálogo entre los distintos sectores del campo), lo cual implica el manejo de lenguajes específicos en cada caso, se ha propiciado una **forma** de difusión de los aportes conceptuales entre los protagonistas del campo educativo en el devenir cotidiano del currículum, que encierra un **ocultamiento** de aspectos nodales del discurso, ocultamiento dado a través del manejo de un lenguaje que se ha tornado inaccesible al escucha-protagonista.

Este ocultamiento puede constatarse en la relación constructor de la palabra-escucha (más allá de que no se realice de manera consciente por parte de los hacedores del discurso o de los protagonistas) por los siguientes aspectos, entre otros:

- Las características mismas de la constitución del campo de la producción conceptual sobre lo educativo en México.²³ Los productores del discurso crítico se han centrado más en la lucha por la construcción y consolidación de espacios socio-institucionales que en la discusión profunda del contenido. Esto puede apreciarse en la estructura del discurso, en sus énfasis y en sus ausencias. Es de esperarse que esta situación tienda a superarse en la medida en que este campo logre una mayor consolidación y reconocimiento.
- Los problemas favoritos del escucha propician que la incorporación de este currículum oculto (transmitido a través de la forma y de la estructura y no del contenido) del discurso curricular crítico, en su propia subjetividad se constituya como el "mito del currículum".
- La carencia de medios permanentes y propios de la difusión del discurso (en sus dos niveles: investigadores y protagonistas de las prácticas curriculares), ha propiciado la circulación informal de documentos, por lo cual el acceso a ellos se restringe sólo a determinados grupos. Esta es una característica más de la forma de transmisión del discurso, que coadyuva al ocultamiento de cierta información sobre determinados contenidos del discurso crítico, lo cual contribuye a la construcción del mito en la medida en que esconde la esperanza de encontrar en aquellos documentos inaccesibles el avance más significativo, el contenido máspreciado.
- En la lucha entre los distintos productores del discurso crítico, centrada más en la construcción y consolidación de los espacios socio-institucionales que en la discusión y refutación de las ideas, se ha tendido a privilegiar una óptica conceptual-analítica desvalorizando las otras, independientemente de la problemática curricular particular que reclame una tarea analítico-

comprehensiva. Este punto se articula con la ausencia del manejo de la polémica sobre las ciencias de la educación.²⁴

- La idea dominante en la década de los años 70 acerca de la simplicidad y facilidad de los contenidos educativos,²⁵ conforme a la cual los profesionistas de cualquier campo podrían incursionar con facilidad y buen éxito en el de la educación, y convertirse, a través de un período de tiempo relativamente corto, en especialistas, ha propiciado la incorporación del discurso crítico de manera mecánica, en grupos institucionales de trabajo dedicados a cuestiones curriculares, sin especialistas en educación o bien contando con éstos, a quienes se atribuye una formación de corte tecnocrático.
- Sobre la problemática del currículum, todavía algunos sectores piensan ingenuamente que se trata de un asunto de sentido común y de organización sistemática de acciones. Ante esta posición, el acceso al campo es relativamente sencillo y prácticamente se garantiza el éxito con la aplicación de un modelo amplio, flexible, que permita la retroalimentación y que tienda a instaurar una actividad permanente en las instituciones educativas. Esta posición simplifica y reorienta la función del discurso crítico, más no lo debate a través de una crítica académica fundamentada. Recurre a algunos de sus autores y los incorpora de manera mecánica en la propia lógica de su discurso. De tal manera, esta posición antagónica ha contribuido también a la conformación del mito.

El escucha e el protagonista, es quien construye cotidianamente los currícula concretos en nuestras universidades, en nuestras instituciones de educación superior.

LA DESMITIFICACIÓN DEL DISCURSO CRÍTICO: UNA TAREA IMPORTANTE

El idioma nuevo puede ser difícil, pero es necesario, porque capacita a los usuarios para desarrollar nuevas clases de relaciones en el campo del currículo y para plantear diferentes tipos de preguntas [...] el punto real de interés debiera ser si el lenguaje y los conceptos utilizados están generando preguntas y temas profundamente importantes acerca del campo del currículo mismo.

Henry Giroux

En un momento de crisis, cuando las presiones de los diversos sectores sociales sobre el sistema educativo tienden a agudizarse y las transformaciones de éste se van concretando inexorablemente, la desmitificación del discurso curricular crítico se presenta como una tarea importante. En esta línea, se exponen a continuación algunas consideraciones respecto al desarrollo posible de procesos que apunten a la superación del mito del currículum.

En cuanto a procesos amplios:

- La transformación estructural profunda de los currícula, que forman especialistas en educación.

En dicha transformación es importante la incorporación, entre otros aspectos, de:

- La polémica en torno a la teoría pedagógica o ciencias de la educación.
- La incorporación de contenidos sobre el currículum, en la medida en que se perfila como un campo relevante dentro del terreno educativo.

- La consolidación de espacios y medios diferenciados de discusión y diálogo:
 - científico-académico;
 - de difusión de las aportaciones conceptuales en los distintos sectores educativos.
- La conformación, consolidación y enriquecimiento de una cultura educativa en general, y sobre el currículum en particular, para lo cual es importante:
 - Asumir la influencia teórica de los países del llamado primer mundo o desplegada en los países subdesarrollados y encontrar las vías de acceso pertinentes a la discusión y construcción conceptual sobre el currículum que en estos países se produce.
 - El reconocimiento valorado de la producción conceptual latinoamericana en el campo de la educación, en general, y sobre el currículum en particular.
 - La difusión del pensamiento educativo latinoamericano en el mundo científico-académico, a nivel internacional.

En cuanto a procesos específicos:

- La reanudación del diálogo entre constructor de la palabra-escucha, en el campo del currículum, a través de:
 - La elevación significativa y sensible del nivel académico del escucha, enfrentando la problemática de su formación.²⁶
 - La formulación del discurso crítico, por parte del constructor de la palabra, en un lenguaje que posibilite la comunicación con el protagonista-escucha, y que permita a éste constituirse como interlocutor, como dialogante. En esto juega un papel importante –en atención al protagonista-escucha- la explicación del lugar teórico- conceptual desde el cual parte la construcción de la palabra.
- La generación de aportes conceptuales que tiendan a apoyar y propiciar la transformación de las prácticas curriculares en el sentido en que se decida.
- El fortalecimiento de investigaciones que permitan la comprensión de las particularidades del desarrollo curricular de las distintas profesiones, niveles educativos y modalidades.
- El reconocimiento valorado, por parte del constructor de la palabra, de las posibilidades y los límites del lugar teórico-conceptual desde el cual él construye su palabra y de aquellos lugares desde donde los otros la construyen.
- El conocimiento y reconocimiento de que en el campo curricular hoy en día se trabaja desde múltiples ópticas conceptuales donde el conflicto central se ubica entre quienes sustentan la filiación empírico-positivista (en la cual se inscribe la corriente tecnologicista) y aquellos que se apoyan en la corriente de corte crítico-dialéctico (donde se ubica el discurso curricular crítico).²⁷
- Clarificar que si bien la postura crítico-dialéctica se caracteriza por su rechazo a los presupuestos empírico-analíticos en el campo de las ciencias sociales y humanas, al interior de ellas es importante diferenciar las aportaciones de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) y de otras aportaciones hermenéutico-fenomenológicas y lingüísticas. Asimismo, reconocer la complementariedad de estas ópticas, en muchos casos, al tiempo de advertir los riesgos de centrarse sólo en una de ellas, específicamente en aquellas de corte fenomenológico, que tienden a soslayar la problemática político-económica y socio-cultural.²⁸
- Análisis de la problemática social desde una perspectiva cultural amplia. En un país como México, en el cual confluyen, conviven y se afectan entre sí múltiples formaciones culturales, incorporar este tipo de análisis se perfila como una tarea central.

La desmitificación del currículum apuntaría hacia la socialización de los avances en el campo, a través de la palabra que es construida para lograr la comunicación y no para obstaculizarla; hacia el avance

en una fase crítico-constructiva del discurso, sustentada en una consistente y profunda comprensión que posibilite enfrentar la problemática del propio campo en su complejidad, concibiendo al currículum como la expresión concreta y organizada de una propuesta político-educativa, elaborada a través de la síntesis de concepciones, intereses, valores, programas y acciones, que han propugnado los diversos sectores sociales interesados en determinar un tipo de educación específico, de acuerdo al proyecto político-social que se sostiene. Ello constituye un espacio de poder que implica lucha y negociación entre los sectores, y que en la concreción de la propuesta educativa se refiere al sentido, significado, propósitos, contenidos y tipo de vinculación de ésta con los ámbitos socio-cultural y político-económico; y que se refiere asimismo a su expresión y desarrollo específicos en los diversos planos: estructural-formal (políticas educativas sobre el currículum, disposiciones oficiales, planes y programas de estudio, libros de texto) y, procesual-práctico, o sea hacer operativo el currículum a partir de las jerarquías de la institución escolar, del desarrollo de la propuesta curricular en el salón de clases, de la conformación de significados en la práctica cotidiana; así como en relación a la transmisión tanto de una ideología dominante como una de resistencia, y al trabajo curricular extráulico, como lo son las tareas escolares, las visitas a museos, las salidas didácticas, etcétera.

En síntesis, el despliegue de la potencialidad del discurso crítico generado en México reside, en gran medida, en el restablecimiento de la comunicación, de la dialogicidad entre constructores de la palabra y entre éstos y los protagonistas-escuchas, restablecimiento que implica un proceso de construcción en el cual cada quien habrá de asumir las tareas que le corresponden, para integrar marcos interpretativos de nuestra realidad educativa que nos permitan comprenderla y transformarla.

NOTAS

1. Cfr. Angel Díaz Barriga, "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 2, 1985, pp. 67.79.
2. Esta preocupación por el rechazo de los educadores latinoamericanos al proyecto de la tecnología educativa puede apreciarse en trabajos tales como: Claudio Zaki Dib, *Transferencia de la tecnología de la educación en el área científica*. Conferencia magistral presentada en el II Congreso Nacional de Tecnología y Educación, Toluca-México, noviembre 1980; Clifton Chadwick, "¿Por qué está fracasando la tecnología educativa?", e Hipólito González, "Tecnología educativa: ¿Hacia una 'optimización' del proceso de subdesarrollo?", en *Revista de Tecnología Educativa*, vol. 2, núm. 4, 1976.
3. Alicia de Alba, *Conformación conceptual del campo de la evaluación curricular*. México, CESU-UNAM. (En prensa).
4. Cabe acotar que en este trabajo el análisis se centra en la producción del discurso crítico y en la relación constructor de la palabra-protagonista escucha, y no así en las prácticas educativas, en todo caso, lo que aquí se plantea puede propiciar y permitir el análisis de éstas. Esto es, nos estamos refiriendo a prácticas sociales distintas: la producción discursiva y la tarea educativa en el aula, en el gobierno y en la administración de la vida escolar. A la producción de lo que "podemos denominar 'saber discursivo', 'saber teórico', 'saber objetivado', 'saber acerca de la práctica', distinto del 'saber práctico', 'no objetivado', 'conciencia práctica', etcétera. Mientras que el primero es producido conscientemente por especialistas, el segundo poseído por los agentes en forma no discursiva, y sólo se manifiesta en su puesta en práctica. En el campo que nos interesa, el primero es producido-poseído por los 'científicos' de la educación', es decir, por investigadores especialistas y todo tipo de sujetos 'autorizados' para 'hablar' de educación. El segundo es poseído, y puesto en práctica como 'saber hacer', por los maestros y todos aquellos agentes que producen el fenómeno educativo. Mientras que para los primeros la realidad educativa (prácticas, instituciones y agentes) es prioritariamente un objeto de conocimiento, para los segundos es un ámbito de acción de intervención". Emilio Tenti, "El campo de las ciencias de la educación: Elementos de teoría e hipótesis para el análisis", en Alicia de Alba, *Teoría pedagógica. Lecturas introductorias*. México, CESU-UNAM, 1987.
5. En las memorias de dos eventos clave se expresa una parte significativa del desarrollo de este discurso, aunque desde luego existen otros documentos básicos. Esta acotación intenta ubicar al lector en relación a la temporalidad y los linderos del discurso crítico en análisis. *Encuentro sobre Diseño Curricular. (Memoria)*. México, ENEP-Aragón, UNAM, 1982, 195 pp. *Seminario*

Experiencias Curriculares en la Última Década (Memoria). Instituto Politécnico Nacional, DIE-CINVESTAV, 2 vols. México, 1983.

6. Los primeros que trabajaron sobre el desarrollo de esta tendencia, intentando una periodización a través de las características básicas de cada momento fueron: Angel Díaz Barriga, con su participación en el documento que se presentó en respuesta al documento base sobre currículum, del Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) CONACYT-México, publicado en sus *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas, 1984, y Roberto Follari en su “Respuesta al documento base de la Comisión sobre Desarrollo Curricular”, en *Foro Universitario*, núm. 15, época II, 1982, pp. 48-53. Posteriormente Angel Díaz Barriga retoma este tópico en “La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 2, 1985, pp. 67-79.
7. El planteamiento de la transformación del discurso crítico en el mito del currículum se ha expresado formalmente en el proyecto de investigación titulado *Evaluación curricular: análisis de concepciones y experiencias en México*. El tema se abordó también en: Alicia de Alba, *Consideraciones sobre la importancia de la explicitación de referentes teóricos en el campo del desarrollo curricular (currículum y teoría)*. México, UNAM, 1984. 20 pp. (Mecanograma). “Supuestos hipotéticos iniciales. Se parte fundamentalmente del desarrollo de experiencias y elaboraciones conceptuales formuladas en los países latinoamericanos, y, particularmente, en el campo de la Educación Superior de México, en el que se han generado aportes significativos tanto en el área del análisis y elaboración conceptuales, como en la de las prácticas educativas; en este sentido se observan los siguientes aspectos: 1. Se puede diferenciar a grandes rasgos dos posiciones en cuanto al análisis del currículum: a) aquellas vinculadas directamente con los teóricos norteamericanos, b) aquellas que han intentado la construcción de nuevos paradigmas a partir del análisis crítico de estos teóricos y del análisis particular de nuestra realidad. 2. Se observa un cambio súbito de enfoques en las posiciones críticas en relación al currículum. Esto manifiesta una preocupación seria por el campo así como capacidad para hacer otras proposiciones. Sin embargo, la gran mayoría de docentes, autoridades y alumnos, carecen de los elementos formativos básicos que les permitan comprender estos cambios de posición, de tal, forma que el mismo discurso crítico tiende a volverse ‘mítico’ para los legos en la materia pero actores de la problemática, generándose un vacío de comunicación entre los productores del discurso y los actores en el problema. Se reconoce la necesidad de comunicación y diferenciación de mensajes en todos los ámbitos del conocimiento. El problema aquí pareciera ser que la discusión en un alto nivel no encuentra canales adecuados para comunicar las ideas centrales del debate a los sectores amplios de profesores y alumnos.” A. de Alba, *Evaluación curricular...*, pp. 3-4-
8. Mardones y Ursúa, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, Fontamara, 1983, p. 196.
9. *Idem*.
10. El problema así planteado se ha ido construyendo desde la subjetividad de quien lo expone, de quien en una tarea de comunicación intersubjetiva, durante aproximadamente diez años, ha sido parte del desarrollo del campo curricular en México desde diversos espacios, incorporando la problemática con la perspectiva del constructor de la palabra del discurso crítico y desde la perspectiva del escucha, el problema no le es ajeno, es parte de él. La autora de este trabajo ha laborado en el campo del currículum desde 1979. En una etapa inicial su práctica profesional se desarrolla coordinando o asesorando procesos curriculares en el ámbito de la educación superior, en la UNAM –principalmente- y en algunas otras instituciones de educación superior. A partir de 1982 se ha dedicado a la investigación, siendo su línea básica de trabajo el currículum y específicamente el campo de la evaluación curricular.
11. Cuando se habla de aportar elementos en el sentido en que los grupos de trabajo institucional lo decidan, se está aludiendo al carácter político-social de toda propuesta curricular; esto es, a los vínculos que se pretende establecer con determinados sectores sociales, grupos de poder, etcétera, a partir de un determinado currículum y que se encuentra en el contexto social amplio de un proyecto político-social.
12. A partir de la teoría de la constitución de los campos científicos de Bourdieu, Emilio Tenti realiza un interesante análisis sobre las características del campo de la investigación educativa en México. Cfr. Trabajo citado.
13. Esto ha sido señalado por varios autores, entre otros María Esther Aguirre Lora, Angel Díaz Barriga y Roberto Follari.

14. Este aspecto ha sido estudiado, entre otros, por M.E. Aguirre Lora y Rosa Ma. Sandoval, en “El currículum formalizado y el currículum vivido”, *Memoria del Foro de Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía*. UNAM, ENEP-Aragón, 1986, 392 pp., pp. 8-24.
15. Angel Díaz Barriga ha afirmado que las universidades argentinas de Tucumán, Buenos Aires y Córdoba dieron pie, en el período 1970-73, a una renovación del pensamiento didáctico.
16. Esta problemática se ha planteado, entre otros trabajos, en A. de Alba, “Teoría pedagógica y currículum de pedagogía. Análisis de una materia”, en *Memoria del Foro de Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía. Op. cit.*, pp. 61-74; y en *Ciencias de la educación-prácticas profesionales en el campo educativo. Versión preliminar*. México, UNAM, 1986. (Mecanograma).
17. Esta indiscriminación en los espacios de discusión y diálogo se acentúa por la carencia de medios diferenciados de comunicación que sean propios del campo (revistas científicas y de divulgación).
18. Si bien es posible concebir a una corriente crítico-dialéctica, es fundamental diferenciar en ella a la teoría crítica de las aportaciones hermenéutico-fenomenológicas y lingüísticas.
19. La problemática de algunas de las determinantes de la incorporación de profesionistas de campos diversos al educativo (específicamente a la docencia) es estudiada por Ma. Esther Aguirre Lora, en “Consideraciones sobre la formación docente”, *Foro Universitario*, núm. 2, época II, 1981.
20. Cabe señalar que no se está haciendo aquí una afirmación genérica que pueda aplicarse a todos los profesores, autoridades, alumnos, etcétera, de nuestras universidades. El análisis se refiere al protagonista-escucha del discurso crítico.
21. “Han recorrido un largo camino. Sus caballos han dejado huellas de lodo, sus crines están llenas de polvo. El final está cerca. Al desmontar la pareja recorrió a pie las últimas yardas. A la orilla del despeñadero, hicieron una pausa y miraron hacia abajo. El más joven de los dos, tirando del brazo de su pareja, rompió el silencio. - Mira – dijo gesticulando ante la vista que se les presentaba -. Ahí yace el campo del currículum. Tan vasto e invitante. Un valioso objeto de contemplación. Listo para la cosecha de los trabajadores gustosos ¡Pero espera! ¿Qué es esto? ¿Puede ser? ¿Por qué no hay movimiento? ¿Por qué yace tan callado? Dime, buen padre, está... está vivo? ¿O es que... podría estar... (¡gulp!)... muerto? “Preguntas muy semejantes a las que sugieron entre nuestros viajeros ficticios, han devorado nuestra mente colectiva recientemente, así parece si juzgamos por los escritos de varios educadores [...] Según sé, Joseph Schwab fue el primero en plantear esta ominosa pregunta. (El adjetivo *ominoso* parece necesario, porque al presenciar películas y otras formas de melodrama, hemos tenido que esperar lo peor cuando las circunstancias requieren determinar si la muerte es aparente o real.) Actualmente, Schwab ya respondió a la pregunta, sin molestarse en revisar las líneas de su ensayo, ampliamente leído: ‘Lo virtual: un lenguaje para el currículum’ (*The Practical: a Language for Curriculum*). Esto fue en 1970. Este es el comunicado de malas noticias de Schwab: ‘Tendría tres puntos –empieza con suficiente inocencia -. ‘El primero es éste: el campo del currículum está moribundo. Es imposible, con sus actuales métodos y principios, continuar su trabajo y contribuir significativamente al avance de la educación”. P.W. Jackson, “El currículum y sus descontentos”, en *Curriculum & Instruction: Alternatives in Education*. Berkeley-California, McCutchan Publishing Corporation, 1981, pp. 367-380. Traducida al español por Celia Palacios Suárez. UNAM, ENEP-Zaragoza, 1987 (Mecanograma). Cabe señalar que este tipo de reflexiones, junto con otras dieron origen en los Estados Unidos al movimiento reconceptualista en el campo del currículum, el cual se ha desarrollado durante las décadas de los 70 y 80. Si bien este movimiento reconceptualista tiene vinculaciones conceptuales con la tendencia crítica desarrollada en México, no existe una interdependencia directa, sino una coincidencia en las fuentes conceptuales a partir de las cuales se “reconceptualiza” o se “critica” (Escuela de Frankfurt, Gramsci, Neomarxismo y Fenomenología, entre las más importantes). Los teóricos reconceptualistas o de la nueva sociología del currículum han empezado a trabajar en México, en los últimos años; es importante incorporar sus aportes de manera crítica y no mecanicista, en el campo del currículum de nuestro país.
22. En cuanto al manejo de la noción de currículum oculto y a la afirmación que se está haciendo de la presencia de un currículum oculto en la relación constructor de la palabra-escucha, que ha producido la transformación del discurso crítico en el mito del currículum, puede aportar alguna luz el siguiente ejemplo: “Barnes (1969) descubrió que tres profesores de lengua, historia y religión, respectivamente, utilizaban mucho más preguntas pidiendo hechos que haciendo razonar. Es decir, había muchas preguntas del tipo de ‘¿qué libros escribió Homero?’, y pocas preguntas que requieran de los alumnos pensar las cosas por sí mismos. Barnes señala que a

los alumnos se les está transmitiendo el mensaje encubierto de que la información es más importante que el pensamiento original. Los profesores nunca dicen esto explícitamente, el mensaje no se transmite en el *contenido* de lo que dicen sino que está implícito en la *forma* del diálogo completo profesor-alumno. En la proporción relativa de los diferentes tipos de preguntas formuladas, se da un mensaje oculto acerca de la naturaleza de la asignatura que se enseña. Por supuesto, puede ocurrir que el profesor no sea consciente de este mensaje, pero eso no impide que los alumnos lo reciban”. Michael Stubbs, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984, pp. 120-121.

23. En otro trabajo, sintetizando a Tenti, se ha señalado: “El campo de las ciencias de la educación en México (investigación educativa) se encuentran en proceso de constitución y se caracteriza por: a) débil estructuración, b) baja autonomía relativa, c) escaso prestigio científico. De acuerdo a estas características se observan en él los siguientes rasgos: - la inexistencia de un mercado unificado en el cual se consumen los productos intelectuales del campo; no existe un alto grado de capital acumulado cuya posesión sea requisito para ingresar al campo; - debido a la débil estructuración y bajo nivel de autonomía relativa, los criterios de producción y evaluación tienden a ser de origen externo al campo (generalmente de orden gubernamental)”. Alicia de Alba, *Ciencias de la educación-prácticas profesionales en el campo educativo. Op. cit.*, p. 26.
24. “En cuanto a las formas de realización de estudios e investigaciones, hoy en día en el campo de la educación la mayoría de los autores reconoce que éstos se llevan a cabo desde diversas perspectivas teórico-disciplinares. Es válido afirmar que se pueden hacer (y de hecho se hacen) estudios científicos sobre la educación, los cuales tienden a realizarse en algunas de las dos perspectivas siguientes o combinando ambas: a través de una óptica de extrema especialización (como pueden ser los estudios de Economía de la Educación, Psicología, Historia de la Educación, etc.). A través de estudios multirreferenciados (como los denomina Vigarello) o de ópticas interdisciplinarias o multidisciplinarias (pluridisciplinarias les llama Escolano)”. *Ibid.*, p. 18.
25. Propiciado, entre otras razones, por las respuestas ofrecidas a la problemática educativa desde una visión tecnocrática.
26. La formación de seminarios en los grupos de trabajo se perfila como una posibilidad interesante en la tarea de la formación académica de quienes se encuentran en el campo del currículum.
27. Si bien cabe subrayar que, pese a esta intención explícita de pertenencia teórica, por las razones expuestas, el discurso crítico se ha caracterizado por la persistencia de elementos conceptuales empírico-positivista, en el contexto general y amplio de una postura crítico-dialéctica.
28. “El modelo de significados y valores por los que la gente rige su vida puede ser considerado durante un tiempo como autónomo, como en evolución dentro de sus propios términos, pero en última instancia es totalmente irreal separar este modelo de un sistema económico y político preciso, que puede extender su influencia hasta las regiones más insospechadas del sentimiento y la conducta. La idea común de la educación como clave para el cambio ignora el hecho de que la forma y contenido de la educación se ven afectadas, y en algunos casos determinadas, por los sistemas reales de decisión (política) y mantenimiento (económico).” Raymond Williams, *The Long Revolution*. London, Chatto & Windus, 1961, citado por Michael Apple en su *Ideología y currículum*. Traduc. de Rafael Lassaletta. Madrid, Akal, 1986, p. 43.