



Diálogos curriculares entre México y Brasil

Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes, coordinadoras

educación

iisue

Este volumen aborda los asuntos más importantes en el campo de los estudios sobre el currículum en México y Brasil. Abarca temas que van desde la relación currículum-interculturalismo, pasa revista a los debates más intensos en torno a las competencias y la evaluación, hasta los estudios sobre el currículum de posgrado. La variedad de enfoques, posturas y autores a partir de los cuales se realiza la escritura del libro, da cuenta de su pluralismo, y a la vez del rigor académico con el que se presentan los diversos aportes conceptuales, la exposición de investigaciones, de experiencias y reflexiones, que constituyen una riqueza cardinal en la interlocución entre estudiosos del currículum en Brasil y en México.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Colección Educación

Diálogos curriculares entre México y Brasil

Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes, coordinadoras



iiisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2015

ESTA FICHA CATALOGRÁFICA CORRESPONDE A LA VERSIÓN IMPRESA DE ESTA OBRA

Diálogos curriculares entre México y Brasil / Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes, coordinadoras. -- Primera edición páginas. -- 304 (IISUE educación). ISBN 978-607-02-7348-3.
1. Universidades -- Currículo -- México. 2. Universidades -- Currículo -- Brasil. 3. Educación superior -- Currículo -- México. 4. Educación superior -- Currículo -- Brasil. I. Alba, Alicia de, editor II. Lopes, Alice Casimiro, editor. III Título. IV. Serie. LB2362.M6.D53 2015
LIBRUNAM 185885

Esta obra fue sometida a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Dolores Latapi Ortega

Edición
Juan Leyva

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición impresa: 2015
Primera edición digital en PDF: 2015
Primera edición digital en EPUB: 2015

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86
Fax. 56 64 01 23

ISBN (Impreso): 978-607-02-7348-3
ISBN (EPUB): 978-607-02-7365-0
ISBN (PDF): 978-607-02-7364-3



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons:
Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 2.5 (México).
Véase el código legal completo en:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>

Hecho en México.

ÍNDICE

- 9 **Introito**
Alicia de Alba
- 23 **POLÍTICA Y DISCURSO**
- 25 **Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular en México**
Bertha Orozco Fuentes
- 43 **¿Todavía es posible hablar de un currículum político?**
Alice Casimiro Lopes
- 63 **CULTURA Y DIFERENCIA**
- 65 **Justicia curricular y currículum intercultural. Notas conceptuales para su relación**
Ana Laura Gallardo Gutiérrez
- 81 **Currículum, cultura y diferencia**
Elizabeth Macedo
- 99 **ESCUELA, SUJETOS Y FORMACIÓN DE PROFESORES**
- 101 **La tensión particularidad-universalidad de la cultura. Reflexiones sobre escritura autobiográfica y formación de profesores**
Manuel Martínez Delgado
- 119 **Escuela, sujetos y formación de profesores**
Maria de Lourdes Rangel Tura

137 CALIDAD Y EVALUACIÓN

139 Impacto de las políticas de evaluación y calidad en los proyectos curriculares

Ángel Díaz-Barriga

165 Evaluar: entre la equidad y la igualdad

Clarilza Prado de Sousa

Sandra Lucia Ferreira Acosta

Anamérica Prado Marcondes

193 UNIVERSIDAD, CULTURA Y TEMAS TRANSVERSALES

195 Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario

Alicia de Alba

213 Currículum, cultura y formación: desafíos para la universidad frente a las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (DNEDH) en Brasil

Aura Helena Ramos

Rita de Cássia Prazeres Frangella

233 COMPETENCIAS Y CONTENIDO

235 ¿Es posible enseñar competencias disociadas de los contenidos curriculares?

Frida Díaz Barriga Arceo

253 Organización curricular: un campo de antagonismos

Rosanne Evangelista Dias

269 POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

271 El posgrado en México. Debates en torno a la formación

Concepción Barrón

287 Producción y circulación de conocimiento en el noreste de Brasil: contribuciones de importantes interlocutores

Francisca Pereira Salvino

INTROITO

Alicia de Alba

¿Por qué no hacemos un libro sobre nuestras visiones y perspectivas en el campo del currículum en nuestros países? Así empezó a existir este libro, no recuerdo si fue en México, en el seno del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. *Lenguaje, transgresión y fronteras* en febrero de 2012 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la bellísima, compleja y cosmopolita ciudad de México o bien en el seno de la tercera conferencia de la International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS), en la maravillosa ciudad del Cristo del Corcovado y de los históricos partidos de futbol en el Maracanã, Río de Janeiro, en julio del mismo año. ¿O tal vez fue en ambos espacios geoculturales, académicos y simbólicos?

Lo cierto es que en 2012 nace la idea y la intención de poner a jugar nuestros planteamientos en el campo del currículum con el propósito de profundizar nuestro mutuo conocimiento, de estimular el diálogo, de encontrar puntos de encuentro y acuerdo, así como diferencias.

En ese espacio geocultural, académico y simbólico, Alice Casimiro y yo planteamos los temas de los capítulos y propusimos que la autoría de cada uno de éstos fuese tanto de México como de Brasil, ahora tenemos el libro en español y en portugués.

Es importante mencionar como un espacio de procedencia —en sentido nietzscheano— o contexto para el nacimiento de este volumen, el libro *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances*, coordinado por William Pinar (2012) a partir del cual, la mayoría de los autores mexicanos del presente volumen, tuvimos la oportunidad de conocer a Alice Casimiro. Ella

realizó el comentario a uno de los capítulos durante la escritura de dicho libro, de ahí el inicio de esta importante relación académica.

Emergió entonces la posibilidad de realizar este proyecto con el objetivo principal de contribuir al debate sobre la internacionalización de los estudios curriculares en términos de potenciar el carácter dinámico y relacional de este campo de conocimiento. De ahí que se pretenda intensificar la discusión sobre los límites de lo nacional y lo internacional a la hora de producir conocimiento sobre el currículum en ambos países, y así cuestionar las concepciones y discursos institucionales que naturalizan las fronteras y con ello la movilidad de las ideas. Obviamente, no se trata de una internacionalización en la lógica de la globalización, a través de sus teorías tradicionales sobre las “nuevas” formas de producción de conocimiento científico, al contrario, es tensionar los efectos de la desnacionalización de los estudios sobre el currículum y repensar las nuevas exigencias de un campo transnacional.

Desde la anterior premisa, este libro es una clara expresión del acercamiento académico entre Brasil y México en materia de currículum y pretende ser el primer trabajo conjunto de los equipos de especialistas convocados a esta publicación, los cuales son expertos en este y otros campos de conocimiento educativo. Por lo que se llevarán a cabo en el corto y mediano plazo otras publicaciones sobre estos asuntos.

El libro se ha organizado en siete apartados sobre los siguientes temas:

- I Política y discurso
- II Cultura y diferencia
- III Escuela, sujetos y formación de profesores
- IV Calidad y evaluación
- V Universidad, cultura y temas transversales
- VI Competencias y contenido
- VII Posgrado, investigación y formación

Desde que se concibió este libro se consideró central la escritura de cada una de sus partes a través de uno o varios autores de cada uno de los países y es así como éste se ha conformado.

En el primer apartado, *Política y discurso*, se encuentra el trabajo de Bertha Orozco Fuentes “Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular en México”, y el de Alice Casimiro, “¿Todavía es posible hablar de un currículum político?”

Orozco Fuentes aborda la cuestión de la reactivación del discurso teórico curricular en México desde una perspectiva histórica, a partir del análisis de los debates curriculares y empleando como un criterio de conflicto y negociación las políticas educativas en materia de currículum en México y la investigación curricular. Considera la teoría como una posibilidad de reflexionar sobre los fundamentos que permiten la *elaboración* de propuestas curriculares y usa el significando *elaboración* en el sentido en que lo trabajó Hilda Taba (1964). Orozco realiza un detallado y riguroso recorrido histórico y conceptual de dichos debates; cierra su capítulo con una referencia al libro mencionado de Pinar (2012), la cito:

Leemos el libro como un conjunto de intenciones que sugieren un retorno a los orígenes no para retomarlos tal cual, sino en el sentido de su *reactivación* buscando las alternativas que quedaron desplazadas ante lo inmediato del discurso hegemónico reformista que hoy pretende hegemonizar el sentido del discurso curricular. Este hecho nos anima a continuar la investigación sobre la historia del currículum en México.

Alice Casimiro, en su capítulo, “¿Todavía es posible hablar de un currículum político?”, con el título mismo, plantea el interrogante que atraviesa y articula su trabajo a partir de considerar el complejo momento actual que se vive en el mundo y, en particular, en Brasil. Su trabajo lo sustenta en una postura antiesencialista y postfundamento. En su capítulo cuestiona tanto las posturas que consideran que existe un lugar *sin poder* en las luchas contra hegemónicas como a quienes todavía consideran la necesidad de fundamentos fijos para el planteamiento, o la elaboración como afirma Orozco Fuentes, de las propuestas curriculares. Uno de los párrafos en los cuales se aprecia con claridad la postura y profundidad de la autora es el siguiente. La cito:

en la concepción de política aquí defendida, es posible extraer interpretaciones potencializadoras de los movimientos que cuestionan las sedimentaciones establecidas. Si no hay una racionalidad obligatoria detrás de un acto de poder, la lucha de poder no acaba, pues el acto de poder que hegemoniza una significación no se fundamenta de una vez por todas en una razón que se asume definitiva, el juego de las diferencias continúa operando; se vuelve mayor el espacio para la lucha política, pues el otro no es quien detenta la razón obligatoria, sino quien provisional y contextualmente detenta el poder. Si no hay reglas obligatorias en el juego, entonces pueden cambiarse, el juego puede convertirse en otro y el futuro, como proyecto que decidimos hoy, pasa a agendarse. No existen fundamentos (pre) fijados, con miras a garantizar la significación de algo que podamos denominar sociedad. Existen significaciones en disputa al respecto de lo que concebimos como social, como escuela, como conocimiento, como currículum.

En el apartado *Cultura y diferencia*, se encuentran el artículo “Justicia curricular y currículum intercultural. Notas conceptuales para su relación”, de Ana Laura Gallardo Gutiérrez, y “Currículum, cultura y diferencia”, de Elizabeth Macedo.

Gallardo Gutiérrez toma como herramientas teóricas centrales las categorías de justicia curricular y de currículum intercultural, a partir de las cuales realiza un complejo análisis del discurso curricular del sistema educativo nacional mexicano y en particular de tal discurso en su relación con las diferencias, específicamente étnicas, de quienes reciben educación por parte del sistema. En su artículo, plantea elementos analíticos, conceptuales y contextuales que se van hilando y le permiten cerrarlo con la siguiente tesis teórica. La cito:

Señalado quién es el referente y quiénes son los diferentes en el plan de estudios 2011, puede afirmarse como señala Derrida (1972), que al momento de establecer un referente, cualquier otro elemento en la cadena de significación se convierte en la periferia del sistema; es decir, se establece una relación de centralidad para el mestizaje y marginación para lo que no es el mestizaje. De ahí que cobre sentido la catego-

ría de inclusión como manera de “integrar desde su diferencia” a los “otros”. Este planteamiento de la inclusión en la reforma, advierte la relación de clase y étnica en la conformación de la nueva educación básica, pues aunque en el discurso formal estén consideradas las diferencias, esta postura es una “simulación” en la concreción de giros conceptuales y curriculares inherentes al reconocimiento equitativo de la diversidad. Estas posturas concuerdan con el multiculturalismo estadounidense, principalmente en sus tendencias del *political correctness*. Esta tendencia supone la inclusión de los diferentes sin ubicar que el reconocimiento no está en la inclusión sino en la reorganización de las relaciones de poder que estructuran un sistema, de ahí que contribuya a la *performatividad* (Lyotard, 1979) de la discriminación en el sistema educativo.

En “Currículum, cultura y diferencia”, Macedo parte de la importancia de la categoría *diferencia cultural* en las últimas décadas en las políticas y en el sistema educativo de Brasil. La autora realiza un análisis crítico importante sobre esta cuestión a lo largo de su trabajo, en el cual, como ella misma lo anuncia, asume riesgos, al dedicarse al análisis de los significantes *diferencia y diversidad*, y a partir de ello ubicar nudos problemáticos en la compleja relación entre currículum, cultura y diferencia. La cito:

En este texto, voy a asumir los riesgos, que no son pequeños, de un abordaje más genérico en el que deseo sustentar que las tentativas de articulación entre igualdad y diferencia constituyen un problema para la educación, en la medida en que tal articulación solamente puede ser pensada en un contexto en que el sentido de diferencia sea reducido a diversidad. En un discurso circular, se crea el diferente a quien se le pretende garantizar igualdad social y económica, promesa que jamás será atendida.

En el apartado *Escuela, sujetos y formación de profesores* se encuentran los artículos “La tensión particularidad-universalidad de la cultura. Reflexiones sobre escritura autobiográfica y formación de profesores”, de Manuel Martínez Delgado, y “Escuela, sujetos y formación de profesores”, de Maria de Lourdes Rangel Tura.

Martínez Delgado narra en su texto su experiencia como iniciador de la posibilidad de obtener un grado de maestro en un programa de formación docente, con la escritura autobiográfica del docente, como trabajo recepcional. Toma como eje principal que atraviesa todo el desarrollo de su artículo a la tensión que le da título a éste. En lo siguiente se advierte una parte central del trabajo del autor. Lo cito:

Es por ello que la cultura en la que estamos inmersos y la propia concepción que tengamos de ésta son parte de nuestra subjetividad y actuamos en consecuencia. Así, reconocernos en la cultura es un elemento primordial en la escritura autobiográfica, y es una tarea que, de alguna manera, conlleva algunas tareas del antropólogo: por una parte, *interpretar la cultura*, con la salvedad que en el caso del autobiógrafo significa hacer una interpretación de primer orden, pues se trata de una narración de “su cultura”, hecha por él mismo; y por otra parte, *develar el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva y sus prácticas sociales*, en torno a la propia vida, a sus propias prácticas, en el caso del autobiógrafo.

En el artículo de Rangel Tura, la autora hace un recorrido histórico y contextual sobre la formación de profesores en general y de manera específica en Brasil. Subraya momentos, cambios, diferencias y características. Anuda de manera muy interesante la importancia de la formación docente como una demanda social. La cito:

hay que tener en cuenta que los cambios ocurridos en las sociedades modernas han hecho que ganen hegemonía los significantes relacionados con los derechos sociales, y la educación escolar es uno de éstos. Ésta fue organizada y apoyada por los significantes formación del ciudadano y formación del trabajador, que se volvieron puntos nodales en la fijación contingente de los sentidos de esta práctica social (Laclau y Mouffe, 2010), como lo analizamos antes; asimismo, cabe destacar el hecho de que la educación escolar se ha convertido en una importante demanda social.

El apartado *Calidad y evaluación* se conforma con los artículos “Impacto de las políticas de evaluación y calidad en los proyectos

curriculares”, de Ángel Díaz-Barriga, y “Evaluar: entre la equidad y la igualdad”, de Clarilza Prado de Sousa, Sandra Lucia Ferreira Acosta y Anamérica Prado Marcondes.

Díaz-Barriga, en su artículo, realiza una aguda crítica a las políticas de evaluación que, desde su perspectiva, han degradado la categoría cultura al considerar una cultura de la evaluación. Se centra en programas específicos como el de PISA y señala varias deformaciones, al punto de afirmar, lo cito: “las autoridades educativas han convertido a los indicadores en un nuevo Frankenstein para la educación”. A lo largo del texto, el autor analiza casos y se refiere a la acreditación de programas. Cierra éste con una interesante reflexión y afirmación en relación con el impacto de la evaluación en el currículum. Lo cito:

la construcción del currículum en México dejó de ser un espacio de análisis de un proyecto institucional, de un análisis de algunos elementos del contexto en el que se encuentran las instituciones públicas con la finalidad de generar algunos elementos que contribuyan a su solución. Se perdió la dinámica que el campo curricular había tenido en las instituciones de educación superior mexicanas, pues gran parte de la producción intelectual, de la producción de conceptos curriculares estuvo íntimamente articulada a la experiencia de elaborar planes de estudios para condiciones y situaciones específicas.

En la actualidad, por el contrario, se avanza hacia una ruta que busca homogeneizar. Cuando se trabaja una reforma curricular se tienen presentes los indicadores de evaluación institucional, los criterios y recomendaciones que hacen los organismos acreditadores, las guías de evaluación que elabora el Ceneval para presentar el examen de egreso. Esto es, la reforma curricular en la educación mexicana actualmente es un proceso de adecuación de indicadores, contenidos y recomendaciones. Por esta razón afirmamos al principio del artículo que hoy no se discute cuál es el proyecto o el sentido institucional de la educación superior, no se analiza cuál es la responsabilidad social de tales instituciones.

Quizá ésta sea una de las razones de cierto empobrecimiento del debate curricular en este momento.

Prado de Sousa, Ferreira Acosta y Prado Marcones abordan la relación de la evaluación con las categorías de equidad e igualdad, de hecho, en el título la colocan entre ambas. Los autores presentan los resultados de una investigación sobre las representaciones sociales de estudiantes universitarios en torno a cuestiones vinculadas con la evaluación. Los cito: “se optó por un estudio cualitativo y exploratorio, por medio de análisis de respuestas de universitarios a un conjunto de cuestiones que describen situaciones cotidianas, desarrollando problemas de los profesores, asociados con tema de la evaluación”. Presentan en su texto el proceso de la investigación a través de problemas situacionales y del análisis de éstos, a partir de sus resultados proponen que se amplíen los conceptos sobre evaluación en los programas para lograr una visión más amplia sobre ésta. En relación con los resultados, los autores señalan lo siguiente. Los cito:

Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes construyen representaciones normativas sobre lo que consideran justo en el proceso de evaluación, que no da espacio a la creación de nuevas formas de relación en los salones de clase. En estos términos, las representaciones sobre la justicia en la evaluación parecen estar basadas en normas de igualdad, que no comprenden la diversidad, la diferencia.

En el apartado *Universidad, cultura y temas transversales*, se encuentra el artículo “Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario”, de Alicia de Alba, y “Currículum, cultura y formación: desafíos para la universidad frente a las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (DNEDH) en Brasil”.

En su artículo, De Alba propone un campo de conformación estructural curricular (CCEC) vacío o tendiente al vacío (de acuerdo con el concepto de significativo vacío de Laclau (1994), que fuese capaz de articular transversales como género, educación ambiental, derechos humanos, contacto cultural, entre otros, para otorgarle cierta direccionalidad a las propuestas curriculares.

En el artículo de Aura Helena Ramos y Rita de Cássia Prazeres, las autoras consideran la importancia de las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos en Brasil a partir del análisis crítico de sus significaciones y de la comprensión de la construcción de los Derechos Humanos y la Educación en Derechos Humanos como un significante vacío. Las cito:

Ese significante vacío que aquí señalamos como propio del concepto de educación en derechos humanos, se constituyó como condición de la política toda vez que es lo que provoca el intento de movilizar articulaciones político-hegemónicas en torno a esos sentidos.

Y hacia el cierre del capítulo, en cuanto a la Universidad, exponen lo siguiente. Las cito:

el reto para la Universidad es que al introducir la educación en derechos humanos en la formación de los profesores, discuta sobre el prisma en que se desarrolla. Defendemos la necesaria problematización del tema como acción política y como tal expresada en EDH como enunciación cultural y de ahí, la producción de híbridos culturales que surge como un efecto del cambio/desplazamiento; es decir, la articulación ambivalente entre el discurso performativo y pedagógico (Bhabha, 2001).

El apartado *Competencias y contenido* se conforma de los artículos “¿Es posible enseñar competencias disociadas de los contenidos curriculares?”, de Frida Díaz Barriga Arceo y “Organización curricular: un campo de antagonismos”, de Rossane Evangelista Dias.

Díaz Barriga Arceo parte de reconocer la semejanza de la situación del aprendizaje basado en competencias con la de otros países. La cito:

Desde nuestro punto de vista, en México actualmente se enfrenta una situación similar a la reportada por Mulder, Weigel y Collins (2007), quienes analizaron el uso del concepto competencia en la educación y en particular en la formación profesional técnica en Inglaterra, Francia, Alemania y los Países Bajos. Estos autores encontraron que existen

importantes dificultades para establecer una definición coherente y de uso común del concepto competencia, que no es sencillo desarrollar estándares apropiados respecto a las mismas y que falta literatura académica sobre el impacto de este modelo educativo.

En su texto se refiere a los componentes de las competencias, a la transposición didáctica por competencias, a las estructuras curriculares y al diseño por competencias, y concluye. La cito:

En este escrito hemos afirmado que competencias y contenidos son elementos indisociables en el currículum y la enseñanza, a la par que nos hemos pronunciado por el abordaje socioconstructivista de las competencias. No obstante, también tenemos que reconocer que en el presente no disponemos de una propuesta o modelo educativo que logre resolver en conjunto los problemas didácticos, epistemológicos o de orden instrumental e institucional que se han descrito sobre este tema. Existe la necesidad de generar una didáctica específica de la enseñanza basada en competencias que logre congruencia y recupere elementos clave de la didáctica específica de los distintos tipos de contenidos y disciplinas; a nuestro juicio aún no hemos iniciado un verdadero camino de colaboración con la participación de diversos especialistas y docentes, que conduzca a tal desarrollo con una mirada humanista, de carácter interdisciplinar y no estandarizada.

En el artículo “Organización curricular: un campo de antagonismos”, Evangelista Dias aporta elementos centrales para comprender las luchas político-académicas que emergen y se desarrollan en lo que la autora nombra en el título de su capítulo, la organización curricular, *i.e.*, en el currículum mismo. Se refiere a debates específicos en Brasil, como el de contenidos, competencias. Realiza el análisis de estos antagonismos en varios textos a través de los sentidos de la organización curricular en las políticas de formación de profesores. Cierra su texto con lo siguiente. La cito:

Las demandas en disputa articuladas en los discursos difundidos en los textos analizados apuntan hacia propuestas de formación de pro-

fesores que proyecten un nuevo modelo de profesor, más susceptible al control en la producción de su trabajo e intensificado en las diversas actividades que se presentan diariamente. Los contenidos de dicha formación, inmersos en el debate de las políticas curriculares para la formación de docentes, adquieren valor en la configuración del currículum, como un medio para la formación de competencias sobre cómo *saber hacer*, una concepción de conocimiento que sirve a la práctica profesional, o al conocimiento útil para la profesión. Con todo esto, las tendencias apuntan hacia posiciones que no son totalizadoras, así como por las diferencias que postulan los textos analizados. Dichas tendencias pueden organizar nuevas articulaciones de propuestas curriculares que planteen repensar el papel del contenido de la formación de profesores, más allá de la finalidad de instrumentar un proceso de profesionalización.

En el apartado *Posgrado, investigación y formación* se encuentran los artículos “El posgrado en México. Debates en torno a la formación”, de Concepción Barrón, y “Producción y circulación de conocimiento en el noreste de Brasil: contribuciones de importantes interlocutores”, de Francisca Pereira Salvino.

Barrón aborda en su texto las tendencias del posgrado en México en términos generales y se refiere al posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Hace un análisis histórico y contextual detallado y riguroso sobre los posgrados en México y señala las dos tendencias actuales de éstos: profesionalizante e investigación. Posteriormente se refiere al posgrado en Pedagogía de la UNAM, y lo coloca como posgrado de investigación. La cito:

El proceso de formación de investigadores y profesionales es complejo, por lo tanto no depende de un solo eje sino de múltiples circunstancias, el aula constituye un espacio en donde se forman grupos de investigación, se establecen lazos entre estudiantes, tutores y profesores. La formación de investigadores y profesionales descansa básicamente en una actividad diaria, en un *modus operandi*, una pedagogía de la práctica misma y del proceso de investigación. Se requiere un *habitus* específico; para ello, es menester que el estudiante tenga un proceso de socialización en el que asimile los componentes indispensables que

necesita el trabajo de investigación y de intervención, en un marco institucional universitario.

En el artículo “Producción y circulación de conocimiento en el noreste de Brasil: contribuciones de importantes interlocutores”, Pereira Salvino desarrolla el tema de su texto, al presentar los resultados de entrevistas (relatos). La cito:

Doctor Robert Evan Verhine de la Universidad Federal da Bahía (UFBA), doctora Betânia Leite Ramalho de la Universidad Federal do Rio Grande del Norte (UFRN) y la doctora Márcia Ângela da Silva Aguiar de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE); profesores de programas de posgrado en educación ubicados en dicha región. Los relatos se obtuvieron gracias a las entrevistas realizadas durante el mes de marzo del 2012, con motivo de la elaboración de mi tesis de doctorado.

Realiza también una importante investigación documental. Entre otras cuestiones importantes, señala. La cito:

Los relatos traen a colación factores importantes, de los cuales destaco la movilidad de los profesionales y la resistencia de los docentes a los criterios de evaluación de CAPES. La movilidad aparece como requisito esencial, dado que la producción y la circulación de conocimiento dependen, no únicamente de la institucionalización de la búsqueda, sino también de la inserción de los investigadores en las comunidades científicas locales, regionales, nacionales e internacionales, sin que sea posible su consolidación. Como afirma Ramalho (2012) no se avanza si se produce aisladamente.

En su artículo, la autora trabaja la importancia de hegemonizar en cierto sentido deseable los programas de posgrado de la región señalada. La cito:

La opinión de los entrevistados sobre la evaluación de los programas y de las demandas regionales, apuntan a la siguiente pregunta: ¿cómo hegemonizar los discursos a favor de las demandas referidas? La hege-

monización de los discursos dentro del campo de los posgrados depende del modelo de gestión colegiada, organizado según parámetros liberales, con pretensiones de construirse en gestión democrática, a través de espacios decisivos, consultivos y deliberativos como consejos, foros, comités y asociaciones y que vuelven legítimos los puntos a través de los cuales operan las representaciones.

La autora realiza un análisis nodal sobre el poder y la dominación, y el poder en su relación con las posibilidades de ciertas prácticas, de manera particular en el posgrado en la región. La cito:

En el caso del posgrado, no me parece que las relaciones de fuerza conduzcan necesariamente a estados de dominación. Los profesores no son obligados a crear programas, a producir, a ascender a conceptos más elevados, a actualizar el currículum *lattes*, no obstante la producción de tesis, disertaciones, artículos y libros, publicaciones en periódicos calificados y la actualización de los currículos son condiciones que refuerzan el crecimiento profesional, la inserción en comunidades científicas, la captación de recursos y otras cualidades. La resistencia a la visión productivista (rechazo a las normas de adhesión de la CAPES) parece confirmar que los profesores no se encuentran en un estado de dominación; sin embargo, enredados en relaciones de poder, con un significativo margen de maniobra política que precisa de ser trabajado de forma más productiva.

Algunas de las características más importantes del libro que tiene usted en sus manos, se refieren a la significatividad de los temas abordados en éste, en el momento actual, en el cual el mundo-mundos¹ (De Alba, 1993: 33) se encuentra multiatravesado por la tensión entre globalización y crisis estructural generalizada, así como la

1 “Cuando hablo de mundo-mundos me refiero a la complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirla, de nombrarla o enunciarla. Se habla de primer mundo, de tercer mundo, de derrumbe del bloque o mundo socialista, de países desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo. Sin duda estas formas de concebir al mundo se vinculan con el espacio social de aquel que las concibe y de la particular forma en la cual organiza en su propia subjetividad la complejidad social señalada” (De Alba, 1993: 33).

relevancia de enfoques, posturas y autores a partir de los cuales se realiza la escritura del libro, en donde se puede observar con claridad el rigor académico con el que se presentan los diversos aportes conceptuales, la exposición de investigaciones, de experiencias, de reflexiones, que constituyen una riqueza cardinal en la interlocución entre estudiosos del currículum en Brasil y en México. Rigor académico inextricablemente unido a una intención de aportar elementos para la comprensión de nuestros problemas curriculares en la línea del reconocimiento de las luchas culturales, políticas, sociales y educativas que de diversas formas contribuyen a la construcción de mejores condiciones de vida para nuestros pueblos.

Alicia de Alba

Ciudad de México

Invierno del 2013 (Hemisferio Norte)

REFERENCIAS

- De Alba, Alicia (1993), “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular”, en *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Plaza y Valdés, 1997, pp. 29-45.
- Laclau, Ernesto (1994), “Why the Empty Signifiers Matter to Politics?”, en Jeffrey Weeks (ed.), *The Lesser Evil and the Greater Good. The Theory and Politics of Social Diversity*, Londres, Rivers Oram Press.
- Pinar, William (2012) (coord.), *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances*, Nueva York, Palgrave/MacMillan.
- Taba, Hilda (1964), *Curriculum Development: Theory and Practice*, International Thomson Publishing [*Elaboración del currículum*, Buenos Aires, Troquel, 1993].

POLÍTICA Y DISCURSO

APUNTES PARA LA REACTIVACIÓN DEL DISCURSO TEÓRICO CURRICULAR EN MÉXICO

*Bertha Orozco Fuentes**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IMPORTANCIA DE LA MIRADA HISTÓRICA EN LOS ESTUDIOS CURRICULARES⁴

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

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

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

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

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

7 Sobre el tema de la historia de los discursos curriculares en México, y la reactivación de los aportes de la corriente crítico social, véase el libro editado por W.F. Pinar, *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances* (2012), que reúne a algunos de los principales representantes de los orígenes del campo curricular en este país.

8 Se retoma el sentido del concepto *reactivación* de Ernesto Laclau, quien hace una resignificación de éste tomado de la fenomenología de Husserl. Laclau, ocupado en el proceso de producción de conocimiento, parte del señalamiento del filósofo alemán sobre *la rutinización de una disciplina científica* en cuanto a que los resultados de investigaciones originarias o anteriores *tienden a ser dados por sentado*, dejando en el olvido *la intuición originaria* que la fenomenología trascendental, según Laclau (1990: 50), se propuso recuperar. *La rutinización y el olvido de los orígenes es lo que Husserl denominó "sedimentación"; la recuperación de la actividad constitutiva del pensamiento, la denominó "reactivación"* (Laclau, 1990: 51). Laclau en otra dirección introduce el elemento de la *contingencia radical* y entiende el sentido del origen dentro de un "sistema de opciones históricas"; en su perspectiva, *la reactivación* no es más una vuelta a los orígenes tal cual fueron, sino a la recuperación del "sistema histórico de posibilidades alternativas" que fueron desechadas al imponerse por la fuerza (relaciones de poder) aquello que se sedimentó y que después se observa como lo tácito del conocimiento de una disciplina científica y su manipulación rutinaria (Laclau, 1990: 50). *La reactivación* como concepto nos es útil, como se verá en el siguiente apartado.

9 No es la primera vez que se anuncian movimientos de reforma. Desde los años setenta, las diversas versiones de la política educativa del país dirigen con diversos conceptos y terminología los asuntos educativos del país; en los años setenta se habló de una *modernización educativa*, años más tarde el término fue *revolución educativa*, entre fines de los ochenta y en el tránsito de los noventa se habló nuevamente de *modernización*, ya en la primera década del presente siglo hasta el momento actual el concepto *reforma* se ha instituido en América Latina y en México por la influencia del discurso de la política educativa en el nivel mundial y por la intermediación de

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las tesis centrales sostenidas por Díaz-Barriga son:

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

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

LA DIMENSIÓN TEÓRICA EN EL DISCURSO CURRICULAR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

COROLARIO

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

¿TODAVÍA ES POSIBLE HABLAR DE UN CURRÍCULUM POLÍTICO?*

*Alice Casimiro Lopes***

todo acto implica un acto de reconstrucción,
lo que equivale a decir que el creador
buscará en vano el séptimo día de reposo.

Ernesto Laclau

PRESENTACIÓN DEL TEMA

En tiempos de fluidez y falta de certezas —en comparación con un periodo histórico que se supone no fluido y regido por principios universales categóricos—, la política va redefiniéndose por intermediación de aportes lacanianos, heideggerianos y/o derrideanos, con frecuencia desde una perspectiva de izquierda.¹ Con esa redefinición, se abandona la idea de un propósito utópico fijo de cambio social o al menos se lo sustituye por agendas contextuales y localizadas. La política deja de ser un epifenómeno de la economía para asumir un lugar central en la constitución de lo social. Los discursos instituidos de la política —lenguaje, prácticas, instituciones— se entienden como formas de ordenar dimensiones capaces de subvertir y refundar lo social de otras maneras, notoriamente antagónicas y conflictivas.

* Traducción de María Cristina Hernández Escobar.

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Coordinadora del grupo de investigación de Currículum, Política y Cultura.

1 Véase, por ejemplo, Butler, Laclau y Žizek (2004), así como Stavrakakis (2010). Subrayo que el término *izquierda* no se emplea en este caso sin considerarse el carácter de significante vacío, según la acepción de Laclau (1990); sin embargo, debe mantenerse su vinculación con las luchas democráticas de transformación de lo social y de valoración del antagonismo con el *statu quo* (Stavrakakis, 2010: 20-21, nota al pie), en lo cual se incluye la lucha contra las exclusiones económicas engendradas por el capitalismo.

Tales registros se incorporan a la educación, lo que lleva a que sus fines sociales se replanteen. La convicción freudiana de que la profesión de educador es imposible, dada la imprevisibilidad de los resultados de una actividad realizada con base en la interacción humana (citado en Biesta, 1998), resulta cada vez más admisible. Comienza a ser necesario justificar por qué mantenemos un proyecto educacional cuyo propósito es formar, en algún nivel, una conciencia crítica, una ciudadanía políticamente actuante o incluso un lenguaje de cambio social. También se percibe problemático definir sobre qué bases se realiza dicho proyecto.

Los efectos sobre el campo del currículum en Brasil parecen ser aún mayores, una vez que en ese campo la circulación de aportes poscríticos² es significativa (Casimiro y Macedo, 2003). Debido a que el currículum está marcado por las discusiones críticas que focalizan el poder, la política y la ideología en sus relaciones con el conocimiento escolar, los registros teóricos poscríticos, al cuestionar los fundamentos (*ground*) de nociones como verdad, proyecto, clase social, realidad y sujeto, por citar sólo algunas, hacen tambalear la propia comprensión de lo que viene a ser el currículum y su carácter político. Se problematizan agendas de impacto como la de un currículum capaz de formar un sujeto emancipado e impulsor del cambio hacia una sociedad igualitaria y justa (Casimiro y Macedo, 2013) cuando no son abandonadas en favor de agendas educacionales pragmáticas antifundacionales (Almeida y Vaz, 2011; Dazzani, 2010). Y es precisamente en ese ámbito donde se torna pertinente preguntar si aún es posible emprender una formación con miras a un currículum político. En caso de que así sea, ¿cómo habrá de pensarse la política del currículum y el currículum político desde la perspectiva discursiva que se presenta en tal escenario? ¿Cuáles sentidos de los términos política y político podemos emplear?

Lejos está de haber un consenso en torno a las respuestas y las nuevas preguntas formuladas ante tal panorama. Por un lado, están

2 El término poscrítico en el campo del currículum en Brasil se ha venido utilizando, aunque de manera controvertida, para referirse a estudios posestructuralistas, posmodernos, poscoloniales, posmarxistas y posfundacionales, sin que con ello se pretenda enmascarar las diferencias entre tales registros. Para un breve análisis de esas diferencias en el tema del currículum, véase Lopes (2013).

los defensores de una agenda política crítica aún centrada en fundamentos económicos y en la estructura de clases sociales, con base en la idea de que la educación y el currículum deben estar conectados con la posibilidad de lucha contra el capitalismo mediante la formación de agentes de transformación social. En un trabajo reciente que reúne textos de algunos de los más importantes educadores críticos, con miras a defender el vigor de ese abordaje en las discusiones actuales, Apple *et al.* (2011) ofrecen lo que consideran una comprensión más firme de la perspectiva crítica y señalan las ocho tareas implicadas en la investigación y la actuación de educadores críticos comprometidos, todas ellas relacionadas con el vínculo con los desposeídos, con el análisis de los procesos ideológicos y de las múltiples dinámicas que sustentan las relaciones de explotación y dominación en nuestras sociedades.

Por otro lado, se ha intentado mantener las agendas críticas hibridizadas con aportes poscríticos sobre el discurso y las demandas contextuales;³ así se preserva un proyecto curricular basado en la acción de determinadas posiciones de sujeto fijas que pretenden constituir identidades, con base en un modelo de sociedad estructurado. También se mantienen resquicios, más o menos patentes, de un poder centralizado jerárquicamente superior y el proyecto de una acción política desde una perspectiva emancipadora.

Un ejemplo paradigmático de ese intento es el trabajo de Stephen Ball, incorporado de manera preponderante por mi grupo de investigación y por otros más que investigan políticas de currículum en Brasil (Casimiro y Macedo, 2011). Ball (1994), al intentar cuestionar la centralidad del Estado en las investigaciones sobre políticas educacionales y analizar de forma más fina los deslizamientos contextuales de sentido de las políticas, al relativizar enfoques orientados por un predominio de lo global sobre lo local, utiliza las nociones de discurso y texto para conectar la regulación con la posibilidad de escapar a dicha regulación; no obstante, lo hace en

3 Véase en Casimiro y Macedo (2013) cómo el pensamiento curricular brasileño se encuentra marcado por esa ambigüedad, vinculada con la necesidad de problematizar las relaciones entre estructura y acción.

forma explícita, sin abandonar las banderas de la perspectiva crítica en pro de la igualdad y la justicia sociales, sin dejar de tomar como referencia una lógica de lenguaje que aún mantiene cierto nivel de transparencia en relación con la realidad contextual.

En el debate que se instaura a partir de la apropiación de esas diferentes corrientes teóricas, es frecuente la preocupación de que la entrada de aportes poscríticos y su consecuente problematización del currículum como cultura, al cuestionar las tesis de selección y organización curricular de la teoría crítica, ya consagradas (Macedo, 2006; 2012; Casimiro, 2010, 2012a), de alguna manera puedan debilitar o restar valor a las luchas democráticas en defensa de la escuela pública, con lo que dificulta proyectos de intervención que permitan mejorar las condiciones educacionales y de vida, o volver simétricas ciertas relaciones de poder que se sabe asimétricas. Junto con Fischmann, McLaren (2005) sostiene, por ejemplo, que los enfoques discursivos de Laclau, Mouffe y Hall soslayan las contradicciones entre capital y trabajo y, de esa forma, sustituyen una teoría no dialéctica sobre la determinación económica por una teoría posestructuralista de determinación cultural. Con ello, la pedagogía estaría fundada en una antipolítica con crítica de libre flotación (*antipolitics of free-floating critique*) que no desafiaría los valores capitalistas.

No resulta extraño que a ese discurso se articule aquel que tiende a caracterizar los tiempos actuales, marcados por la deconstrucción del sujeto, como un periodo políticamente desmovilizado. Estaríamos viviendo en tiempos de la pospolítica, expresión que hoy se utiliza, como señala Mouffe (1996), bien para caracterizar, de forma pesimista, una victoria de la derecha tras la caída del muro de Berlín, al amparo del cuestionamiento de las formas políticas tradicionales, con acentuado descrédito de las instituciones democráticas, bien para expresar una visión optimista del mundo globalizado como una etapa del desarrollo social capitalista sin antagonismos y, por consiguiente, potencialmente garante de una democracia sin conflictos.

Como la apuesta por una política contrahegemónica está relacionada con los esfuerzos por la formación de un colectivo —“nosotros, los seres humanos”, “nosotros, los trabajadores”— capaz de criticar los procesos de exclusión y la acción en pro de la justicia

social, vinculada o no con las luchas de la izquierda por la desestructuración del modo de producción capitalista, la desmovilización política es, al menos en parte, atribuida a una actitud y a un pensamiento teórico deconstruccionistas que cuestionan la posibilidad de un fundamento capaz de instituir dicho colectivo.⁴ Entonces, la deconstrucción y el discurso poscrítico serían en general conservadores, nihilistas o acomodaticios al marco social jerárquicamente organizado en clases y con creciente explotación del trabajo en el mundo en que vivimos, y estarían marcados por un escepticismo epistemológico (Moraes, 2004). Esto significaría un abandono de las luchas históricas de las políticas de currículo desde una perspectiva crítica, en la medida en que se refuta la idea de un conocimiento desvinculado del poder y factible de construirse desde un sitio de privilegio, fuera del sistema de relaciones sociales que lo comprometen con intereses y marcos culturales.

Al enfrentar ese debate teórico que defiende las posibilidades políticas de los enfoques discursivos, desarrollé en otro texto, preparado en colaboración con Elizabeth Macedo, el cuestionamiento de los vínculos entre cambio social y la posibilidad de que exista un sujeto centrado, capaz de dirigir dicho cambio en el ámbito del currículo (Casimiro y Macedo, 2013). Con base en la teoría del discurso, procuramos avanzar hacia las concepciones de estructura descentrada y de sujeto de la falta y de la identificación, con las cuales defendemos que es posible concebir los proyectos curriculares como híbridos e identitariamente descentrados, enunciados siempre a partir de una simultánea negociación con el Otro.

En este artículo me interesa llamar la atención sobre otro aspecto de esa discusión que esboqué anteriormente (Casimiro, 2013), y que creo todavía merece profundizarse en otras direcciones. Exploro la posibilidad de un escenario de hiperpolitización en el campo curricular, contrario a las tesis de la antipolítica y la pospolítica, según las cuales la lucha democrática anticapitalista en el currículum no sólo se sitúa como me parece que puede colocarse de modo

4 Para conocer sobre la crítica al humanismo, a la posibilidad de ese colectivo "seres humanos", véase Duque-Estrada (2005).

más poderoso, sin determinaciones de orden económico o cultural. No defiendo que la acción política es posible aun sin horizontes ni fundamentos predefinidos, sino que se amplía con la ausencia de esa predefinición de horizontes y fundamentos. En otras palabras, defiendo que en los aportes posfundacionales podemos ampliar las posibilidades de un currículum político, incluso en un terreno que admita la imposibilidad del proyecto educacional crítico.

Para ello, en este artículo procuro analizar la comprensión del concepto política desde una perspectiva discursiva, a fin de contribuir a las tesis posfundacionalistas del currículum. Defiendo que trabajar en una perspectiva posfundacional nos lleva a pensar en las decisiones políticas como contingentes y bloquea la posibilidad de que un fundamento se erija como la *razón correcta y definitiva* para que organicemos el currículum de una determinada manera.

LA POLÍTICA DE CURRÍCULUM POSFUNDACIONAL

La perspectiva posfundacional puede entenderse como una respuesta a la mera dispersión de las diferencias y a la negación de la posibilidad de cualquier fundamento, característica de las tendencias posmodernas.⁵ Si bien el posfundacionalismo no es antifundacional, tampoco presenta fundamentos fijos esenciales, aunque sean considerados una opción de estrategia política con bases sólidas o colocadas en última instancia. Como nos muestra Derrida (2009), la imposibilidad de totalizar un sistema no depende de la infinitud de objetos empíricos en el mundo social o de la incapacidad o limitación de los sujetos para totalizar. La imposibilidad se deriva de una falla constitutiva de la estructura, algo que escapa a nosotros, pues siempre hay un juego infinito de sustituciones, un movimiento sin fin de significaciones, suplementos que al mismo tiempo que añaden sentidos también los modifican. No hay un centro estructural capaz de imposibilitar las sustituciones, lo que posibilita la pluralidad de sentidos, justamente porque el cierre final es imposible. La imposibi-

5 Véase, por ejemplo, la propuesta política de Vattimo (citado en Ardit, 2009).

lidad de un fundamento final es, entonces, una imposibilidad necesaria, pues viabiliza tanto la pluralidad de fundamentos contingentes como evita que uno de esos fundamentos se establezca como el fundamento final. El fundamento pervive tan sólo como un abismo que expresa su ausencia (Marchart, 2007).

El ser de una entidad, su dimensión ontológica, afirma Laclau (2008), depende de condiciones que no son resultado de ese ser, sino contingentes. Expresar dicha contingencia implica expresar las condiciones de posibilidad y de imposibilidad de las entidades y los eventos. No resulta pertinente preguntar cuáles son los fundamentos que nos permiten elegir entre diferentes opciones (Laclau, 2004). Tales decisiones sólo pueden tomarse en un contexto y situación específicos, y justamente prueban su veracidad en el orden en que se constituyen. No se puede extraer de tales decisiones fundamentos generales que puedan aplicarse sin alteraciones a otros contextos.

La plenitud de una identidad es, por tanto, necesariamente imposible, pues no hay un fundamento que garantice su significación de una vez por todas. Y aún más: desde esa perspectiva, para que una cierta identidad exista no se requiere que su plenitud esté prevista. Dada la dimensión de un juego sin reglas fijas, pues éstas se modifican en el momento justo de su aplicación, hay siempre cierta imprevisibilidad en el juego. Todo puede ser siempre de otra manera y lo que aceptamos como *orden natural* es tan sólo una sedimentación de prácticas hegemónicas, instituidas por actos de poder y marcadas por la exclusión de otros posibles órdenes (Mouffe, 2011). El poder asume, por tanto, una dimensión productiva, y posibilita tanto la política como la significación.

El acto de fundar, de buscar constituir un centro en ese juego y detener el flujo de las diferencias, no desaparece; sin embargo, no se retoma una perspectiva fundacional en la cual se prevé un fundamento que se supone sólido, aunque provisional. Si así fuera, se limitaría la libertad inherente al proceso continuo de fundar y refundar, de mantener la separación, y al mismo tiempo la dependencia mutua entre lo ontológico (ser en tanto ser, las infinitas posibilidades de ser) y lo óntico (entidades, atributos del ser, elección entre posibilidades), la separación entre el acto de fundar y lo que se busca fundar

(Marchart, 2007, 2008). Como lo social no se funda de una vez y para siempre, es posible pensar en la política como algo escindido entre los que hablan en nombre de otros —lo instituido, el orden de lo social— y el acto de reactivar, producir nuevos sentidos en medio de antagonismos, cambios y conflictos (Marchart, 2007). La política simultáneamente funda y debilita lo que ha sido fundado.

Mouffe (2006) opera con esas distinciones por medio de las expresiones políticas (*politics*) y lo político (*political*), procurando caracterizar tal separación entre lo óntico y lo ontológico, entre lo instituido y lo instituyente. De esa forma, la autora no se ubica sólo en un pensamiento posfundacional, sino que procura borrar de la política las marcas racionales que diferentes corrientes teóricas le confirieron. La decisión política es aquella que no tiene ninguna base racional, no es la aplicación de una regla, de una ley, de un fundamento, sino la que opera en un terreno indecible (Derrida, 1998). La posibilidad de fundar, de construir una base mediante una decisión, afirma el propio Derrida, permanece habitada por la indecidibilidad, así retira de esa base cualquier característica inherente de solidez y garantía. Si algunas bases nos parecen atemporales, establecidas de forma definitiva, naturalizadas, es porque hay actos de poder que constituyen ciertos discursos y simultáneamente constituyen un imaginario que intenta bloquear el constante proceso de diferir.

En ese sentido, la política no se circunscribe a los dispositivos gubernamentales o a los actos legislativos, aunque éstos estén implicados en los procesos de regulación e institución. La política es el ejercicio de la decisión que nos constituye como sujetos. Esa decisión, siempre contingente, requiere el riesgo de la indeterminación: toda opción política es siempre una opción en un conjunto imprevisible de posibilidades. Si cada decisión es un acto de poder, quien detenta la hegemonía en determinado contexto es quien detenta el poder de decisión y bloquea el libre flujo del significante (Laclau, 1990).

Como sostiene Derrida (1998), la decisión política produce un consenso, una institución, una estabilización, pero sólo porque opera sobre el caos, lo inestable. No habría por qué estabilizar lo que no es naturalmente inestable, pero si la indecidibilidad sigue habitando la decisión, la politización no cesará jamás. La política es lo que en-

tra en juego para intentar generar estabilidad, pero al mismo tiempo abre la posibilidad de romper con lo que se encuentra estable.

Desde ese enfoque, Mouffe (1998) concibe la dinámica de una hiperpolitización. Si no hay garantías, si los conflictos y antagonismos de lo político son asociados con la política, si no hay un patrón, un principio establecido *a priori*, una historia sedimentada que oriente la resolución de disensos, inclusiones y consiguientes exclusiones, nunca se llegará a la resolución final que constituiría el fin de la política. Estamos involucrados en la política todo el tiempo y en todos los espacios, en la medida en que es una política de significación.

Entender la política como algo vinculado con la significación que tiene como precondition algún nivel de antagonismo me parece particularmente productivo para el campo del currículum. En la política de currículum, puede concebirse una dimensión que se refiere a las instituciones constituidas al intentar regular la actividad curricular. Las instituciones, no obstante, son algo más que meros aparatos legales y muros que estabilizan acciones. A la manera derrideana (Derrida, citado en Bowman, 2007), en ese contexto las instituciones son vistas como modos de interpretar y de concebir el currículum, modos que han devenido en tradiciones en las cuales se realizan diagnósticos, problemáticas y soluciones. En tanto modos de interpretar, las instituciones no se limitan a un determinado contexto ni restringen la significación. De cierta forma podemos decir que crean los contextos curriculares, como por ejemplo, los contextos disciplinares (Bowman, 2007).

En el análisis que hacemos, a esa dimensión de la política de currículum es posible asociar la dimensión del currículum político. El currículum político no es un *Otro* de la política, sino la expresión del constante proceso de traducción que suplementa la política. Sin reglas previas estables, racionalmente definidas, la política —esa doble articulación entre política (*politics*) y lo político (*political*)— se desarrolla en todos los contextos sociales en los cuales significamos currículum. Si nos apoyamos en la comprensión del ciclo de políticas de Ball (Ball, Bowe y Gold, 1992), las dimensiones de la política y de lo político se diseminan tanto en el contexto de influencia como

en los contextos de definición de textos y de la práctica, por lo que resulta imposible establecer una jerarquía entre contextos en lo referente a su capacidad de significar un currículum. No porque tengan todos el mismo poder de significar sin asimetrías, sino porque tal capacidad depende de relaciones hegemónicas establecidas, con efectos contextuales.

Entonces, la política de currículum puede entenderse como todo proceso de significación del currículum y se desdobra en dimensiones del orden de lo instituido (política) y de lo instituyente (político). Todo proceso de significación de lo que viene a ser conocimiento escolar, ciencia, saber, mercado, trabajo, cultura, evaluación, contenido, disciplina, escuela, instituye sentidos para la política, al mismo tiempo que se abren a la posibilidad de ser traducidos, suplementados. Escribir textos académicos, producir documentos curriculares, proyectos político-pedagógicos en las escuelas, dar clases en todos los niveles, realizar prácticas curriculares son momentos de esa política de significación que es sostenida por puntos nodales capaces de asegurar la articulación discursiva.

Podría argumentarse que quienes luchan por una educación pública democrática están fuera de la articulación hegemónica que instituye la política. En ese sentido, aunque provisional y contextualmente, tales sujetos son colocados en una posición de *sin poder*. A lo anterior opongo el argumento de que presuponer tal interpretación no sólo resta complejidad a las múltiples articulaciones constitutivas de la política, sino que presupone identidades fijas en la acción política: posiciones de sujeto preestablecidas. El poder, aunque se conciba como asimétrico, es difuso y deslocalizado. Suponer una posición fija *sin poder* en la política es estabilizar posiciones sociales y al mismo tiempo negar todas las acciones de crítica de los movimientos instituyentes de lo social.

Por otro lado, por la concepción de política aquí defendida, es posible extraer interpretaciones potencializadoras de los movimientos que cuestionan las sedimentaciones establecidas. Si no hay una racionalidad obligatoria detrás de un acto de poder, la lucha de poder no acaba, pues el acto de poder que hegemoniza una significación no se fundamenta de una vez por todas en una razón que se asume

definitiva, el juego de las diferencias continúa operando; se vuelve mayor el espacio para la lucha política, pues el otro no es quien detenta la razón obligatoria, sino quien provisional y contextualmente detenta el poder. Si no hay reglas obligatorias en el juego, entonces pueden cambiarse, el juego puede convertirse en otro y el futuro, como proyecto que decidimos hoy, pasa a agendarse. No existen fundamentos (pre)fijados, con miras a garantizar la significación de algo que podamos denominar sociedad. Existen significaciones en disputa al respecto de lo que concebimos como social, como escuela, como conocimiento, como currículum.

La cuestión que se pone sobre la mesa es cómo conectar tal concepción de política de currículum con las luchas por una sociedad más justa, democrática, libre, solidaria, por una nueva significación de lo social, del currículum y la educación; en otras palabras, desde esa concepción de política, ¿es posible hablar de un currículo político?

EL CURRÍCULO POLÍTICO COMO APUESTA NECESARIA EN LO IMPOSIBLE

Pese a las críticas a los estudios del currículum como texto político durante la década de 1980 en Estados Unidos, por operar con categorías dicotómicas como reproducción/resistencia y por el abordaje de la hegemonía como elemento de la ideología (citado en Pinar *et al.*, 1996), su preponderancia en los estudios curriculares en Brasil es innegable, incluso hoy que la interpelación de los estudios poscríticos está cada vez más presente. Principalmente en lo que concierne al análisis de las reformas curriculares, la conexión con las posibilidades del currículum de influir en proyectos democráticos y de justicia social de la escuela pública es afirmada por referencia a perspectivas críticas (Moreira, 2007, 2010; Barretto, 2012).

Entonces, podría considerarse que la respuesta a la pregunta planteada en este artículo es obviamente positiva: defender una sociedad más justa en términos sociales y más democrática implica defender la existencia de un currículum político capaz de contribuir a dicha

transformación social. La política de currículum debiera, por tanto, estar en concordancia con el desarrollo de ese currículum político. Al respecto argumento, además, que, dado que no hay por qué oponerse a tal posición genérica, una postura favorable tampoco agota la discusión teórica sobre cómo concebir el currículo político. Mi intención es, por ello, deconstruir lo que se muestra como algo estable y así intentar contribuir al entendimiento del concepto currículum político, considerando sus conexiones con la democracia y la justicia social.

Biesta (1998) encuentra, con base en Derrida, que la justicia no es un criterio, un principio, ni siquiera un ideal regulador para la educación crítica, porque no podemos tener un conocimiento previo sobre lo que sólo puede decidirse en circunstancias concretas. En ese sentido, por más que la justicia sea algo necesario, es imposible. No es algo que pueda lograrse de una vez por todas o que pueda ser un contenido definido al margen de una lucha política contingente. Lo mismo puede afirmarse de la democracia analizada en el ámbito de la teoría del discurso (Casimiro, 2013): el proceso de intentar conquistarla, de mantener abierta la posibilidad de recrearla y expresar la contingencia de las definiciones establecidas es lo que garantiza la posibilidad democrática.

Apoyándome en la interpretación de la política y de lo político anteriormente expresada, afirmo que el currículum político, asociado con un proyecto de justicia y democracia es imposible, como imposible resulta presuponer fundamentos fijos —conocimientos, valores, prácticas, relaciones, instituciones— que definan de una vez por todas el carácter político, en cualquier contexto social, en cualquier constitución de lo social, para todos los grupos sociales. En ese sentido, imposible no es el simple antónimo de posible, sino la expresión de una apertura de múltiples posibilidades imprevistas (Biesta, 1998); lo imposible apunta hacia la ausencia de plenitud. Los significantes que expresan las banderas de un currículum político —como justicia y democracia— ejercen un poder en la política debido a que expresan el vacío de significación universal (Laclau, 1990; 2008), el abismo que nos sirve de fundamento. En la política, hay necesidad de ese vacío derivado de la pluralidad y amplitud de las demandas contingentes que se van articulando. El intento de fijar la

significación de tales palabras sólo menguaría nuestra posibilidad de producir discursos con mayor capacidad de incorporar diferencias.

Proyectos de intervención en las perspectivas críticas dirigidos a un currículum político, al mismo tiempo en que son/fueron importantes por cuestionar las tendencias prescriptivas de control de las perspectivas instrumentales del currículum y por ser movilizados de demandas contextuales de transformación social, no dejan de operar con una concepción de política en la cual la racionalidad —histórica— también intenta controlar las reglas de la intervención consideradas capaces de garantizar el cambio social pretendido. En nombre de esos proyectos, se considera posible instituir una política con base en señalizadores de certeza.⁶ Dejan de pensar que aun lo que se considera la mayor certeza —el proyecto de superar el modo de producción capitalista— no garantiza un antagonismo frente al propio proyecto capitalista. Como explica Laclau (2005), el espacio económico es constituido políticamente, de forma hegemónica, y la formación de los sujetos políticos no es consecuencia directa de sus posiciones en las relaciones de producción, no sólo por no ser éstas las únicas posiciones que garantizan el antagonismo de dichos sujetos en relación con el capitalismo, sino porque la posición en las relaciones de producción no garantiza que exista, obligatoriamente, un antagonismo al capital. Tal perspectiva no significa desdeñar la lucha contra el capital y contra un supuesto automatismo de las leyes de mercado, sino cuestionar la homogeneidad de lo social presupuesto en muchas de esas luchas.

Si por un lado, las propuestas de la perspectiva crítica fueran capaces por muchos años de articular diferentes demandas y constituir políticas de currículum enfocadas en la construcción de un proyecto alternativo (Moreira, 2007); por otro lado, no consigue superar dicotomías como conocimiento popular/conocimiento académico, propuestas curriculares oficiales/propuestas curriculares alternativas, y considera que su poder crítico se desvanece con la disolución de los proyectos utópicos y de las certezas del pasado. Con eso, muchas veces los discursos críticos se hibridizan con discursos instrumentales

6 Aquí me refiero a Claude Lefort, quien define democracia como la disolución de los señalizadores de certeza (citado en Mouffe, 1996).

y pragmáticos en nombre del mismo proyecto de evaluar y así garantizar el conocimiento y las competencias que se suponen universales, para todos, a fin de garantizar la calidad de la educación (Casimiro, 2012a). Como sostiene Macedo (2012), pese a las diferencias entre las perspectivas instrumentales/técnicas y críticas/políticas del currículum, hay una aproximación entre ambas en virtud del propósito de distribuir conocimientos considerados externos al sujeto y derivados de una cultura en la cual se espera insertar a ese mismo sujeto, a fin de garantizar un determinado proyecto social. No ignoro en ningún momento que el proyecto social pretendido es distinto en esas perspectivas curriculares y que podemos enlistar argumentos en defensa del proyecto social de la perspectiva crítica. Subrayo, no obstante, que mantener un proyecto consagrado como el mejor para todos, y por lo tanto, universalizado de una vez por todas, tiende a bloquear la pluralidad de las diferencias sociales y puede justificar cualquier intervención política, incluidas las autoritarias, en detrimento del pluralismo de la negociación contextual necesaria para crear la significación de currículum para múltiples proyectos posibles.

Si un currículum político sigue siendo una agenda importante, habremos de constituirlo de acuerdo con el escenario de incertidumbres y ausencia de fundamentos. Así, obligatoriamente, se disuelve la posibilidad de una intervención programada y con proyecto definido, sin importar el juego político. En esa perspectiva, puede eliminarse la política concebida como proyecto de intervención dirigido hacia una meta que se supone común a todos los contextos y que intenta eliminar los antagonismos y conflictos, borrando las marcas de su contingencia. No elimina, sin embargo, la acción política como lucha por la significación de diferentes proyectos contextuales. En diferentes tiempos y espacios de producción de textos y discursos curriculares, tal lucha se lleva a cabo porque los discursos⁷ también pueden frenar y deconstruir instituciones y traducciones, produciendo nuevos modos políticos de interpretar y actuar. Constituye una responsabilidad política hacia lo imposible, como la apuesta derrideana de traducir lo intraducible (Ottoni, 2003).

7 No está de más recordar que discurso no es sinónimo de lenguaje, sino de práctica discursiva.

Si el proyecto de un currículum político deja de establecerse *a priori* por una clase social, una historia o una cierta significación de lo que viene a ser justicia o democracia, no por ello deja de conectarse con una apuesta —y aquí tal vez algunos prefieran hablar de esperanza— por la transformación social. Es en el proceso político donde inventamos qué son justicia social y democracia, y tantas otras banderas, incluso lo que entendemos por lo social que deberá ser transformado. Como afirmé en otros momentos, no se actúa hoy para alcanzar en el futuro identificaciones preconcebidas del currículum y lo social, sino que decidimos una significación no pre-determinada y que producirá efectos imprevistos en el futuro. La transformación social como un proyecto de currículum comienza a pensarse considerando que la política de currículum es un proceso de invención del propio currículum.

En mi opinión, es en ese sentido que pensar el currículum desde una perspectiva posfundacional nos empodera políticamente. Al ser el currículum una política de significación es también una significación del currículum como político. Producir un currículum se vuelve un proceso sin fin, y no existe un momento en el cual construimos principios y reglas que nos hagan suponer que podemos descansar del juego político, establecer consensos que garanticen la solución de todo y de cualquier conflicto, pues ante cada nuevo conflicto, las reglas pueden modificarse. Este juego nos plantea el desafío de la transcreación en el currículum. Si somos transcreadores, como tales, esperaremos en vano el séptimo día de reposo de la actividad política.

REFERENCIAS

- Almeida, Felipe Quintão de y Alexandre Fernandez Vaz (2011), “Richard Rorty e a “agenda pós”: críticas, interpretações, redescrições”, *Revista Educação*, vol. 27, núm. 1, pp. 295-324, en <www.scielo.br>.
- Apple, Michel *et al.* (2011), “O mapeamento da educação crítica”, en Michel Apple *et al.* (orgs.), *Educação crítica: análise internacional*, Porto Alegre, ArtMed, pp. 14-32.

- Apple, Michael, Wayne Au, Luís Armando Gandin (2009), “O mapeamento da educação crítica”, en Michael Apple, Wayne Au y Luís Armando Gandin (orgs.), *Educação crítica: análise internacional*, Porto Alegre, ArtMed, pp. 14-32.
- Arditi, Benjamin (2009), *La política en los bordes del liberalismo: diferencia, populismo, revolución, emancipación*, Barcelona, Gedisa.
- Ball, Stephen J. (1994), *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*, Buckingham, Open University Press.
- , Richard Bowe y Anne Gold (1992), *Reforming Education & Changing School: Case Studies in Policy Sociology*, Londres/Nueva York, Routledge.
- Barretto, Elba Siqueira de Sá (2012), “Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, núm. 147, pp. 738-753, en <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>>.
- Biesta, Gert (1998), “Say You Want a Revolution (...) Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy”, *Educational Theory*, vol. 48, núm. 4, pp. 499-510, en <www.periodicos.capes.gov.br>.
- Bowman, Paul (2007), *Post-marxism Versus Cultural Studies: Theory, Politics and Intervention*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Butler, Judith, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek (2004), *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Casimiro Lopes, Alice (2013), *Teorias pós-críticas, política e currículo*, Palestra ministrada na Universidade do Porto, Porto, noviembre.
- (2012b), “Democracia nas políticas de currículo”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, núm. 147, septiembre-diciembre, pp. 700-715, en <www.scielo.br>.
- (2012a), “A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?”, en Marcus Taborda, Luciano Faria Filho, Fabiana Viana, Nelma Fonseca y Rita Lages (orgs.), *A qualidade da escola pública*, Belo Horizonte, Mazza Ediciones, vol. 1, pp. 15-22.
- (2010), “Currículo, política, cultura”, en Lucíola Santos, Angela Dalben, Julio Diniz y Leiva Leal (orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, Autêntica, vol. 1, pp. 23-37.

- _____ y Elizabeth Macedo (2013), “Movimientos recientes en el campo del currículum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas posestructurales marxistas”, en Á. Díaz-Barriga y J. M. García Garduño, *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 89-105.
- _____ (2011), “Contribuições de Stephen Ball para o estudio das políticas de currículo”, en Stephen Ball y Jefferson Mainardes (orgs.), *Políticas educacionais: questões e dilemas*, São Paulo, Cortez, pp. 249-283.
- _____ (2003), “The curriculum field in Brazil in the 1990s”, en William Pinar (org.), *International Handbook of Curriculum Research*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, pp. 185-203.
- Dazzani, Machado Maria Virgínia (2010), *Rorty & a Educação*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Derrida, Jacques (2009), “A estrutura, o signo e o jogo nas ciências humanas”, en Jacques Derrida, *A escritura e a diferença*, São Paulo, Perspectiva, pp. 407-426.
- _____ (1998), “Notas sobre desconstrucción y pragmatismo”, en Chantal Mouffe (org.), *Desconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 151-170.
- Duque-Estrada, Paulo César (2005), “Derrida e a crítica heideggeriana do humanismo”, en Evando Nascimento, *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*, São Paulo, Estação Liberdade, pp. 245-255.
- Laclau, Ernesto (2008), “Atisbando el futuro”, en Simon Critchley y Oliver Marchart, *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 347-404.
- _____ (2005), *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2004), “Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en constitución de lógicas políticas”, en Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žizek, *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1998), “Desconstrucción, pragmatismo y hegemonía”, en Chantal Mouffe (org.), *Desconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 97-136.

- _____ (1990), *New Reflections on the Revolution of Our Time*, Londres, Verso. [*Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.]
- Macedo, Elizabeth (2012), “Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, núm. 147, pp. 716-737, en <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>>.
- _____ (2006), “Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural”, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, vol. 11, núm. 32, pp. 285-296, en <www.scielo.br>.
- Marchart, Oliver (2008), “La política y la diferencia ontológica. Acerca de lo ‘estrictamente filosófico’ en la obra de Laclau”, en Simon Critchley y Oliver Marchart, *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 77-97.
- _____ (2007), *Post-foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- McLaren, Peter y Peter Fischman (2005), “Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: from Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis”, *Cultural Studies => Critical Methodologies*, núm. 5, pp. 425-447, en <<http://csc.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/4/425>>.
- Moraes Marcondes de, Maria Célia (2004), “O renovado conservadorismo da agenda posmoderna”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, núm. 122, mayo-agosto, pp. 337-357, en <www.scielo.br>.
- Moreira Barbosa, Antonio Flavio (2010), “A qualidade e o currículo da educação básica brasileira”, en A. Marlucy Paraíso, *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*, Belo Horizonte, Autêntica.
- _____ (2007), “A importância do conhecimento escolar em propostas de currículo alternativas”, *Educação em Revista*, núm. 45, pp. 265-290, en <www.scielo.br>.
- Mouffe, Chantal (2011), “La política democrática en la época de la pospolítica”, *Debates y combates*, Buenos Aires, Escenarios, pp. 75-90.
- _____ (2006), *On the Political*, Londres, Routledge.

- _____ (1998), “Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia”, en Chantal Mouffe (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 13-33.
- _____ (1996), *O regresso do político*, Lisboa, Gradiva.
- Otoni, Paulo (2003), “A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução”, *D.E.L.T.A.*, núm. 19 (especial), pp. 163-174.
- Pinar, William *et al.* (1995), *Understanding Curriculum*, Nueva York, Peter Lang.
- Stavrakakis, Yanni (2010), *La izquierda lacaniana: psicoanálisis, teoría, política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CULTURA Y DIFERENCIA

JUSTICIA CURRICULAR Y CURRÍCULUM INTERCULTURAL. NOTAS CONCEPTUALES PARA SU RELACIÓN

*Ana Laura Gallardo Gutiérrez**

PRESENTACIÓN

El siguiente trabajo propone discutir la categoría de currículum intercultural, desde el contexto actual del sistema educativo mexicano, de cara a los grandes retos que enfrenta. Trata de situar estos retos en una centralidad discursiva (Laclau, 1993) cultural, antes que económico-social apuntala en algunos elementos de la equidad educativa y la justicia curricular, la noción antes señalada.

Al desarrollar la categoría, se toma como referente para acceder a esta discusión, el llamado currículum nacional, que en el caso de México existe sólo para el nivel básico de 12 años (niñas y niños de 3 a 15 años de edad), así como algunos análisis principalmente derivados del campo de la educación indígena y que ayudan a situar la discusión sobre la representación curricular como forma de justicia educativa.

Finalmente, se analiza de manera incipiente, la reforma educativa actual (2011) del nivel educativo mencionado, como ejemplo de continuidad en la perpetración de una mirada excluyente, centrada en un sujeto pedagógico mexicano que no coincide con la realidad actual del país.

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

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, los cambios educativos que se necesitan, aluden al combate de distintas problemáticas: mala calidad de la educación, altos índices de deserción y repetición, falta de cobertura en el acceso, entre otros.¹ Uno que consideramos prioritario, es aquél referido a la fundación misma del sistema educativo como formador de la *identidad mexicana* (Gallardo, 2010). Nos referimos a que el carácter monocultural (una cultura) y monolingüe (una lengua) de la educación mexicana en general y de la educación básica en particular, están en crisis y requieren refundarse.

Esta refundación indica una centralidad distinta de la planeación y administración educativa, tanto académica como gubernamental, impulsada por los organismos internacionales y los gobiernos neoliberales de la región latinoamericana, desde la segunda mitad del siglo xx, la cual estuvo centrada, primero, en la cobertura del servicio educativo y, después, en la calidad de la educación. Nos referimos más bien a una centralidad cultural: a *la falta de pertinencia étnica, cultural y lingüística de la educación* en tanto problema del cual derivan la mala calidad, los altos índices de reprobación y deserción, entre otros que se consideran estructurales o sistémicos (Schmelkes, 2009).

Afirmamos que es un problema central y prioritario porque la mala calidad, los índices de reprobación y deserción ponen de manifiesto que hay grupos que necesitan “compensar” sus diferencias para poder acceder a los beneficios del sistema. Las mujeres, los pobres, los indígenas, los afromexicanos, las escuelas multigrado; todos aquellos grupos que no encajan en el referente identitario o sujeto pedagógico desde el cual fue creado el sistema educativo pos-revolucionario del siglo xx, son aquéllos “vulnerables al sistema”,

1 “La extensión de la cobertura en Educación Básica ha sido un logro importante para el sistema educativo nacional; sin embargo, aún se enfrentan enormes desafíos asociados *con la diversidad social, cultural y lingüística* (las cursivas son mías) que caracteriza a la población; si bien el acceso a la escuela debe ser garantizado, no basta con ofrecer el servicio y que los alumnos accedan a él, porque se trata de ofrecer un servicio de calidad para todos, y ello implica buscar los mecanismos para garantizar no sólo el acceso sino la permanencia en la escuela, para evitar la deserción, la reprobación y el fracaso escolar; esto significa, en los hechos, crear las condiciones que hagan posible el ejercicio del derecho que todos tenemos a la educación” (SEP, 2011: 23).

se asume aquí que en realidad son los grupos excluidos por dicho referente y que al anquilosarse éste en los últimos años,² ocasiona la deserción, la reprobación, porque no responde a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

Discretamente, esta discusión ha sido reconocida por el sistema educativo mexicano en los años recientes, con la incipiente institucionalización del discurso de la educación intercultural bilingüe como política educativa, a través de la creación de distintas dependencias como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2001), del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2003), así como de las Universidades Interculturales (2004-2011), entre otras acciones que muestran un aparente cambio paradigmático: entender la diversidad cultural como condición de la realidad mexicana *versus* el reconocimiento de la diversidad a partir del movimiento indígena mexicano, que en educación transitó de un paradigma bilingüe bicultural a uno intercultural bilingüe, pero que luego, con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional³ en el país, se asumió que la cuestión intercultural en educación no es sólo para los pueblos indígenas, sino para todos los habitantes de la República.

Este reconocimiento, a su vez, responde a un espectro más amplio, referido a los cambios que se han gestado en las sociedades latinoamericanas, con mayor intensidad desde hace 20 años, debido principalmente a los movimientos indígenas en la región. La diversidad en los países latinoamericanos alude a los procesos de colonización y mestizaje que no han podido ser resueltos en la construcción de una identidad nacional homogénea que no responde a la conformación cultural de esos países latinoamericanos, como es el caso de México. El Estado-nación mexicano, y en consecuencia el sistema

2 El ministerio de Educación en México, la Secretaría de Educación Pública, cumplió, en 2011, 90 años de creación, podría decirse que son 90 años del sistema educativo moderno, y se considera que ha cambiado poco el referente cultural con el que fue creado.

3 El primero de enero de 1994 fue la fecha acordada para que entrara en vigor el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN) del cual México es parte. Ese mismo día estalló la rebelión indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas, que invocaba el nombre de Emiliano Zapata (líder campesino-indígena de la revolución de 1910) para reivindicar las banderas agrarias de la Revolución y hacer un llamado a la nación para derrocar al gobierno ilegítimo y antipopular.

educativo nacional; fue pensado y operado por los educadores liberales y revolucionarios mexicanos, como la herramienta básica para la conformación de la ciudadanía mexicana. Esta identidad era la fuerza necesaria para edificar el México independiente y posrevolucionario, respectivamente. Sin embargo, el Estado-nación actual intenta responder a los cambios que en sus sociedades se generan, cambios relativos a la reivindicación de la identidad mexicana, desde su diversidad cultural, étnica y lingüística.

En este tenor, la Constitución mexicana, en su artículo 2° expresa que:

la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas... (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*).

Lo anterior indica que si el modelo de Estado-nación está cambiando, también su sistema educativo, en tanto subsidiario de un cierto modelo de organización social.

JUSTICIA EDUCATIVA-JUSTICIA CURRICULAR.

PISTAS PARA LA DISCUSIÓN

Con este marco para la discusión, es pertinente preguntarse hacia dónde puede dirigirse este cambio, partiendo del reconocimiento de la diversidad como condición *sine qua non*, para el sistema educativo. Lo anterior, consideramos, pone en primer lugar la pregunta sobre quiénes están representados en dicho sistema para hablar de un sistema justo y equitativo. Nos pone en contacto con el mito del mestizaje de la Revolución, en tanto fórmula para entender la diversidad cultural, étnica y lingüística que ha mostrado sus estruendosos límites, no sólo por la fuerza del movimiento indígena mexicano, representado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, sino

por las múltiples identidades que conforman hoy al sujeto pedagógico mexicano.

Entramos entonces a la discusión sobre los nuevos retos del sistema, a la llamada equidad que deriva de las discusiones sobre la igualdad educativa; es preciso argumentar entonces la necesidad de definir y utilizar el concepto de equidad en educación, por ser más amplio e integral (Bracho y Hernández, 2010). Equidad en educación se relaciona con igualdad de oportunidades educativas, pero también con la necesidad de establecer justicia en la representación y reorganización del sistema desde referentes culturales actuales, desde los excluidos o marginados del sistema.

Esto trae a colación, de manera rápida, que la expansión de los sistemas educativos latinoamericanos y específicamente las reformas educativas de los años noventa del siglo pasado, instauraron en la región la disputa político-académica que contraponía la ampliación de la cobertura en la oferta educativa frente a la mala calidad de los procesos que dicha oferta incluía (Torres, 2011; Puiggrós, 1995). La literatura pedagógica es abundante (Apple, Da Silva y Gentili, 1997.) respecto al análisis de esta aparente contradicción, más que contribuir a ello, nos interesa desplazar la mirada y afirmar que es una contradicción falsa para poder introducir la noción de justicia educativa.

Cobertura *versus* calidad no son opuestos, sino aspectos continuos de la misma inequidad educativa. El asunto se remonta al significado de la justicia social (Rawls, 2003; Da Silva, 1998), donde se asume que la cobertura es la forma de justicia distributiva en educación, así, mientras mayor sea el porcentaje de cobertura de la educación básica, se dice que se está garantizando el derecho o bien social y luego sigue el mejoramiento de la calidad (PRONAE, 2002; PROSEDU, 2007).

El defecto que subyace en estas visiones de la justicia educativa es la indiferencia hacia la propia naturaleza de la educación. Porque la educación es un proceso social en el que el “cuánto” no se puede separar del “qué” (Connell, 1993). Y es que la desigual distribución de la educación a las poblaciones indígenas y no indígenas mexicanas tiene relaciones diferentes con el currículum de la educación

básica actual, puesto que no representa sus expectativas y contextos (Jiménez, 2005). De ahí emana una conclusión política fundamental: la justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar; es decir, no se cumple el derecho a la educación porque haya cobertura en los servicios.

Que una escuela esté equipada no garantiza una educación intercultural, por ejemplo: que esté “bien” significa cosas distintas para la clase dirigente, la clase media mestiza, la clase media indígena, las clases pobres mestizas e indígenas, etcétera.

Como puede advertirse, se necesita un concepto de justicia educativa que no sólo contemple lo distributivo, y ahí es donde la categoría de justicia curricular, desarrollada en Gran Bretaña en los años setenta (Connell, 1993) y luego reinterpretada en España (Torres, 2011; Besalú, 2010) ayuda a situar la concepción de currículum intercultural, ante los retos que el sistema educativo enfrenta.

La justicia curricular se refiere a las maneras con las que el currículum concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas, sus conocimientos e identidades. De esta manera, refiere a la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ellos (Connell, 2004).

El sistema puede, en este sentido, reorganizar las bases culturales y étnicas que lo han sustentado en casi un siglo de existencia y con ello avanzar en establecer bases justas que a su vez deriven en un sistema equitativo.

CURRÍCULUM INTERCULTURAL

En concordancia con la perspectiva descrita anteriormente, se entiende el currículum como “una propuesta político-educativa que permite la síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, formas de aprender, entre otros, que conforman una propuesta pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (De Alba, 1991).

Se distingue así, que la noción de currículum es más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. Este aspecto no es cuestión menor, pues apunta a los procesos por los cuales la tradición o figura de mundo (Villoro, 1993) se consolida en el ámbito educativo escolar, y en el que participa un mayor número de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores, profesores, padres de familia, empresarios, etcétera.

Por ello, la idea de síntesis cultural, en esta noción de currículum, nos permite situar su carácter intercultural; es decir, que si el currículum es una síntesis cultural, un currículum intercultural delinea las formas en que estas síntesis conforman articulaciones de conocimientos, saberes y valores de distinto cuño y cómo se disponen para la construcción de aprendizajes para la convivencia. Enuncia, entonces, las relaciones de poder que, a través de la definición de contenidos, se disputan determinados saberes y, por tanto, los posicionamientos de los distintos sujetos que contienen en una propuesta educativa.

De ahí que se pueda afirmar que en la educación básica, el currículum intercultural debe tener una peculiaridad especial decisiva: debe ser pensado y proyectado como una oferta culturalmente válida para todos, aceptando a los alumnos, a cada uno de ellos tal como son: sin filtros, ni obstáculos de ningún tipo. La pretensión de someterlos a un patrón académico-cultural o de seleccionarlos y clasificarlos de acuerdo con sus posibilidades individuales de adaptarse a cualquier patrón es contraria al derecho de toda persona a beneficiarse de la escolaridad obligatoria (Sacristán y Gómez, 1992) o de lo que Connell (2004) llama justicia educativa.

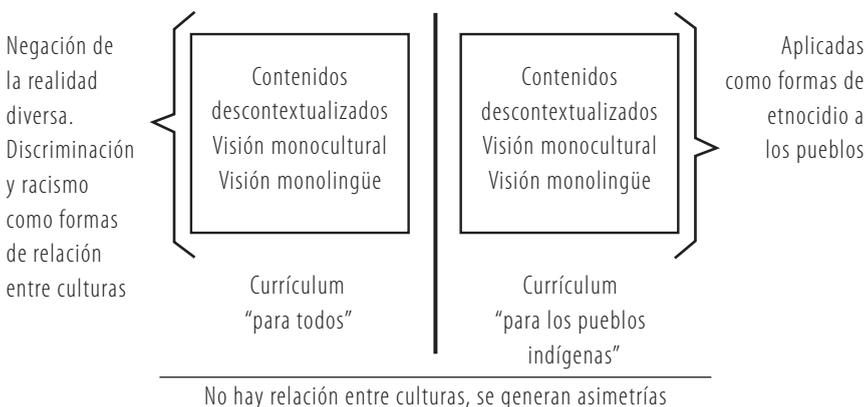
Este tramo educativo tiene una justificación social antes que instructiva: se trata de un servicio público que todos los países democráticos garantizan a sus ciudadanos más jóvenes. Todos los individuos residentes en un país por razón de su edad, independientemente de su situación económica y social, de su sexo y de su origen, incluso de su situación legal, tienen derecho a acceder a los bienes culturales, a prepararse para obtener un puesto de trabajo y a poder participar activamente en la sociedad.

La presencia de alumnos, en sus más diversas identidades, implica para cualquier propuesta curricular, el reto de plantearse la cuestión de la representatividad cultural en el currículum nacional. No se trata de un tema nuevo, pero es precisamente ahora cuando podemos ser conscientes del multiculturalismo interno, de cada una de las etnias que componen el sistema educativo nacional: mestizos, indígenas, afrodescendientes y los mexicanos descendientes de padres que viven en otros países.

Y es que la cultura escolar, tanto la contenida en el currículum oficial de la básica, como la que se vive en el currículum real, dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que debe servir. Y esta falta de representatividad tiene dos consecuencias especialmente graves: de una parte, genera desigualdad y, de la otra, incapacita a los alumnos para comprender el mundo. Estas consecuencias son las que a su vez hacen que los alumnos abandonen la escuela, que no sea significativo el aprendizaje, entre otros problemas que ahora sólo se asocian con el tema de la calidad, pero como ya se dijo, más bien aluden a un problema estructural-cultural.

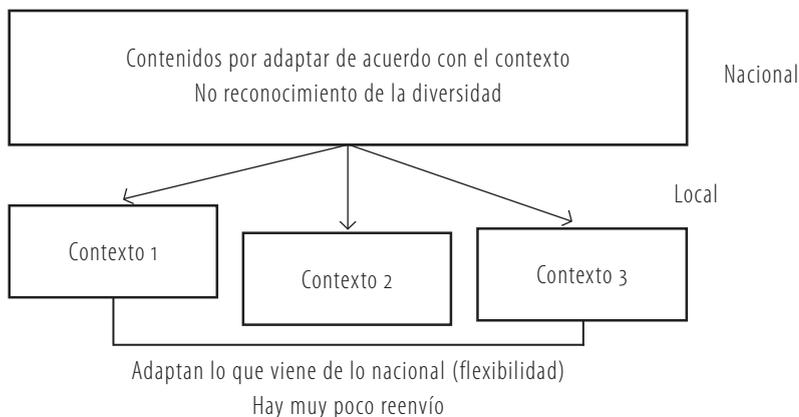
La novedad está en cuestionar la selección cultural ofrecida por el sistema educativo. El contenido de la educación es fuente de injusticia para algunos alumnos, por eso se propone invertir la hegemonía, construir un currículum común para todos desde otras bases. Veamos los siguientes esquemas:

ESQUEMA 1. CURRÍCULOS PARALELOS



Fuente: Gallardo, 2004.

ESQUEMA 2. FLEXIBILIDAD CURRICULAR



Fuente: Gallardo, 2004.

En el esquema 1 se advierte la situación de total asimetría educativa en la que se planea la educación entre culturas. En el esquema 2 se aprecia cómo los planteamientos sobre la flexibilidad curricular empiezan a permear el espacio de construcción del currículum; sin embargo, el impacto que lo local tiene sobre los nacional es muy poco o nulo.

ESQUEMA 3. LÓGICA DE LA ARTICULACIÓN CURRICULAR



Fuente: Gallardo, 2004.

La conclusión es clara: no sirven los currículos paralelos, porque, entre otras cosas, dejan intacto el currículum hegemónico. El

objetivo es reconstruir el currículum común, desde otras bases, desde una hegemonía distinta de la que el mestizaje nos heredó.

Como lo indica el esquema 3, el objetivo de un currículum intercultural es comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, ayudar a los alumnos a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás (CGEIB, 2007).

Aquí radica la tensión conceptual constitutiva para la construcción de un currículum intercultural, pues obliga a pensar en la noción de currículum común no desde la homogeneidad. Es decir, que si la diversidad obliga a pensar en lo particular, en lo local, la tesis sobre una educación intercultural para todos obliga a pensar en lo común, en lo nacional y el resultado de este ejercicio proyecta, entonces, una posición distinta sobre lo general y lo particular.

Desde la lógica de la articulación en Laclau (1993), lo nacional sería la sesión de identidad local en una tensión constante por la representación de los locales devenidos en nacionales. En este sentido, la tesis tan afianzada en el ámbito de la educación indígena mexicana, la cual sostiene que los maestros deberán contextualizar o adaptar lo nacional a lo local, esconde una trampa. Al no haber representación en los contenidos nacionales, en este caso de los pueblos originarios de México; es decir, de sus conocimientos y valores, éstos se desplazan de la dimensión política del currículum a la dimensión áulica (De Alba, 1991), de tal manera que lo local se convierte en una suerte de conocimientos y valores menores que sirven de puente para ascender a la comprensión de los contenidos científicos “universales”. Este desplazamiento elimina la posibilidad de representación, al tiempo que perpetúa al sujeto pedagógico posrevolucionario, el mestizo, la raza de bronce⁴ homogénea, subordina a los “diferentes”, excluye la diferencia vía la adaptación o contextualización.

4 José Vasconcelos, primer secretario de Educación, impulsó como canon histórico la categoría de mestizaje como destino ineluctable de la nación, la mezcla de las dos razas: la indígena y la española se convirtieron en una mezcla mitificada, donde lo indígena se etiquetó como el pasado glorioso y lo español como aspiración o modelo que seguir, que se combinó con los referentes identitarios estadounidenses. Estos referentes han guiado el sistema en su construcción del sujeto pedagógico mexicano desde 1921 a la fecha.

Es innegable que cada profesor, sin importar su filiación étnica, resignifica cualquier programa de estudios al momento de la práctica, este paso inherente a cualquier puesta en marcha de un currículum, cobra una connotación importante, pues es el espacio de poder que queda para los excluidos, diríamos en pocas palabras que la dimensión didáctica se antepone a la política para eliminar la posibilidad de contender en la síntesis cultural.

Volviendo a la propuesta, la lógica de la articulación curricular implica una tensión conceptual porque supone que el currículum intercultural nacional está fincado en el ejercicio por articular lo común y lo diverso. No como dilema o relación excluyente, no como folclor, sino como *contacto cultural* (De Alba, 2002).

El contacto cultural es la puesta en juego de la identidad en una relación intercultural y se caracteriza por ser: a) desigual, porque las identidades en contacto se ubican en una relación de poder; b) es conflictivo porque se arriesga la propia constitución de la identidad; es decir, hay un impacto del otro, y c) es productivo porque después del conflicto las identidades se modifican, se transforman y en ese sentido se producen nuevas identidades.

La apuesta del contacto cultural en educación funciona para comprender que esta tensión conceptual es constitutiva porque articular lo nacional y lo local es la capacidad del currículum por potenciar la síntesis cultural de cada pueblo, es ofrecer a los educandos la posibilidad de vivir en contacto cultural y por ello enriquecerse.

Así, los planteamientos curriculares asumidos por el sistema educativo nacional (SEN) y señalados en los dos primeros esquemas (currículos paralelos y flexibilidad) no consideran la diversidad como constituyente de la lógica de construcción curricular, en donde a partir de un diseño básico (esquema 3) establecido vía lo equivalente (competencias), se transmiten los contenidos contruidos de manera contextual (de acuerdo con cada realidad) como forma de contacto cultural para conocer, reconocer y valorar la diversidad.

Sin embargo, es necesario admitir que existen al menos dos posibles peligros en la empresa de un currículum intercultural. Por un lado, la idea de lo local sólo como la conservación de lo propio, que

en efecto contribuye al empoderamiento de las comunidades, pero también encierra la posibilidad de la autosegregación.

Por otro, la idea de la interculturalidad como reconocimiento de la diferencia corre el riesgo de diluir la diversidad cultural como diferenciación y afirmación lógica de la forma de vida y ello daría continuidad a las prácticas y procesos que perpetúan las relaciones de dominación y marginación para las culturas originarias en nuestro país.

Lo anterior nos lleva a admitir que la articulación y el contacto cultural, como herramientas analíticas, nos permiten pensar en una lógica de construcción curricular intercultural, partiendo de la tensión nacional/local como constitutiva del currículum y con ello lograr una educación en y para la diversidad.

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011 EN MÉXICO.

PUNTOS PARA CONTINUAR

Finalmente, conviene analizar la última reforma educativa del tramo básico, como punto de partida para seguir discutiendo la categoría de currículum intercultural, así como la centralidad de la justicia curricular en tanto eje de la refundación del sistema educativo mexicano.

En lo que respecta a la reforma de la educación básica 2011, se ha encontrado que la incorporación de la educación intercultural en su dimensión declarativa-formal; es decir, en los documentos oficiales (Acuerdo Secretarial 592), se localiza en el nivel de principio y en los apartados “Marcos y parámetros curriculares para la educación indígena”, correspondientes al plan de estudios 2011. De acuerdo con la categoría de justicia curricular descrita, se puede afirmar que hay un nivel de incorporación didáctico; esto es, como estrategia de trabajo docente ante la diversidad del aula, no como conflicto identitario en la conformación del sistema educativo. Por lo anterior, las relaciones sociales en la selección de los contenidos y trazado de las finalidades de la reforma, se siguen inclinando hacia la mirada occidental y monolingüe del sistema. Lo anterior también se constata en el desarrollo de los apartados de marcos y parámetros

curriculares, puesto que se constriñen a la población indígena como diferencia en el plan de estudios.

Y es que esta relación diferencia-referencia señalaría un elemento constitutivo de nuevas formas de discriminación y exclusión educativa:

- a) Por un lado, la dimensión cultural en la reforma, señala como referente en su registro étnico, a la clase media mestiza urbana como parámetro para organizar la propuesta. Lo anterior puede advertirse, al describirse las “contextualizaciones” que deben hacerse al currículum nacional para: indígenas, migrantes, capacidades especiales, escuelas multigrado. Estos últimos forman pues, los “diferentes” de la educación básica nacional.

- b) Señalado quién es el referente y quiénes son los diferentes en el plan de estudios 2011, puede afirmarse, como señala Derrida (1972), que al momento de establecer un referente, cualquier otro elemento en la cadena de significación se convierte en la periferia del sistema; es decir, se establece una relación de centralidad para el mestizaje y la marginación para lo que no es el mestizaje. De ahí que cobre sentido la categoría de inclusión como manera de “integrar desde su diferencia” a los “otros”. Este planteamiento de la inclusión en la reforma advierte la relación de clase y étnica en la conformación de la nueva educación básica, pues aunque en el discurso formal estén consideradas las diferencias, esta postura es una “simulación” en la concreción de giros conceptuales y curriculares inherentes al reconocimiento equitativo de la diversidad. Estas posturas concuerdan con el multiculturalismo estadounidense, principalmente en sus tendencias del *political correctness*. Esta tendencia supone la inclusión de los diferentes sin ubicar que el reconocimiento no está en la inclusión, sino en la reorganización de las relaciones de poder que estructuran un sistema, de ahí que contribuya a la *performatividad* (Lyotard, 1979) de la discriminación en el sistema educativo.

REFERENCIAS

- Apple, Michael, T. da Silva y P. Gentili (1997), *Cultura, política y currículum. Ensayo sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada.
- Besalú, Xavier (2010), *La educación intercultural y el currículo escolar*, Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, Internet, 1-21 de marzo de 2010.
- Bracho, Teresa y Jimena Hernández (2010), “Equidad educativa: avances en la definición de su concepto”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Boca del Río, memoria electrónica.
- Connell, Robert (2004), “Pobreza y educación”, en P. Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- _____ (1993), *Schools and Social Justice*, Toronto, Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2013), Artículo 2o y 3o constitucional disponible en <www.diputados.gob.mx/leyesBiblio> consultado el 16 de febrero de 2014.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2007), *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*, México, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Da Silva, Tomaz (1998), *Cultura y currículum como prácticas de significación*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- De Alba, Alicia (2002), *Currículum universitario: académicos y futuro*, México, Miguel Ángel Porrúa/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- _____ (1991), *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Derrida, Jacques (1972), *Márgenes de la filosofía*, Barcelona, Anthropos.
- Gallardo, Ana (2010), “El sistema educativo mexicano en la condición posmoderna: claves desde la educación indígena”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, México, Posgrado Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

- _____ (2004), “Acerca del currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción”, *Educación 2001: Revista Mexicana de Educación*, núm. 104, enero 2004, pp. 48-53.
- Jiménez, Yolanda (2005), “El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca”, tesis de doctorado, Granada, Departamento de Antropología-Universidad de Granada.
- Laclau, Ernesto (1993), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Liotard, Jean François (1979), *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra, 1994.
- Programa Nacional de Educación (PRONAE) (2002), México, SEP.
- Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) (2007), México, SEP.
- Puigrós, Adriana (1995), “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”, en Alicia de Alba (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, pp. 178-202.
- Rawls, John (2003), “Justicia como equidad”, *Revista Española de Control Externo*, vol. 5, núm. 13, pp. 15-52.
- Sacristán José Gimeno y Angel Pérez Gómez (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Secretaría de Educación Pública (2011), *Acuerdo 592 por el que se articula la educación básica nacional*, México, SEP.
- _____ (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP.
- _____ (2001), *Programa Nacional de Educación 2000-2006*, México, SEP.
- Schmelkes, Sylvia (2009), *Características clave y retos del sistema educativo mexicano*, Universidad Iberoamericana, en <<http://www.oecd.org/dataoecd/31/48/43758544.pdf>>, consultado el 8 de julio de 2011.
- Torres, Jurjo (2011), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.
- Villoro, Luis (1993), “Filosofía para un fin de época”, *Revista Nexos*, México, núm. 185, mayo, pp. 43-50.

CURRÍCULUM, CULTURA Y DIFERENCIA*

*Elizabeth Macedo***

La preocupación con relación a lo que podríamos llamar de forma genérica diferencia cultural¹ es una temática privilegiada en las políticas curriculares de Brasil desde hace varias décadas. Desde mediados del siglo pasado, incluso en periodos con políticas educativas altamente centralizadas, la legislación establecía partes diversificadas del currículum que atendieran la diversidad regional y/o las diferencias individuales en los procesos de escolarización. Si bien los ejemplos de regionalización eran reducidos y la diferencia individual solamente se hacía notar en propuestas de cuño cognitivista/constructivista. De esta forma, el reconocimiento de la diversidad era más formal y estaba marcado por la distribución geográfica de los sujetos o por las características de su desarrollo cognitivo. Aunque se podría decir que ambos tienen componentes culturales, no era la cultura la que estaba en el centro de la escena.

La redemocratización del país, que se prolongó hasta la década de 1980, amplió la visibilidad de los movimientos sociales y, con esto, de las demandas identitarias. Movimientos de trabajadores, de negros y de indígenas marcaron la lucha por el reconocimiento de la diversidad, pero también, en muchos casos, propusieron políticas de identidad que tornaron la lucha más difícil. Teniendo en cuenta la enorme distancia social entre ricos y pobres en el país, muchos de

* Traducción de Ezequiel Soto Sánchez.

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Coordinadora del Grupo de Investigación Curricular y Cultura.

1 Aquí me refiero a preocupaciones con respecto a lo que ha sido llamado diversidad, pluralidad o diferencia cultural. A lo largo del texto argumentaré la distinción entre diferencia y diversidad/pluralidad. De momento, sin embargo, las trato como sinónimos.

esos movimientos se centraron en demandas por igualdad económica y social. En el caso de las políticas educativas, la demanda por acceso fue la bandera de la década, poco a poco sustituida por la lucha por la permanencia en la escuela. La tensión entre el foco en la igualdad de acceso y la permanencia, que explicitan la importancia de la lucha por igualdad social y económica, y las demandas por el reconocimiento de la pluralidad cultural del país se torna cada vez más fuerte a lo largo de los años siguientes.

A mediados de los años 1990, las discusiones sobre diversidad/pluralidad cultural entran definitivamente en las políticas curriculares.² En el ámbito de directrices curriculares, en 1996, la primera versión de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), formulada por el Ministerio de Educación con miras a tornarse una propuesta curricular nacional, incluía un volumen dedicado al estudio de lo que denominó pluralidad cultural. Si bien la resistencia de la comunidad académica fue fuerte y llevó a impedir su adopción como currículum nacional, años después, muchas de sus propuestas, entre las que se encuentra la relevancia de la pluralidad cultural como tema transversal, se propagaron en el discurso educativo (Macedo, 2006). En el ámbito municipal, guías curriculares de ciudades como Río de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte y Cuiabá destacaban la cultura y su diversidad. Al mismo tiempo, eran discutidos los referentes curriculares para escuelas indígenas, que produjeron un documento base de gran aceptación. Muchas otras demandas por el reconocimiento de la diferencia fueron conquistadas, tales como las cuotas raciales en las universidades y un componente curricular dedicado a la historia y a la cultura africanas en la educación básica.

En el espacio político académico que define al campo (Casimiro y Macedo, 2013), los sentidos de currículum se apropiaron de los conceptos de cultura y diferencia, y ganaron fuerza. El recrudecimiento de los movimientos sociales en Brasil coincidía temporalmente con

2 Mi entendimiento de políticas curriculares es un poco más amplio del que normalmente acostumbramos utilizar. Me refiero aquí tanto a los procesos de producción de currículos para los sistemas educativos y las escuelas, como también a los procesos a través de los cuales se producen sentidos para el currículum, o sea, las políticas académicas de campo que definen lo que se entiende por currículum.

la ampliación de los debates sobre la crisis de la modernidad en diversos campos de conocimiento en el país. Ya en la década de 1990, el discurso educativo de base marxista, hegemónico en los años 1980, comenzó a lidiar con críticas a las metanarrativas, a la concepción unificada de sujeto, al universalismo. Autores posmodernos y posestructurales penetran en la discusión sobre el currículum y, aunque no hubo un abandono de las preocupaciones centrales de la teoría crítica, discursos sobre la cultura y la diferencia pasaron a ser recurrentes.

Tanto en el ámbito de las directrices curriculares como en los textos académicos, la sociedad era descrita como multicultural, la existencia de diferentes grupos culturales y las múltiples pertenencias de los sujetos eran reconocidas. Se tornaba como consenso que la sociedad es culturalmente plural y que la escuela y el currículum necesitaban rechazar el universalismo en nombre del compromiso con la diversidad/diferencia. Apuestas por el diálogo inter o multicultural, por la defensa de las identidades subalternas y por la pluralización de las culturas presentes en la escuela pasaron a formar parte de la agenda del campo. Al mismo tiempo, las demandas por igualdad económica —herencia de la hegemonía marxista y a la vez fácilmente comprensible en un país en que el difícil acceso a condiciones mínimas de vida aún es grande— se mantenían en el horizonte de las políticas. Se trataba, por lo tanto, de articular en un mismo discurso las demandas por el reconocimiento de la diferencia/diversidad y las demandas por igualdad. En las categorías utilizadas por Moreira (2010), articular políticas de redistribución con políticas de reconocimiento. La frase de Santos (1997), citada exhaustivamente en contextos de discusión sobre la diferencia en Brasil, da la dimensión perfecta de lo que se está buscando integrar: “tenemos el derecho a ser iguales cuando nuestra diferencia nos inferioriza; y tenemos derecho a ser diferentes cuando nuestra igualdad nos descaracteriza” (p. 30).

Obviamente, los movimientos que buscan hacer posible la articulación entre igualdad y diferencia tienen dinámicas políticas propias y no pueden ser analizados en términos genéricos. Cada uno implica aproximaciones y distanciamientos contingentes entre posiciones diversas, decisiones en la esfera de lucha política que necesi-

tan ser examinadas en sus especificidades, lo que procuré hacer en algunas otras oportunidades (Macedo, 2011, 2013). En este texto, voy a asumir los riesgos, que no son pequeños, de un abordaje más genérico en el que deseo sustentar que las tentativas de articulación entre igualdad y diferencia constituyen un problema para la educación, en la medida en que tal articulación solamente puede ser pensada en un contexto en que el sentido de diferencia sea reducido a diversidad. En un discurso circular, se crea el diferente a quien se le pretende garantizar igualdad social y económica, promesa que jamás será atendida.

Mi transcurso teórico está dividido en dos momentos. En el primero, mi intención es distinguir diferencia y diversidad en las políticas curriculares, lo que implica explicitar cómo dichas políticas producen sentidos para el lenguaje y la cultura. En el segundo, buscaré demostrar que las políticas en defensa de la igualdad no son capaces de garantizar la igualdad prometida y, al mismo tiempo, operan cercenando el surgimiento de la diferencia como tal. Con esto, defiendo la necesaria deconstrucción de la hegemonía del discurso en favor de una igualdad económica y de oportunidades que respeta e incluye las diferencias, para lo cual me gustaría que este texto contribuyera como función política del debate teórico.

DIFERENCIA Y LOS DIFERENTES

En el texto en que propone una gramática de la diferencia, Burbules (2003) presenta formas en que el término diferencia ha sido frecuentemente aludido en la literatura educativa: como variedad, en grado, de variación, de versión, de analogía. Aunque los significados de estos cinco tipos de diferencia son diversos, el autor los aproxima definiéndolos como *diferencia entre*. Una diferencia que presupone rasgos comunes compartidos “entre” aquello que será diferenciado. Se trata de una perspectiva en la que se percibe fácilmente el carácter esencial que sustenta la distinción. Ésta depende de una identidad que los sujetos de los grupos diferenciados poseen. La referencia realista es explícita, lo que es diferenciado posee ciertas características

comunes que sustentan la diferenciación, sean biológicas o incluso históricas o culturales.

La penetración del estructuralismo en las ciencias sociales y humanas trajo consigo una mirada crítica de la diferencia como *diferencia entre*, o como una diferencia que surge a partir de la comparación entre diferentes preexistentes. Al invertir la perspectiva realista, lo diferente pasa a ser definido a partir de la diferencia. No hay diferentes *a priori*, sino diferencias, y son éstas las que producen aquello que nombramos (y creamos) como diferentes. Negros y blancos, hombres y mujeres, heterosexuales y homosexuales, normales y patológicos surgen como términos que marcan los diferentes: sólo existe uno en oposición al otro. Cualquier identidad —por ejemplo, de raza, género y sexualidad— explicita apenas la diferencia en relación con los otros que son parte del mismo proceso.

Existe, en el enfoque estructural, una posición contraria al realismo que cimienta la *diferencia entre*, no hay ninguna positividad en los términos que están en relación de diferencia, nada que los caracterice intrínsecamente como tal. Su concepción de diferencia, no obstante, exige una comprensión de lo simbólico, del lenguaje y de la cultura, como totalidad estructurada. Si una y otra son sistemas cerrados, como propone el estructuralismo, los diferentes nombrados a partir de las relaciones de diferencia son fijados en posiciones específicas, definidas por la estructura, posiciones estructurales de las cuales no es posible huir. En este sentido, la lógica de la *diferencia entre* parece sostenerse, no por algo que es inherente a los diferentes, sino por la sistematicidad que es propia de la relación de diferencia. Cualquier cambio depende de un defecto en la estructura, de un acontecimiento perturbador o de una alteración previsible derivada de su lógica interna, si a eso se le puede llamar cambio.

Más recientemente, no han sido pocas las críticas al modelo estructural para lidiar con la diferencia. Laclau (2012) busca deconstruir dicho modelo, explicitando cómo la sistematicidad es prisionera tanto de un exterior constitutivo que defina los límites de la estructura como de un centro que la estabilice. Ni uno ni el otro parecen posibles, sea desde el punto de vista empírico o desde el punto de vista teórico. La infinita riqueza del lenguaje y de la cultura

demuestran cuán problemática es la idea de límites y centro. En términos teóricos, sería necesario responder cuál es la distinción entre la diferencia que estructura el sistema y aquella que es eliminada como su exterior constitutivo para que fuera posible hablar sobre el lenguaje y la cultura como sistemas cerrados y centrados. Sería también necesario asumir que el centro que le permite a la estructura estructurarse es él mismo inmune a la estructuración, puesto que no es posible ser centro en un sistema en que las relaciones son diferenciales. Tales preguntas fueron respondidas de diversas formas, la mayoría de las cuales lleva a la deconstrucción de la noción de estructura estructurada y centrada.

La concepción de una estructura descentrada y desestructurada permite entender la cultura y el lenguaje como sistemas simbólicos dinámicos, incluso constituidos por diferencias, pero por diferencias no estables, en continua mutación. En este contexto, no se puede hablar de diferentes o identidades, puesto que las diferencias mutables no son capaces de generar identidades, éstas están siempre apuntando a nuevas diferencias en un proceso infinito. Esto implica una revisión radical del concepto de cultura y de diferencia, donde la palabra de orden es creación. Mi propuesta para este texto es, pues, concebir la diferencia y la cultura a partir de la perspectiva poses-structural y la *diferencia entre* como una limitación de la noción de diferencia constituida en el juego político. Esto implica un cambio radical en las relaciones entre cultura y currículo, y el abandono de la noción de identidad preconstituida que se ha mantenido en la base de las políticas de formación y de los discursos de diversidad/diferencia/pluralidad cultural.

Tradicionalmente, la antropología opera con dos sentidos de cultura. Por un lado, se relaciona con la reproducción de los grupos sociales y, por otro, implica creación de sentidos. Siendo así, cultura significa al mismo tiempo tradición y proyecto de vida de los diferentes grupos sociales. En lo que atañe al currículo, esa doble función está claramente presente en la teorización, desde los abordajes tradicionales hasta las perspectivas más contemporáneas. La cultura es vista como tradición que hay que enseñar y también como aquellos sentidos que son producidos cotidianamente en la escuela.

Las reivindicaciones de la diferencia, los movimientos sociales contemporáneos y los cuestionamientos posmodernos no parecen haber alterado tan radicalmente esa relación en las políticas curriculares en Brasil. En lo que atañe a la cultura como tradición, la importancia de los contenidos científicos y culturales dominantes se sumó a la defensa de que otras variantes culturales fueran valorizadas. En la definición de Bhabha (2003), se continuó operando con la cultura como objeto epistemológico, como *cosa*. Esa cosa puede ser encarada como única y universal en los abordajes tradicionales, interesada y con sesgo de clase en las perspectivas marxistas, o plural, en la contemporaneidad. Aunque la visión de cultura se complejice y se torne evidente qué relaciones de poder definen lo que vale como cultura o culturas, la idea de que la cultura es un repertorio de sentidos producidos y compartidos por un grupo de sujetos es común a todas las perspectivas. Para Hall (1997), se trata de la dimensión sustantiva de la centralidad que la cultura fue asumiendo contemporáneamente. En este sentido, el elemento de novedad sería dado por los procesos de globalización que, al mismo tiempo que homogeneizan, crean condiciones de interacción más instantánea entre sujetos y culturas. Las culturas locales, las tradiciones forjadas por los pueblos, la proliferación de culturas subalternas estarían fortalecidas en la contemporaneidad, con lo que tornarían las sociedades visiblemente más multiculturales. Según Bhabha (2003), se trata de entender el multiculturalismo como una descripción de la sociedad actual, lo que es compatible con la noción de cultura como repertorio compartido.

En la descripción de estas sociedades multiculturales o pluriculturales, los sujetos comparten conjuntos de valores culturales propios de las culturas a las que pertenecen, y se constituyen en grupos culturales. El discurso posmoderno se contrapone a las perspectivas universalizantes o polarizadas por pertenencias maestras como la clase social; defiende que las pertenencias son varias. Los sujetos pertenecen simultáneamente a diferentes grupos culturales, de modo que sus identidades son multifacéticas, fluidas, cambiantes, articulan valores muchas veces en conflicto entre sí. Aun así, los sujetos son capaces de identificarse unos con otros por compartir los repertorios de tradiciones culturales. En ambientes como la escuela, cada sujeto

tiene rasgos culturales de sus múltiples pertenencias que se ponen a negociar entre sí y con otras culturas ahí presentes como, por ejemplo, la cultura iluminista que tradicionalmente define parte de aquello que es enseñado. En este sentido, la diferencia parece constitutiva de tales ambientes. Bhabha (2003) argumenta, sin embargo, que no se trata de diferencia lo que se presenta, sino mera diversidad, una *diferencia entre* la pluralidad de culturas cosificadas o entre sujetos identificados con sus grupos por el hecho de compartir rasgos comunes o el hecho de compartir rasgos que los diferencian de los otros grupos culturales con los cuales conviven.

Sea la diferencia *diferencia entre* o diversidad, las políticas identitarias surgen como alternativas viables para lidiar con la pluralidad. Si bien las políticas curriculares no han operado en el sentido de la sustitución de la cultura iluminista —en algún momento de la historia entendida como el repertorio universal de donde deberían ser seleccionados los contenidos—, a ellos les han agregado elementos de otros grupos culturales. En Brasil, recientemente, la historia y cultura de África están entre las culturas que pasaron a formar parte del currículo como componente curricular a partir de la Ley 10.639 o como contenidos en las discusiones sobre pluralidad cultural de los PCN.

Estos y otros ejemplos han mostrado que la eliminación de lo particular y la cancelación de la diversidad, operada por el pensamiento moderno (Laclau, 1996), han perdido espacio en la sociedad contemporánea. En su mayoría, las políticas de identidad denuncian el universalismo como ficción totalitaria. Las formas de lidiar con tal universalismo apuntan hacia una lucha de lo particular por la hegemonía —lo que no elimina la ficción totalitaria— o la pluralidad cultural como horizonte deseable. La diferencia opera, así, como *diferencia entre*, sea según la matriz esencialista y realista o en la perspectiva estructural.

Para Laclau (1996), las políticas basadas en la convivencia entre identidades particulares o en la *diferencia entre* no pueden sustentarse a menos que se elimine totalmente el poder y la política, así se torna lo social en una sumatoria de diferentes, todos ellos igualmente legítimos. En la medida en que las demandas de las identidades particulares son diversas, tal opción no es empíricamente posible.

De esta manera, si las identidades se definen por la *diferencia entre*, su afirmación implica la afirmación de aquéllas de las cuales se distingue o del contexto normativo en que la distinción está situada. En ambos casos, el marco universal es reeditado (Laclau, 1996), de modo que la política de la *diferencia entre* está sustentada por el mismo principio que sustentó la cultura universal a lo largo de los siglos. Un principio de exclusión de la diferencia como tal.

La lucha por políticas curriculares que hagan frente a la diferencia es, por lo tanto, una lucha por la deconstrucción de los universalismos, sean los que defienden una cultura universal, sean los que apuestan por la diversidad y tornan la diferencia en *diferencia entre*. Esa tarea deconstructiva implica percibir que la cultura no es mero objeto epistemológico, sino el espacio mismo de significación y representación, donde la diferencia es enunciada y siempre diferida (Bhabha, 2003). En esta perspectiva, la cultura como objeto epistemológico es apenas una reducción de sus sentidos con el objetivo de inviabilizar la circulación de diferencia como tal. En la acepción de Appadurai (2001), la cultura como objeto epistemológico es el estancamiento del flujo que caracteriza lo cultural por medio del nombramiento que le confiere una identidad. Es necesario, por tanto, entender el estancamiento como situación particular producida por juegos de poder como forma de liberar el potencial productivo de la cultura.

En una visión posestructural, la cultura (o lo cultural, en la definición de Appadurai) no es nada más que sistemas de significado que instituyen sentidos. Esto implica que toda práctica social es cultural (o discursiva, que es lo mismo), pero, principalmente, que la cultura es un flujo dinámico de producción de significados que nunca será concluido. Todo sujeto, al producir sentidos, lo hace por medio de la reiteración y negación, simultánea y ambivalente, de fragmentos de sentidos compartidos. En Bhabha (2003), se está delante de un *performance* cultural específico en el cual fragmentos de muchos discursos son apropiados no como repetición, sino como diferencia. Por diferencia, el autor se está refiriendo al movimiento por medio del cual algo, que es siempre nuevo, es enunciado. Ninguna enunciación es capaz de repetir un sentido cristalizado en la tradición, todo

lo que es supuestamente repetido está, en alguna medida, dislocado en el espacio y en el tiempo, habita un espacio otro y ambivalente. En el momento en que crea sentidos, la enunciación del sujeto y aquello que es enunciado son movidos hacia un tercer espacio que no es ni el pasado de la tradición ni el presente performático, es un tercer espacio, un entre-lugar. En las palabras de Derrida (2008), ése es el movimiento de la *différence* que produce sentidos siempre diferidos por la iteración creativa de fragmentos de sentido. Usar los símbolos culturales que presuponemos haber sido creados en un dado espacio tiempo de creación cultural es negarlos, es hibridarlos, es producir nuevos sentidos incompletos y, por lo tanto, diferidos.

En esa perspectiva, la diferencia no es una diferencia entre iguales, pero lo que Burbules nombra como *diferencia contra*, en la medida en que cuestiona las normas en que la diferencia (o diversidad) es construida. Aunque yo prefiera utilizar apenas el término diferencia, la *diferencia contra* remite a una discusión necesaria, puesto que re-define la tarea político-teórica a favor de la diferencia. Si la cultura es *différence*, es enunciación (creativa), ¿cómo es que la “diferencia entre” se tornó, por siglos, prácticamente sinónimo de diferencia? ¿Cómo ha sido posible volver invisible el carácter productivo de la diferencia, cristalizando lo diferente de forma que parece concreto? ¿Por qué las cristalizaciones asumen esta o aquella forma y no cualquier otra? ¿Por qué algunas diferencias producen efectos reales/ efectos de verdad, o sea, construyen identidades con las cuales nos acostumbramos a lidiar cotidianamente? La propia formulación de tales preguntas implica aceptar que existen relaciones de poder que direccionan los sistemas de significación, fijan posiciones de sujeto y favorecen jerarquías y asimetrías.

Lo que venimos argumentando es que todo significado es producido en el interior de la cultura; en otras palabras, son representaciones dentro de un sistema de significaciones. En la medida en que tales sistemas son abiertos y descentrados, las posibilidades de representación y significación son infinitas y eternamente diferidas. Las representaciones remiten a otras representaciones y los significados son para siempre diferidos. Los lugares en que los sujetos se posicionan para dar sentido a sus experiencias son, también, incesantemen-

te cambiantes. En ese contexto, ni la comunicación ni la identificación entre los sujetos son posibles. Ambas ocurren solamente porque existen mecanismos de regulación que operan en y por medio de la cultura creando sistemas dentro de los cuales la significación se torna viable. Si la regulación viabiliza el compartir de sentidos —el reconocimiento que es parte de la educación (Derrida, 1989)— en el límite, el cierre de los sistemas de significación transforma la diferencia en *diferencia entre* o diversidad.

El control total de los sistemas de significación es imposible por la propia naturaleza del lenguaje, que excluye la posibilidad de totalización. En palabras de Derrida (1971: 232), “el movimiento de la significación acrecienta alguna cosa, lo que resulta en que siempre haya más, pero esta adición es fluctuante porque viene a sustituir, suplir una falta del lado del significado” (p. 232). Bhabha (2003) analiza la situación colonial como una tentativa de control de los sistemas de representación por los colonizadores. Apunta cómo ese control se dio tanto por vías sangrientas como simbólicas —por la imposición de la lengua y de la ciencia, por la creación de estereotipos, por la reconstrucción de la historia—. Al mismo tiempo, además, argumenta que el control no puede ser total, no porque exista resistencia, sino porque el poder es ambivalente, incapaz de controlar completamente los sistemas de significación. El colonizado y sus sistemas de significación son la perturbación necesaria que estabiliza y desestabiliza el control del colonizador.

La imposibilidad de la regulación total no la torna menos efectiva y lo que llamamos política es exactamente la búsqueda de la regulación en mayor o menor medida. La lucha por la hegemonía es la lucha por el control de los sistemas de significación y, así, de la forma en que los sujetos se identifican (Laclau, 2012). Dicho control se da por medio de normas explícitas, pero también de formas más sutiles, como la naturalización de los sistemas de clasificación. En este sentido, la estrategia de reducir la diferencia a *diferencia entre* es un mecanismo eficaz, que impida el surgimiento de la diferencia en sí; o sea, de significaciones más allá de las ya existentes. Además de crear y estigmatizar lo diferente, tal estrategia permite clasificar lo que puede ser entendido como diferencia.

Acabar con la regulación de los sistemas de significación no es apenas imposible como indeseable. Ello impediría compartir sentidos —la propia significación— y paralizaría el juego político, en el límite, y estancaría la diferencia como tal. La opción de alterar el(los) grupo(s) que los controla(n) es apenas otra cara de la misma moneda. La agenda política que parece posible apunta hacia la comprensión de la hegemonía como una lucha incesante por el control de la significación, lo que abriría espacio para el trabajo deconstructivo de las hegemonías establecidas. En el campo de la teoría curricular con foco en la diferencia, tal agenda implica también deconstruir los discursos que tratan la diferencia como *diferencia entre*, lo que produce los diferentes como manifestación de la diferencia estancada.

EL RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA Y EL COMPROMISO CON LA IGUALDAD

Como explicité en la introducción, el breve ejercicio deconstructivo que aquí pretendo hacer es más genérico de lo que debería, pero, aun así, lo juzgo relevante. Está centrado en el combate a la hegemonía del compromiso con la igualdad en las políticas curriculares, compromiso que se propone incluir las demandas por el reconocimiento de la diferencia. Apoyándome en la afirmación de Santos, mi ejercicio va en el sentido de combatir la idea de que la diferencia puede inferiorizarnos y de que, por lo tanto, es necesaria una lucha por la igualdad. Argumento que esa afirmación sólo tiene sentido en un contexto de *diferencia entre* en que la cultura es asumida como repertorio compartido de significados. En una perspectiva en que la diferencia es diferencia en sí o *diferencia contra*, no hay diferentes a ser igualados, y dicotomías como reconocimiento y redistribución dejan de tener sentido. Soy sensible a argumentos de que tal movimiento puede operar en el sentido del debilitamiento de las políticas de redistribución que han sido duramente conquistadas, pero quiero defender que lo que tenemos es una promesa imposible cuyo costo, en lo que atañe a la diferencia, es extremadamente alto. Mi apuesta política, también en ese caso, es que la educación tiene que ver con

la deconstrucción de discursos hegemónicos como forma de ampliar las posibilidades de otras significaciones.

Hay algo aparentemente contradictorio en mi argumento que quiero evitar. Si acepto que, por la acción de mecanismos de regulación, la diferencia es muchas veces reducida a *diferencia entre*, eso implica que esa acción produce desigualdad. En el “mundo real”, la diferencia sería, por lo tanto, *diferencia entre*, acompañada de su corolario, la desigualdad. No es de eso de lo que discrepo, sino de la solución política que proviene de ahí, la que sea la lucha por la igualdad. Tal igualdad solamente sería posible si las relaciones de poder que reducen los sentidos de diferencia fueran eliminadas. Entiendo, pues, que cualquier promesa de igualdad es falaz. Mi primer movimiento aquí será, por tanto, deconstruir la idea de que la igualdad es posible como horizonte político.

Se puede decir que en las recientes políticas curriculares, la defensa de la igualdad/equidad³ se ha dado en el contexto de articulación entre políticas de reconocimiento y redistribución. A diferencia de lo que ocurría hace algunas décadas, la garantía de la igualdad por la vía de la educación depende de la oferta de lo que se denominó educación de calidad. No se trata más de garantizar acceso o permanencia en la escuela, sino calidad para la experiencia ahí vivida. Aunque esa calidad asume muchos sentidos, en la gran mayoría de las políticas, ha sido definida como aquella que anhela la formación para la ciudadanía. De forma general, una ciudadanía que se pretende totalmente inclusiva, sea porque está destinada a todos o porque incorpora la diversidad inscrita en la propia historia del país. En el contexto de la *diferencia entre*, esto implica que todos los grupos culturales tendrán acceso a la escuela y al proyecto de ciudadanía nacional, pero también que tal proyecto es inclusivo de las diversas culturas.

La inclusión total que se esconde en la promesa de igualdad es una imposibilidad como meta. Incluir es incluir en algo y, por ello,

3 Aunque equidad e igualdad no pueden ser confundidas, las aproximo aquí teniendo en cuenta el hecho de que su distinción en las políticas curriculares en Brasil es poco clara. Ambas se asocian con igualdad en la herencia republicana brasileña y actualmente operan en un contexto en que el antagonismo social se mantiene (Macedo, 2013). En este sentido, utilizaré aquí apenas el término más genérico de igualdad.

presupone que alguien no estará incluido. Si todos son incluidos en la ciudadanía, no hay un fuera (o un otro) de la ciudadanía y, entonces, nadie puede ser en ella incluido. La inclusión implica límites que definen la inclusión y, más allá de ese límite, un exterior en que se localizan los no incluidos. En el caso de la igualdad garantizada por la formación para la ciudadanía, el no ciudadano es condición para la estabilización del discurso de la ciudadanía totalmente inclusiva. De este modo, al mismo tiempo que ese no ciudadano es indispensable, su existencia es la marca de la imposibilidad de la inclusión total. En un sistema funcionando a pleno vapor, ese no ciudadano precisa desaparecer, pero sin él la promesa de la ciudadanía total pierde sentido.

La estrategia para mantener la ilusión de la promesa ha sido dislocar ese no ciudadano a un lugar invisible en el discurso de la ciudadanía total. Los alumnos expulsados, aquellos que no aprenden, los que no detentan las competencias definidas por los sistemas nacionales son aberraciones en el discurso de la ciudadanía. Ellos son dislocados en un nivel individual, son sujetos que siguen existiendo como Otros concretos, pero que no tienen visibilidad en las políticas (Macedo, 2011, 2013). Ellos sólo existen en tales políticas como lo que no debe existir si la promesa fuese cumplida. La promesa de que ellos dejen de existir es estabilizada por su existencia. Así, éstos nunca serán incluidos porque, para las políticas de inclusión total, no existen. Son fantasmas, pero seguirán ensombreciendo la ilusión de igualdad que las políticas pretenden crear.

Ese ejemplo muestra que, en el contexto de *diferencia entre*, un límite es siempre necesario, un borde que delimita lo que está dentro y lo que está fuera de cada clase. En este sentido, no es posible la igualdad para todos como no es posible que todos sean ciudadanos, la estabilidad de ese “todos” es garantizada por algunos que no lo pueden ser. En tal contexto, las políticas de reconocimiento serán siempre de reconocimiento de algunos, lo que torna la igualdad como horizonte político una meta imposible.

Si radicalizamos un poco más, en un segundo movimiento, quiero defender que, más allá de lo imposible, la igualdad es una meta indeseable. Se trata, como promesa, de un discurso fuertemente he-

gemónico y, en la medida en que se inserta en el contexto de la *diferencia entre*, su hegemonía ayuda a sustentar la reducción de la diferencia a *diferencia entre*. En otros textos, he analizado de forma menos genérica y, por lo tanto, más adecuada, los procesos de hegemonización de significantes como igualdad (calidad y ciudadanía) en el ámbito de las políticas educativas en Brasil (Macedo, 2009, 2011, 2013). De forma general he argumentado, con base en la teoría del discurso (Laclau, 2008, 2012), que tales significantes se constituyen en puntos nodales extremadamente poderosos en la articulación de los discursos curriculares. Por un lado, se trata de significantes capaces de articular un sinnúmero de demandas de diferentes grupos; por otro, poseen gran permanencia teniendo en cuenta la propia imposibilidad de que las demandas sean atendidas. Son significantes nodales que prometen lo que difieren, en un movimiento que produce una fuerte hegemonía, cuyo corte antagónico se establece fuera del campo educativo. La lucha por igualdad, garantizada por una educación de calidad, es capaz de congregarse prácticamente a todos los grupos en el campo educativo. El corte antagónico que torna las demandas de tales grupos equivalentes se localiza fuera del campo educativo e, incluso ahí, encuentra pocos defensores. Serían posiblemente discursos que embuten la desvalorización de la educación y de políticas dirigidas hacia el público. La hegemonización de las demandas por igualdad exige, pues, la creación de una equivalencia entre las demandas de diferentes grupos, lo que implica una reducción en la circulación de sentidos. De forma general, defiendo que es función de la teoría buscar deconstruir procesos que dificultan tal circulación, consciente de que también ella está sujeta a los mismos mecanismos que necesita deconstruir, también ella es parte de la política de producción de sentidos. En el caso de la hegemonía de la promesa de igualdad, me preocupan sus efectos sobre los sentidos de diferencia, el hecho de que se trata de una promesa que colabora en la reducción de la diferencia a *diferencia entre*.

En resumen, la lucha por igualdad es el mismo movimiento que produce la diferencia que inferioriza, la *diferencia entre*, a menos que se admita la ilusión de que el poder puede ser eliminado. Es, pues, una lucha que mantiene la jerarquización, que mantiene lo diferente, por

más que se presente como comprometida con la igualdad. Desde el punto de vista de la educación existe todavía un tercer movimiento que considero relevante explorar. La diferencia como *diferencia entre* define también el contexto en que la justificativa de las políticas de reconocimiento y la preocupación con la diferencia se dan. Se trata de un compromiso político con el diferente, el *otro*. Entiendo que la cuestión central para la educación se presenta en otra esfera. La creación de una línea de demarcación, un límite, entre el incluido y el *otro* los torna a ambos sujetos genéricos. La igualdad —en la ciudadanía, por ejemplo— incluye todos los sujetos como el mismo, de modo que la singularidad desaparece (Derrida, 1989). No es, pues, apenas el *otro* que se torna invisible cuando la diferencia es *diferencia entre*. Tal vez ahí resida la única igualdad de la que se puede hablar, la igualdad que proviene de la dilución de los sujetos en el mismo.

En otra dirección, defiendo que la educación, como relación intersubjetiva, es un proceso que debe permitir que un sujeto singular emerja (Biesta, 2009). Ese sujeto no es apenas el sujeto del reconocimiento, surge de la acción que crea nuevos sentidos, en la enunciación de lo nuevo, en la producción de la diferencia en sí. Él es el *otro* de sí mismo, el diferir, la diferencia en sí y no en relación con algo que le es externo. Esa diferencia no inferioriza, al contrario, es condición para el surgimiento del sujeto. Es, por lo tanto, esa diferencia que tenemos que recuperar, liberándola del sentido de *diferencia entre*.

REFERENCIAS

- Appadurai, Arjun (2001), *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bhabha, Homi (2003), *O local da cultura*, Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- Biesta, Gert (2009), “Deconstruction, Justice and the Vocation of Education”, en Michael Peters y Gert Biesta (eds.), *Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy*, Nueva York, Peter Lang.

- Burbules, Nicholas (2003), “Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais”, en Regina Leite Garcia y Antonio Flavio Barbosa Moreira (eds.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*, São Paulo, Cortez, pp. 159-188.
- Casimiro Lopes, Alice y Elizabeth Macedo (en prensa), “The Curriculum Field in Brazil since the 1990s”, en William Pinar (ed.), *International Handbook of Curriculum Research*, 2a. ed., Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2013), “Movimientos recientes en el campo del currículo en Brasil: articulaciones entre las perspectivas posestructurales y marxistas”, en Ángel Díaz-Barriga y J.M. García Garduño, *Desarrollo del currículo en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 89-105.
- Derrida, Jacques (2008), *Gramatología*, São Paulo, Perspectiva.
- _____ (1989), “Psyche: Inventions of the Other”, en L. Waters y W. Godzich (eds.), *Reading de Man Reading*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- _____ (1971), *A Escritura e a diferença*, São Paulo, Perspectiva.
- Hall, Stuart (2003), *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte, UFMG.
- _____ (1997), “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo”, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 22, núm. 2, julio-diciembre, pp. 15-46.
- Laclau, Ernesto (2012), *Emancipações*, Río de Janeiro, EDUERJ.
- _____ (2008), *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Difel.
- Macedo, Elizabeth (2013), “Equity and Difference in Centralized Policy”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, núm. 1, pp. 28-38.
- _____ (2012), Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino, *Cadernos de Pesquisa*, núm. 42, pp. 716-737.
- _____ (2011), “Curriculum policies in Brazil: the citizenship discourse”, en L. Yates, M. Grumet (eds.), *World Yearbook of Education 2011: Curriculum in Today's World*, Nueva York, Routledge, pp. 44-57.

- _____ (2009), “Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN”, *Educação & Sociedade*, vol. 106, pp. 23-43.
- _____ (2006), “A diferença nos PCN do Ensino Fundamental”, en Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo (eds.), *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, São Paulo, Cortez, pp. 159-186.
- Moreira, Antonio Flavio (2010), “A qualidade e o currículo na escola básica brasileira”, en Marlucy Paraíso (ed.), *Antônio Flávio Moreira, pesquisador em currículo*, Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Santos, Boaventura de Sousa (1997), “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, núm. 48, pp. 11-32.

ESCUELA, SUJETOS Y
FORMACIÓN DE PROFESORES

LA TENSIÓN PARTICULARIDAD-UNIVERSALIDAD DE LA CULTURA. REFLEXIONES SOBRE ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES

*Manuel Martínez Delgado**

Nuestras necesarias identidades particulares, sea en el plano individual o en el colectivo, siempre son fluctuantes, y lo que hoy salta al primer plano es una más acusada fluctuación entre universalismo y particularismo, polos entre los que siempre se han movido las identidades, que siendo particulares requieren como condición un trasfondo universal –su realidad no se ve menguada por su inabarcabilidad.

José A. Pérez Tapias

INTRODUCCIÓN

Con base en la experiencia vivida durante el desarrollo curricular (2008-2011) de dos seminarios de maestría¹ en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en este capítulo se presenta una reflexión sobre la autobiografía vinculada con procesos de formación de profesores. Para tal cometido se hace uso de las categorías particularidad-universalidad de la cultura e identidad, por considerar que dan cauce a una elaboración conceptual sobre los estudios autobiográficos en términos formativos.

Sin ser una investigación del currículum, esta experiencia permitió la reflexión curricular, pues se trataba de explorar las posibilida-

* Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Cuerpo Académico Cultura, Currículum y Procesos Institucionales.

1 Uno de carácter básico: "Currículum y acciones docentes" y otro de especialización: "Seminario de Investigación". Ambos formaron parte del posgrado profesionalizante denominado Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, que en 2011 se reestructuró y cambió de nombre.

des de uso de estrategias autobiográficas² en el análisis y la reflexión de la propia práctica docente (la de los estudiantes de la maestría, pues todos eran profesores). En tal sentido, hubo cierta coincidencia con la idea de currículum como texto (auto)biográfico de Pinar *et al.* (1995, citado por Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 218), quien señala como posibles

ejes de investigación: a) la teoría y práctica de la autobiografía, centrada en el concepto de “currere”, donde se intenta comprender el yo como fuente de experiencias vividas; b) la autobiografía feminista en sus diversas “voces”; y c) las tentativas para comprender a los enseñantes y alumnos por medio de la autobiografía e historias de vida

sobre todo en los incisos a) y c). Asimismo, con lo que plantean Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 221-222), al afirmar:

El currículum-en-acción es, en el fondo, un relato compartido, donde se manifiestan las propias autobiografías de los actores. La enseñanza sería una *narrativa-en-acción*, los modos de ser y hacer en clase son vistos como relatos o historias, que los propios actores cuentan y reviven de modo compartido. *El currículum es el texto relatado y vivido* en los centros y aulas, donde las experiencias de enseñanza son modos de construir y compartir historias de vidas, inscritas en conocimientos culturales más amplios.

En nuestro trabajo curricular de los seminarios concebimos la autobiografía como un proceso de reconocimiento del ser humano como sujeto social, como un procedimiento por el cual se observa a sí mismo, se analiza e interpreta, intenta descifrarse como sujeto y reconocer tanto su propia subjetividad como los procesos de subjetivación vividos en sus diferentes momentos y etapas, según las posiciones de sujeto que haya ocupado; esto es, como una oportunidad para estudiarse, pensarse, interpretarse y construirse como sujeto,

2 Relatos autobiográficos y autorretratos, en el primer seminario, y autobiografías académicas como tesis de grado, en el segundo.

para decir quiénes somos hoy en día y averiguar qué significa decir lo que decimos, hacer lo que hacemos, pensar lo que pensamos; en suma, para los profesores: qué significa practicar la propia práctica docente (Martínez, 2011).

Ahora se introducen otras ideas: a) reconocer-nos en la cultura y en las identidades vividas es fundamental en esa autoconstrucción del sujeto; b) esta construcción ha de concebirse como una construcción simbólica, y c) será mucho mejor hacerla en diálogo explícito con nuestros otros significativos.

CULTURA E IDENTIDAD: PUNTO DE PARTIDA PARA ESCRIBIR SOBRE LA PROPIA VIDA

La cultura y el contexto social en el que hemos crecido y en el que nos desarrollamos pueden entenderse como el nicho que proporciona las condiciones de posibilidad de todo lo que somos y hacemos, de nuestras formas de actuar y de pensar, tanto en la vida misma como en el ámbito escolar. Un pensar que, como afirma Geertz, no consiste en sucesos “que ocurren en la cabeza”, sino en un tráfico de símbolos significativos

—en su mayor parte palabras, pero también gestos, ademanes, dibujos, sonidos musicales, artificios mecánicos, como relojes u objetos materiales como joyas— cualquier cosa, en verdad, que esté desembarazada de su mera actualidad y sea usada para imponer significación a la experiencia (1973/2006: 52).

Por ello, la cultura en la que estamos inmersos y la propia concepción que tengamos de ésta son parte de nuestra subjetividad y actuamos en consecuencia. Así, reconocer-nos en la cultura es un elemento primordial en la escritura autobiográfica, y es una tarea que, de cierta manera, conlleva algunas tareas del antropólogo: por una parte, *interpretar la cultura*, con la salvedad de que en el caso del autobiógrafo significa hacer una interpretación de primer orden, pues se trata de una narración de “su cultura”, hecha por él mismo;

y por otra parte, *develar el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva y sus prácticas sociales*, en torno a la propia vida, a sus propias prácticas, en el caso del autobiógrafo. De esta manera, la cultura juega un papel cardinal en la constitución del sujeto educativo, que necesariamente hay que consignar en la historia de su vida; bien lo dice Gilberto Giménez (2007: 51):

la cultura es una clave indispensable para descifrar la dinámica social. [...] la energía y los recursos materiales condicionan la acción, pero la cultura la controla y orienta. Por eso mismo constituye una pieza esencial para la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales. [...] la cultura está en la misma raíz de las prácticas sociales.

Por cultura entiendo la amalgama de significados, expectativas, prácticas sociales, comportamientos y actitudes, construidos y compartidos socialmente sobre la interacción del ser humano con los otros, consigo mismo y con su ambiente (sociocultural y natural) —para comprender-se en el mundo, para vivir en sociedad y para usar y cuidar los recursos naturales— que limitan,³ facilitan, organizan y potencian tanto los intercambios y relaciones sociales, como las producciones simbólicas y materiales dentro de un contexto ubicado históricamente en un espacio y un tiempo. Así, la cultura se expresa en significados, valores, conocimientos, saberes, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones, objetos y sentimientos de la vida individual y colectiva de las comunidades, de cada comunidad específica. Por lo que podríamos hablar de culturas cuando nos referimos a una u otra en particular; esto es, se podría considerar que no existe “la Cultura”, con mayúscula, en abstracto o universal; sino que, como dijera Goodenough, “la cultura (está situada) en el entendimiento y en el corazón de los hombres” (citado por Geertz, 1973/2006: 25).

3 De límite en el sentido de “simultaneidad –en principio indecidible– de lo que articula y separa: es la línea entre la Naturaleza y la Cultura, entre la Ley y la Transgresión, entre lo Conciente y lo Inconciente [sic], entre lo Masculino y lo Femenino, entre la Palabra y la Imagen, entre el Sonido y el Sentido, entre lo Mismo y lo Otro. Es también [...] la línea entre los territorios, materiales y simbólicos” (Grüner, 1998/2008: 31-32).

Sin duda alguna, esta forma de entenderla recoge trazos de una concepción simbólica de la cultura, coincide en que el análisis cultural se convierte en una interpretación que va en la búsqueda de significaciones (Geertz, 1973/2006); lo cual parece consecuente con la idea de que en el trabajo autobiográfico la interpretación también busca encontrar el sentido y el significado, en este caso de la propia vida y las propias prácticas sociales, como la práctica docente.

No obstante, es necesario asumir el riesgo, y a la vez crítica, que —desde una posición de la antropología posmoderna (defendida por los propios discípulos de Geertz como James Clifford y George Marcus)— conlleva el enfoque simbólico de la cultura, a saber: pretender,

lograr un conocimiento totalizante del “otro”. [...] [Cuando] el “otro”, en definitiva, es siempre opaco e incognoscible, de modo que la descripción de su “sistema cultural” sólo puede ser una construcción arbitraria y etnocéntrica del antropólogo a través de la escritura (Giménez, 2007: 28).

Ahora que, la alternativa que Clifford propone para resolver este problema con su noción del “yo narrador” en la escritura antropológica, puede trasladarse al campo de la autobiografía, pues el profesor autobiógrafo es precisamente eso: un “yo narrador” que autointerpreta (a sí mismo, a los otros —alumnos, padres de familia, otros profesores—, su cultura, su institución, el currículum) sin negar la subjetividad, más bien haciéndola objeto de estudio. Aunque con ello se traslade la consecuencia que resulta: una “pérdida de confianza en la objetividad de la investigación antropológica” (Giménez, 2007: 28) en un caso y de la autobiográfica en el otro; no obstante, la objetividad no es una preocupación ni ocupación primaria en la escritura autobiográfica.⁴

4 Esto implica concebir la autobiografía “no como recuperación de la historia ya dada del sujeto a través de hechos objetivos que sólo hay que recoger y narrar, sino como elaboración de lo no dado, de lo no construido, de lo que va haciéndose en el momento mismo de la escritura: una reinención y reinterpretación del sujeto —antes inexistente— desde un presente concreto” (Martínez, 2011: 174).

Más aún, la autobiografía siempre tiene un componente literario que, incluso como relato de no ficción, siempre incorpora algo ficcional o de invención de sí mismo, lo cual es importante porque permite entender la autobiografía como una estrategia de escritura que hace

Estas ideas que se sustentan en la concepción simbólica o semiótica de la cultura implican, siguiendo a Gilberto Giménez, considerar la cultura como *una dimensión analítica de la vida social*, regida por una lógica (semiótica) propia (diferente de las lógicas que rigen a las dimensiones económica y política de la sociedad); así como reconocer que la cultura *se particulariza y pluraliza en* “mundos culturales concretos”, lo que también permite hablar de culturas (en plural). Desde esta perspectiva se enriquece la idea antes expuesta, pues coincidiendo con Giménez (2007: 30-31), la cultura se concibe

como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. O, más precisamente, como la organización social del sentido, como pautas de significados “históricamente transmitidos en formas simbólicas, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias (Thompson, 1998: 197)”.

Procesos simbólicos que siempre deben referirse a contextos históricamente específicos y socialmente estructurados; por lo que la cultura “no puede existir en forma abstracta, sino sólo en cuanto encarnada en mundos culturales concretos que implican, por definición, una referencia a contextos históricos y espaciales específicos” (Giménez, 2007: 31), por ejemplo, la política educativa, la institución educativa, el currículum y la práctica docente para el campo de la educación.

Este aporte de Giménez merece dos consideraciones: la primera, aclarar si sólo debemos hablar de culturas particulares o podemos referirnos también a la Cultura en términos más universales; la segunda, dilucidar qué es lo simbólico. Respecto al primer punto, con base en una teoría crítica de la cultura, tal como la defendida por Jameson y Žižek (1998), es difícil sostener la inexistencia de la cul-

posible trascender el ámbito individual de la persona para situarla en el sociocultural; ya Sartre decía: “La literatura está hecha para que la protesta humana sobreviva al naufragio de los destinos individuales” (1975, citado por Grüner, 1998/2008: 25). Sin embargo, es preciso aclarar que esta parte ficcional o de invención de sí mismo se plantea como reconstrucción de sentidos y significados en el presente, a través de los recuerdos de la memoria pero también con base en ciertos elementos documentales y en un diálogo con los otros (Martínez, 2012).

tura universal, pues implicaría defender el énfasis que las corrientes posestructuralistas y posmodernistas han puesto en los particularismos y en el fin de la ideología, de la historia y de los grandes relatos, en descrédito de cualquier totalidad, universalismo o esencialismo.

Así pues, coincidiendo con Grüner (1998/2008), lo mejor es preguntarnos por las tensiones entre la particularidad y la universalidad, “que son después de todo, las que definen a una cultura como tal en la era de la globalización” (p. 24). Lo cual es congruente con la idea de Jameson de que “el trabajo y el pensamiento verdaderamente interesantes y productivos no tienen lugar sin la tensión productiva de intentar combinar, navegar, coordinar diversas ‘identidades’ al mismo tiempo, diversos compromisos y posiciones” (1988/2008: 90); así como con la idea planteada por Hall al hablar de “la tensión entre texto y sociedad, entre superestructura y base, lo que él denomina el ‘desplazamiento’ necesario de la cultura desde lo real hasta lo imaginario” (citado por Jameson, 1998/2008: 90); y finalmente sellada por el propio Jameson al decir que “las tensiones entre las identidades de grupo [...] ofrecen un campo de fuerzas mucho más productivo que las ambivalencias interdisciplinarias”, haciendo clara referencia a la exclusión disciplinaria y gusto del posmodernismo por el pluralismo. Desde esta perspectiva, al autobiógrafo le corresponde cuestionarse cómo se presentan estas tensiones y cómo las vive él mismo como sujeto que, sin duda alguna, se mueve entre una cultura universal y una cultura particular; así como entre diferentes grupos e instituciones sociales, viviendo identidades múltiples, unas particulares y otras más universales desde su posición de ciudadano(a), madre/padre, esposa/esposo, docente, investigador(a).

Sin embargo, es necesario aclarar que no se trata de juntar de una manera simple posiciones posestructuralistas y posmodernas con una teoría crítica de la cultura que a su vez las objeta, sino seleccionar y reunir posiciones que siendo compatibles permitan construir una propuesta teórica sobre la cultura, que sirva de base para la reconstrucción de identidades mediante el ejercicio autobiográfico como estrategia de formación.

Sobre el segundo punto, lo simbólico es importante tanto para entender mejor el concepto de cultura como para encontrar aquello

que le sirva de sustento al autobiógrafo al momento de narrar y autointerpretar su vida. Para Giménez, quien a su vez sustenta su dicho en Geertz:

lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas “formas simbólicas”, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. [...] no sólo la cadena fónica o la escritura, sino también los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo (Giménez, 2007: 32).

No obstante la riqueza de estas concepciones para fundamentar la construcción autobiográfica de los profesores es necesario preguntarnos y exponer muchas cosas más, por ejemplo: ¿qué de la teoría crítica de la cultura, qué de los estudios culturales nos es útil para entender el papel de la teoría de la cultura en un trabajo de corte autobiográfico?, más en concreto: ¿cómo se puede condensar lo dicho hasta ahora sobre la tensión entre la particularidad y la universalidad (entre lo uno y lo Otro, entre lo singular y lo general), y sobre la dimensión simbólica de la cultura en la escritura autobiográfica de profesores en formación?, ¿qué significa interpretarse desde una dimensión simbólica de la cultura? Algunas consideraciones al respecto:

- I. Si estamos de acuerdo con Grüner en que es posible abordar la totalidad a través de la inclusión de la categoría marxista *modo de producción*, entonces al analizar e interpretar la propia práctica docente, habrá que hacerlo con base en aquello que consideremos su equivalente en el trabajo intelectual y docente, por ejemplo:
 - I.I. Considerar categorías intermedias como relaciones de producción y consumo de conocimientos, relaciones de poder, la propia simbolización de la cultura como forma analítica de la vida social, lo cual conlleva develar la lógica de producción cultural a la que se ha sometido el trabajo docente y de investigación del profesor a lo largo de su recorrido de vida profesional.

- 1.2. Tomar en cuenta la noción alemana de *gliederung*, que significa “la articulación entre sí de categorías (y realidades) de producción, distribución y consumo” (Jameson, 1998/2008: 97). Lo que resulta de esa articulación, como bien lo destaca Stuart Hall, es una “estructura compleja”, en la que las cosas están relacionadas tanto por sus diferencias como por sus similitudes (citado por Jameson, 1998/2008). Estructura compleja o combinación articulada en la que necesariamente habrá relaciones de poder, de dominación y subordinación entre sus partes. Cabe aclarar que para los intereses temáticos de los Estudios Culturales las categorías y realidades por articular se refieren a raza, género, clase, etnia, sexualidad; y que para el caso del interés autobiográfico pueden enfatizarse procedencia, género, identidad, formación, institución educativa de adscripción laboral, política educativa y práctica docente.
2. Considerar como un eje fundamental la función reproductora y a la vez crítica de la educación: el papel contradictorio que tenemos los profesores de formar alumnos críticos, librepensadores, creativos y, al mismo tiempo, obedientes, repetidores, disciplinados y respetuosos del sistema social para reproducirlo, lo que implica cuestionar la propia práctica docente y los procesos de construcción de los saberes del docente, ubicándolos en un modelo educativo que deviene y tiene su razón de ser en una cultura y en un modelo de sociedad determinados, fuertemente influenciados por el proyecto de la Modernidad ilustrada ahora en crisis. Tarea en la que el análisis de lo institucional-curricular resulta indispensable.
3. Reconocer y reconstruir el recorrido dinámico de nuestras identidades (frágiles, parciales, específicas, móviles, des-estandarizadas, como queramos llamarlas) en relación y tensión con una(s) identidad(es) más básica(as), más sólida(s) o más general(es), en todos los planos posibles: individual, grupal o gremial, de clase social, regional, nacional.
4. Otra forma de abordaje de la tensión particularidad-universalidad es usar la teoría para pensar-se, narrar-se, analizar-se, interpretarse-se y comprender-se, lo que significa lograr un

modo de pensar o de comportamiento teórico en el proceso de construcción autobiográfica o de sí mismo; el cual, según Leyte (1988/2008: 15-16), se manifiesta

cuando queremos comprender algo en *todo* su sentido y tenemos por ello que alejarnos de lo más inmediato a fin de no captar sólo una parte y poder tener presente, precisamente, el todo. [...] Así, la “teoría” inaugura un nuevo modo de pensar que podemos describir como un impulso por tener presente lo que hay, lo que es, bajo la forma de la generalidad y la totalidad.

Todo esto lleva consigo un trabajo de desingularización, de desfragmentación (mas no de generalización) de aquello que es muy particular de los sujetos individuales o de pequeños colectivos, y que, aunque muchas veces prevalece en los relatos autobiográficos no es lo más importante que privilegiar; tal tarea le corresponde a la investigación autobiográfica (el lado investigativo de la narrativa) que acompaña y sustenta el relato (la narrativa como texto producido) al transformarlo en un relato contextualizado, desingularizado, desfragmentado. Esto es, se trata de volver la mirada hacia una totalidad que se ha perdido en ciertos estudios culturales por el énfasis puesto en los particularismos, y rescatarla para la investigación autobiográfica de profesores en procesos de formación.

Identidad: un constructo complejo pero útil

Se parte del supuesto de que a través de la escritura autobiográfica es posible reconstruir las identidades de los profesores. Planteadas así en plural, tanto para considerar el dinamismo y movimiento que éstas tienen en la vida de los seres humanos como para hacer referencia a la identidad individual, social, cultural, profesional de una persona, sabiendo que jamás podremos separar unas de otras, pues la identidad es cambiante y una cuestión más cultural y colectiva que personal o individual.

El énfasis que ahora se pone en la identidad se sustenta en ciertas expresiones conceptuales que, al vincularlas con la subjetividad y con la inquietud de sí mismo, permiten pensarla y atraerla como una teoría que fundamente la escritura del yo por medio de la investigación autobiográfica.

Se supone así porque la identidad es inseparable de nuestro recorrido de vida, ya que para encontrar el sentido de nuestra existencia necesitamos construir identidades; esto es, pertenencias, referentes que nos guíen, valores compartidos; también porque, como dice Habermas:

De nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. [...] [Porque] La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no puede separarse en la descripción de nuestra propia identidad de la imagen que de nosotros nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás y conforme a la que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás (1993, citado por Anzaldúa, 2007: 258).

En el mismo sentido, Giddens apunta:

La identidad del yo no es un rasgo distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio, pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente (Giddens 1995, citado por Bolívar, Fernández y Molina, 2004: 3).

De modo que se puede hablar de *identidad biográfica* y de *identidad íntima* (Pizzorno, 1989 y Lipiansky, 1992 citados por Giménez, 2007: 65), o de *identidad narrativa* (Ricoeur, 1990/2008).

Por otra parte, según Anzaldúa, la identidad es un elemento central en la constitución del sujeto y de la sociedad, “pues integra imaginariamente [...] las experiencias, los pensamientos, los afectos, las actitudes, los valores, las fantasías y los comportamientos que el ser

humano experimenta y reconoce como parte de sí mismo” (2007: 257); por lo que los sujetos educativos “se constituyen a través de procesos de subjetivación de poderes, saberes y significaciones imaginarias que van modelando su identidad dentro de los dispositivos pedagógicos en los que se insertan” (2009: 22).

Como se aprecia, subjetividad e identidad son las dos caras de la moneda con la que se paga la constitución del sujeto a lo largo de su vida, según el valor del vínculo y de la relación con los otros, en el contexto institucional, social, cultural en el que se desenvuelve. O como dice Giménez: “la identidad, concebida como la dimensión subjetiva de los actores sociales, constituye la mediación obligada de la dinámica cultural” (2007: 51); de la dinámica curricular para el caso de la docencia.

El problema de la identidad se hace aún más complejo cuando nos referimos a identidades concretas e introducimos en la discusión la tensión particularidad-universalidad de la cultura; sin embargo, permite entender mejor la identidad personal y la colectiva, sus propias tensiones y vínculos necesarios, ya que no es posible lograr una identidad personal “al margen de ineludibles ‘horizontes de significado’ o sin el telón de fondo de la identidad colectiva con la que por fuerza ha de mediar” (Pérez, 2000: 59). Así lo entienden también Bolívar, Fernández y Molina, al expresar que “la identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva) entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones” (2004: 2-3).

ALGO PARA CONCLUIR: LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE PROFESORES COMO TAREA COLECTIVA

La escritura autobiográfica de profesores y por lo tanto la reconstrucción de nuestras identidades siempre necesitarán la interrelación y mediación entre particularidad y universalidad de la cultura, pues se configuran precisamente en el lugar de la tensión existente entre éstas, lo cual es posible mediante el diálogo, la confrontación y hasta la lucha entre nuestros otros significativos, toda vez que la identidad

se construye relacionamente, que es definida con las identidades que los otros reconocen en nosotros y las que nosotros generamos en ellos.

Por ello es importante ir más allá del trabajo individual y hacer de la escritura e investigación autobiográficas un ejercicio colectivo, de encuentro con los otros, estableciendo un diálogo productivo al poner en común sus relatos, al escucharse, leerse y retroalimentarse. Lo que puede lograrse a través de la participación en una “red de relaciones de colaboración” entre dos o más profesores autobiógrafos, entre éstos y los investigadores, sus formadores, sus asesores, sus lectores (otros profesores, alumnos, directivos escolares, padres de familia o ciudadanos comunes). Trabajo en el que habría que evitar la monotonía de una “escucha respetuosa” que nada más animaría a seguir trabajando solo; al contrario, habría que hacer, entre todos, una tarea fecunda del manejo de la “tensión productiva”, en el sentido planteado por Hall (citado por Jameson, 1998/2008: 90): “intentar combinar, navegar, coordinar diversas ‘identidades’ al mismo tiempo, diversos compromisos y posiciones”, afirmando así la necesidad ya señalada de vivir con esas tensiones o “desplazamiento” de la cultura desde lo real social hasta lo imaginario.

De este diálogo constructivo, en confluencia y confrontación con los otros (otros grupos sociales), se espera que: en primer lugar, el profesor genere *una afirmación cultural, un reconocimiento identitario y una reconstrucción de la identidad*, ya que:

ningún grupo “tiene” una cultura sólo por sí mismo: la cultura es el nimbo [halo o resplandor] que percibe un grupo cuando entra en contacto con otro y lo observa. Es la objetivación de todo lo que es ajeno y extraño en el grupo de contacto (Jameson, 1998/2008: 101).

Asimismo, porque “las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro” (Bolívar, Fernández y Molina, 2004: 2). En segundo lugar, *potencie la refiguración de sí mismo al mirarse a través de la lectura que el otro hace de uno mismo*, con lo

cual se supera, se amplía y se enriquece el marco del relato propio y la búsqueda comprensiva que persigue, esto es: *actúa como una mediación simbólica*. Se espera lo anterior porque, como bien lo dice Ricoeur: “el sí mismo no se conoce de un modo inmediato, sino indirectamente, mediante el rodeo de toda clase de signos culturales, que nos llevan a decir que la acción se encuentra simbólicamente mediada” (2009: 353). Si bien lo que Ricoeur enfatiza es la mediación narrativa como mediación simbólica que resalta y coadyuva la interpretación de sí mismo en el proceso de conocimiento de uno mismo, de manera similar podemos esperar que la mediación de los otros, a través de la escucha y el diálogo productivo, logre igual cometido.

Las consideraciones anteriores me han llevado a ponderar la necesidad de una reconceptualización de autobiografía, ya que si pensamos en su construcción como una tarea en diálogo con los otros y de simbolización inevitablemente colectiva, el prefijo “auto” puede generar confusiones y hace correr algunos riesgos. Sobre todo si nos atenemos a definiciones cortas que no profundizan teóricamente y nos quedamos sólo con una idea de que *auto* significa “propio” o “por uno mismo”, y autobiografía “la vida de una persona escrita por ella misma”. Desde luego que es importante rescatar este énfasis, ya que es preciso distinguirla de la biografía y de la historia de vida (escrita por otra persona, un investigador por ejemplo)

Así, aunque algunos autores han planteado que en una narración autobiográfica “la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido” (Ricoeur 1989 citado por Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 28), el riesgo se puede presentar en tres sentidos: 1) entender que esto significa hacerla uno mismo en soledad, sin el diálogo y la escucha de alguien más, sin consultar otras fuentes; 2) pensar que el sujeto es autónomo, cuando no es así; y 3) creer que escribir la vida “tal como la cuenta la persona que la ha vivido” nos da la libertad de contarla de manera coloquial y descriptiva, o centrarla en aspectos triviales de la vida, sin poner en juego su creatividad y capacidad crítica para analizar sus condiciones socioculturales, o sin esforzarse por usar la teoría al analizar e interpretar su vida.

Aunque el problema no se resuelve por completo, la situación cambia un poco si el auto lo entendemos como *sí mismo* y además

lo trasladamos al proceso de estudio que conlleva, para plantearlo como investigación autobiográfica, en la idea de que el profesor autobiógrafo se asume como investigador de sí mismo, de su propia subjetividad; como alguien que se responsabiliza de la escritura de su vida como un proceso de construcción social del conocimiento, siendo además un proceso altamente formativo. Todo esto compromete a nombrar la autobiografía de otra manera, o bien trasladar el énfasis hacia la categoría investigación autobiográfica.⁵

Por otra parte, incluir el concepto de autonomía tal vez ayude un poco en esta discusión, en la medida en que permite aclarar el segundo riesgo. Desde luego, si por autonomía entendemos la capacidad de decidir por uno mismo o la condición de quién, para ciertas circunstancias, no depende de nadie, no salimos del problema. Pero entendemos que algo, como la educación para el caso de la siguiente cita, es autónomo cuando

obedece en cuanto a sus formas y contenidos a condiciones propias que no están determinadas de manera *a priori* por la naturaleza, por fuerzas divinas o por leyes sociales ajenas y eternamente vigentes. Pero sobre todo que esas condiciones pueden ser transformadas y que las leyes sociales pueden ser resultado de la autocreación social donde los individuos se reconocen en dichas leyes (Jiménez, 2007: 176)⁶

es diferente, ya que en efecto enriquece la discusión.

Esto es, si el prefijo auto de autobiografía o de autobiográfico lo relacionamos con autonomía, surge un sentido diferente que per-

5 Por ejemplo, para Dolores Jurado la investigación autobiográfica no sólo es una "herramienta metodológica que se ocupa de que las personas indaguen en sus vida y ahonden en distintos aspectos, tanto de ellas como de los contextos en los que se ubican"; sobre todo, es "aquella que lleva a las personas a una reconstrucción identitaria de sí mismas, además de desarrollar saberes cognitivos, científicos, metodológicos, clínicos/terapéuticos, existenciales, emocionales, profesionales, etc." (2011: 2).

6 Para Jiménez, "la ley como autocreación social es una ley en la que nos reconocemos y que implica un permanente cuestionamiento de las instituciones y de las condiciones de subjetivación en las que estamos inmersos. De modo tal que la sociedad está compuesta por voluntades libres; en la medida en que esa libertad esté condicionada por la existencia de voluntades libres. En esto radica, como ya se dijo, la autonomía" (2007: 179-180).

mite: por una parte, advertir que nuestra vida no está determinada por algo inmutable que no podamos cambiar o recrear, o que sea completamente ajeno a nosotros mismos; por otra parte, reconocer que *sí* dependemos de algo, pero sin determinación de otros o por causas ajenas, sino por algo en lo que somos partícipes junto con otros. Lo cual además es necesario develar junto con otros, en colectivo, con esos otros significativos; algo que, como bien dice Jiménez: “requiere ser objeto de un ejercicio común” (2007: 177). Autonomía que también puede leerse en términos más individuales, como “las posibilidades que cada quien tiene para enfrentar sus propias condiciones” (Jiménez, 2007: 178); idea que, por otra parte, no obstante los riesgos señalados, nos remite al sentido de auto que Denzin destaca al decir que en la narración autobiográfica “la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido” (Denzin, 1989 citado por Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 28), esto es, según sus posibilidades: su formación, su experiencia, su temple.

Por último, cabe señalar, siendo éste un trabajo parcial de una investigación más amplia, la tarea pendiente es construir/consolidar una fuerte concepción de la narrativa autobiográfica en una dimensión más académica que literaria y como investigación de sí mismo; esto es, como investigación autobiográfica. Desde luego, otra tarea es elaborar la propuesta metodológica que la haga posible. Espero que este trabajo lleve ese rumbo y haga aportes en esa dirección.

REFERENCIAS

- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2009), “Sujetos y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad”, en Manuel Martínez Delgado (coord.), *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- (2007), “Reflexiones en torno a la construcción imaginaria de la identidad”, en Marco A. Jiménez (coord.), *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- Bolívar, Antonio, Manuel Fernández y Enriqueta Molina (2004), “Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial”, *Forum Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1, disponible en <<http://www.qualitative-research.net/fqs/>>.
- Geertz, Clifford (1973/2006), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Giménez, Gilberto (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, Conaculta/ITESO.
- Grüner, Eduardo (1998/2008), “El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek”, en Fredric Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.
- Jameson, Fredric y Slavoj Žižek (1998/2008), “Sobre los ‘estudios culturales’”, en Fredric Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.
- Jiménez, Marco A. (2007), “Educación y autonomía: hacia una sociología de las significaciones sociales imaginarias”, en Marco A. Jiménez (ed.), *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Jurado, Dolores (2011), “La investigación autobiográfica en educación. ¿Una herramienta más o un medio para recrear un espacio existencial y socializador transformador?”, trabajo presentado en las II Jornadas de Historias de Vida en Educación “Sujeto, diálogo y experiencia”, Málaga, 9 y 10 de junio de 2011, disponible en <<http://procie.uma.es/jornadashve/images/stories/PDFs/María%20Dolores%20Jurado%20Jiménez.pdf>>.
- Leyte, Arturo (1988/2008), “Introducción”, en Martin Heidegger, *Identidad y diferencia. Identität und differenz*, Barcelona, Anthropos.
- Martínez Delgado, Manuel (2012), “Autobiografía de profesores. Problemas, desafíos y un posible sentido epistémico”, en Maria Helena Menna Barreto Abrahão y Maria da Conceição Passeggi (orgs.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, t. 1, Natal, Brasil/Porto Alegre, Brasil/Salvador, Brasil, EDUFERN/EDIPUCRS/EDUNER.

- _____ (2011), “Autobiografía, genealogía y subjetivación”, en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Pérez Tapias, José A. (2000), “¿Identidades sin fronteras? Identidades particulares y derechos humanos universales”, en Pedro Gómez (coord.), *Las ilusiones de la identidad*, Madrid, Cátedra Universitaria de Valencia.
- Ricoeur, Paul (2009), “La identidad narrativa”, en María Stoopen (coord.), *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- _____ (1998/2008), *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- Thompson, John (1998), *Ideología e cultura moderna: teoría social crítica na era dos meios de comunicação de massa*, Petrópolis, Vozes.
- Zizek, Slavoj (1998/2008), “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Fredric Jameson y Slavoj Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.

ESCUELA, SUJETOS Y FORMACIÓN DE PROFESORES*

*Maria de Lourdes Rangel Tura***

INTRODUCCIÓN

La educación es una práctica social de gran importancia y trayectoria en todas las sociedades, pero las escuelas, como instituciones centrales de un sistema educativo, tienen una historia más reciente.

En este texto se analiza la escuela primaria de los sistemas nacionales de educación en países occidentales en cuanto a las formas en que se fue constituyendo, haciendo especial referencia al contexto de producción de ésta en la organización social brasileña. Si consideramos el proceso de producción de esta organización social a partir de múltiples demandas y disputas políticas, vamos a percibir los cambios en torno a los cuales esta institución se hizo hegemónica en términos de los significantes que modulan la acción política en diferentes momentos históricos. En este contexto, cabe destacar la cultura escolar que se fue constituyendo alrededor de prácticas pedagógicas que involucran sujetos educativos y procesos de formación docente.

Es decir, el proceso de institucionalización de la escolarización de masas —como se puede imaginar— conlleva muchos enfrentamientos y conflictos en sus esfuerzos por alcanzar una articulación hegemónica que fuese propicia para la constitución de un proyecto político. Disputas que fueron reconfigurando y recontextualizando los significantes que delimitaban las políticas educativas.

* Traducción de Manuel Martínez Delgado.

** Profesora de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Coordinadora del grupo de investigación Currículo, Política y Cultura.

Laclau (2005) analiza, en la construcción de un proyecto político hegemónico, la constitución de un discurso que se basa en una cadena equivalencial de significantes en vista de la necesidad de articulación de diferentes demandas sociales insatisfechas y la creciente dificultad del sistema político para absorberlas de modo diferencial. Esta articulación equivalencial busca, entonces, la unificación de diversas demandas sociales en un sistema estable de significación. Esto es, en el centro de la discusión están ciertos “significantes privilegiados que condensan en torno a sí mismos la significación de todo un campo antagónico” (Laclau, 2005: 114), lo que permite jugar un papel articulador y, alrededor de ellos, hacer emerger una nueva hegemonía.

Pensando entonces en la educación escolar, fue en este contexto en el que se estaban articulando significantes que debían operar en la formación de subjetividades, en sintonía con un proyecto político hegemónico y, al mismo tiempo, tratando de vincularlos con las diversas demandas sociales de escolarización masificada, por ejemplo. Estamos, entonces, frente a una historia de políticas que se formaron alrededor de “significantes privilegiados”, pero que, por su forma de construcción, por los antagonismos que debían articular en vínculos equivalenciales, establecieron soluciones parciales y provisionales, así como la hegemonía que se estaba construyendo.

Teniendo esto en cuenta, se puede apreciar que los significantes formación del ciudadano, formación del trabajador y derecho a la educación básica se convierten en puntos centrales que fijan —parcialmente y de forma contingente— los sentidos de esa práctica social (Laclau y Moufee, 2010), que requiere un gran compromiso con la regulación de esa acción social, en la construcción de los espacios escolares, en la formación de profesores, en la organización del currículum escolar, en la producción de materiales pedagógico-didácticos, etcétera.

En este punto hay que considerar que, en su análisis de las demandas sociales, para Laclau (2005) esa noción es fundamental en los estudios de las formas políticas de articulación de los diferentes segmentos sociales y de las posibilidades de establecer una relación equivalencial entre los diversos proyectos político-sociales.

A partir de mediados del siglo XIX, la educación de masas se convirtió en una importante demanda social que, con el tiempo y ante las nuevas hegemonías que se construyeron en los espacios políticos, fue tomando nuevas configuraciones. Entonces, nuevos significantes pasaron a ocupar ese espacio en la confrontación entre nuevas propuestas y nuevos actores de las políticas públicas o de nuevas formas de organización de la vida social.

Si miramos la escuela construida de esta manera, vamos a encontrar en su interior sujetos educativos —alumnos y profesores— interactuando en las actividades pedagógicas en un esfuerzo por lograr los resultados esperados. También vamos a encontrar temas y problemas relacionados con el medio social en que se vive, que se fueron constituyendo como marcas culturales de esos espacios, demandando además investigaciones sobre su funcionamiento.

Así, teniendo en cuenta que vivimos tiempos de cambios acelerados y de nuevas lógicas de ordenamiento y control del espacio social, cabe destacar que esas circunstancias han afectado de manera contundente la formación docente.

En el fondo de todas estas observaciones hay algo relacionado con los significantes hegemónicos que llevaron a la constitución de la escuela pública y popular. Son los significantes, emancipación y democratización de oportunidades educativas los que van experimentando dislocamientos en el transcurso de las luchas políticas en torno a la educación pública.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Centrando el análisis en las sociedades occidentales, se puede recordar que en la antigüedad clásica el alumno tomaba cursos —aulas de gramática, de literatura, de música, de retórica— impartidos por diferentes profesores, los cuales no se formaban en una escuela como la conocemos en la actualidad. Lo que se pretendía era el mejoramiento personal, que diese distinción y habilidades a un individuo perteneciente a los grupos más prestigiados de la sociedad que podía dedicar gran parte de su tiempo al cultivo de las letras y las bellas

artes al lado de sus mentores, y así prepararse para el dominio de la palabra y el gobierno de la ciudad (Durkheim, 1995).

Durante la Edad Media, las escuelas eran instituciones orientadas a la enseñanza de la fe cristiana, la cultura clásica grecorromana y la lectura y escritura. En general, se instalaban dentro de una iglesia y juntaban alumnos de diferentes edades y estratos sociales para el logro de los aprendizajes.

Con el crecimiento de las ciudades y fábricas, surgieron conflictos de hegemonía. El antiguo sistema de regulación social entró en decadencia. En los siglos xv y xvi, la escuela dejó de estar necesariamente en las instalaciones de las iglesias y catedrales, y ocupó otros espacios en las ciudades y pueblos, aunque el control de la Iglesia todavía se mantuviese, lo que era motivo de disputa entre profesores, burgueses y clero. Esta etapa se distingue por mantener el control sobre las acciones pedagógicas y el aislamiento del entorno pedagógico de otras instancias de la vida y de la convivencia con otras organizaciones sociales (Petitat, 1994).

Entre los siglos xvii y xviii, las escuelas se diseminaron por Europa; fueron productoras de nuevas formas de sociabilidad y de relaciones entre el conocimiento y el poder. En el sentido material de esa distinción, en este periodo se puede observar una jerarquización entre los colegios que divulgaban una cultura humanista formal y las escuelas profesionales que servían para crear una homogeneidad sociocultural, como afirma Petitat (1994). Esta segmentación contenía las marcas de la distinción social que tradicionalmente la vida escolar ha hecho posible.

A partir de la segunda mitad del siglo xviii, el surgimiento de los Estados-Nación estuvo acompañado de la estatización y consecuente secularización de la enseñanza pública. Así, en torno a los discursos de los derechos sociales se fue instituyendo una escuela elemental pública abierta a todos los ciudadanos en edad escolar, para que alcanzasen lo básico o esencial en la formación de todos los ciudadanos.

Esos esfuerzos hicieron que se pusiera atención en la urgencia de formar docentes preparados para realizar la “misión” de formación humana y socialización de los trabajadores para las sociedades industriales, que desarrollaban formas diferentes de trabajar, basadas

en el uso de nuevas tecnologías y nuevas formas de organización y de operación.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que, desde su origen, el proceso de escolarización de masas presentó una organización jerárquica, apoyada en una forma específica de distribución y selección de conocimientos. Las seriaciones, graduaciones y las redes del sistema facilitaron esto. En suma, la estatización de la enseñanza básica trajo consigo elementos simbólicos que hicieron del espacio escolar un lugar privilegiado de producción de diferenciación y segmentación social, de control de las acciones educativas y de cohesión interna de los grupos en formación.

En Brasil, la historia de la educación siguió este mismo desarrollo. En el momento de nuestra independencia, el movimiento popular de escolarización de masas tenía muy presente el ideario de los fundadores de la nación brasileña. Sin embargo, al final del periodo colonial brasileño y en los años que siguieron a lo largo del siglo XIX, se puede constatar, por un lado, el intento de crear un sistema educativo a través de varios actos legislativos, reunidos en una secuencia de leyes y reglamentos que orientaron la implantación de la educación pública gratuita y, por otro lado, las dificultades para hacer efectivas esas medidas, en un país con una historia reciente y con mucho qué organizar administrativamente.

Fue entonces, a raíz de los cambios en la organización económica y social del país durante los años de 1930 a 1960, cuando la educación de masas en Brasil presentó cambios que reconfiguraron todo su anterior escenario (Romanelli, 1978).

No obstante, aun con la acelerada construcción de escuelas en los diferentes estados del país, los múltiples esfuerzos en la formación de profesores habilitados para ejercer el magisterio y el crecimiento impensado del ingreso en las escuelas, la universalización y la democratización de la educación básica no se desarrollaron como se esperaba. Es decir, ni las grandes esperanzas puestas en la expansión de la matrícula escolar, ni las iniciativas para aumentar la edad de la enseñanza obligatoria, ni la extensión de los grados de la educación básica impidieron el fracaso escolar de la inmensa población de alumnos de las escuelas públicas brasileñas.

Esto que ocurrió en Brasil fue motivo de preocupación para estudiosos del campo de la educación escolar en diferentes países occidentales durante el siglo xx. Así, la discusión sobre el fracaso escolar se volvió el centro de interés de muchos investigadores, y fue especialmente importante la observación de que el fracaso escolar incidía especialmente en los grupos sociales en desventaja cultural, social y económica, lo cual llevó a que aumentaran las investigaciones sobre la situación crónica de desigualdad de oportunidades escolares ,como lo analizó Duru-Bellat (2003). Como resultado, también se llevaron a cabo un número cada vez mayor de reformas educativas y de nuevas políticas curriculares que pretendían minimizar los problemas derivados de la escolarización de masas.

En este contexto, también se han analizado las carencias culturales que inciden sobre ciertos grupos sociales, teniendo en cuenta un currículum escolar que se rige por los códigos culturales de una élite social erudita, según lo estudió Bourdieu (1999), que produce distanciamientos, separaciones, incomprensiones e incomodidades frente a los múltiples códigos de comunicación presentes en la escuela.

En el mismo sentido, Barreto (2012) señala que esas discusiones han provocado cambios en las políticas de igualdad, que frecuentemente se han orientado a políticas de equidad. Habla pues el derecho a la diferencia y la necesaria garantía de acceso a los bienes sociales y culturales. Sin embargo, a pesar de innumerables propuestas curriculares que tratan de cumplir esta demanda, todavía vemos una gran población de alumnos al margen de esos beneficios culturales y sociales.

Esto se debe a que en este momento lo que está en el centro de la discusión son las nuevas hegemonías que se están formando, las cuales, estando marcadas por significantes como competencias y habilidades, han producido un dislocamiento de las cuestiones que tradicionalmente orientaron las políticas curriculares, lo que a su vez ha dado lugar a una marcada individualización de la evaluación del proceso educativo y a una discusión sobre el rendimiento escolar.

Estamos hablando de un espacio habitado por múltiples culturas, lo cual es propio de las sociedades en que vivimos, como resultado de los movimientos de diferentes poblaciones en los procesos migratorios.

Estos aspectos hacen que muchos de los análisis sobre la vida escolar y sobre los obstáculos a la universalización de oportunidades escolares se hayan aproximado al campo de la cultura y, en este contexto, cabe destacar, por un lado, la existencia de cierta homogenización cultural, favorecida por la transmisión —por parte de las agencias transnacionales de comunicación— de productos culturales estandarizados y de patrones absolutos de apreciación y preferencia estética que circulan en el ámbito global. Por otro lado, hay que tener en cuenta, como afirma Hall (2009), que también es característico de ese proceso la distribución irregular de productos culturales, así como las diversas tendencias que se oponen a la absolutización de esa homogeneidad y uniformidad. Entonces, ocurre que los particularismos y regionalismos coexisten y entran en conflicto con la cultura globalizada. Identidades locales, minorías étnicas, raciales, religiosas y tantas otras diferencias culturales construyen sus propias subjetividades en las sociedades multiculturales. Así, los gestos, actitudes, protocolos, señales son hechos culturales llenos de tradiciones, valores, deseos y simbologías, pero lo que es familiar para unos puede ser extraño o exótico para otros.

Es decir, en la escuela brasileña, nosotros encontramos un complejo de diferencias culturales propias de esta sociedad, donde habitan diferentes grupos étnico-culturales. Sin embargo, en un juego de identidades confrontadas, de valores en disputa, de patrones que se estratifican e interactúan para alcanzar prestigio y reconocimiento, muchas voces son silenciadas y se confirma y legitima una estructura de poder que es constitutiva de la cultura escolar (Giroux, 2001).

La cultura escolar es aquella propia de las escuelas y que se basa en los matices simbólicos de un tiempo y un lugar, por eso se ajusta a las transformaciones de los diferentes momentos históricos, se plasma en las peculiaridades locales —se particulariza— y se expande a raíz de la comunicación intercultural, en una circularidad propia de

las relaciones y migraciones culturales —como lo afirma Ginzburg (2001)—, teniendo en el centro un código de comunicación marcado por las formaciones culturales letradas y eruditas.

En este contexto, cabe destacar, en primer lugar, la relación entre cultura escolar y práctica docente.

La aparición de una secuencia histórica de ritos, disciplina, distribución de la carga de trabajo y procedimientos didácticos, que instituyen una particularidad en las prácticas y hábitos, atraen fuertemente la atención del observador en el interior de esa cultura. Mitos vigorosamente impregnados del imaginario social refuerzan la creencia en la efectividad de la acción pedagógica, de la validez de las evaluaciones, y en la precisión de sus pronósticos.

En las escuelas públicas de educación básica conviven habitantes de diversos espacios culturales, que producen múltiples formas de sobrevivencia, de concebir el mundo y de socialización a partir de un determinado patrimonio de valores, ideas y saberes.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que lo que sucede fuera de la escuela interactúa con las diferentes disciplinas escolares, interfiere en sus procesos de evaluación, incorpora sus valores y metas, y le otorga marcas, movimientos y sentidos.

Así, dentro de la escuela circulan y conviven las diferentes culturas que componen el tejido social. Ahí están presentes los diferentes tiempos históricos, diversos espacios geográficos y varias generaciones, en un híbrido propio de la modernidad latinoamericana (García, 2011).

Estamos, entonces, frente a las diferencias culturales. Diferencias que, como afirma Bhabha (2007), describen un cambiante contexto en el que significados y valores son apropiados en formas muy específicas de traducción, transferencia de sentido, negociación y ambivalencias que descartan la posibilidad de pensar en un sistema estable de referencia y representación. Una diferencia que está marcada por el silencio de historias reprimidas por los desplazamientos culturales, por la emergencia de otros significantes, por el deseo de ser nombrado. Éstas son situaciones que forman parte de la historia de nuestro pueblo, de las rarezas provocadas por muchos de los gestos, lenguajes y valores de nuestros alumnos, de

aquello que no podemos entender en sus actitudes, en sus formas “confusas” de afirmarse.

Con esto no pretendo decir que los alumnos sean sólo aprendices de una cultura valorada de acuerdo con la mirada etnocéntrica de la élite intelectual. Ellos también son creadores de sentidos y significaciones. Más aún, aportan a su ambiente cultural un conjunto de normas, valores, creencias, modelos de comportamiento, formas de conocer el mundo y a las personas, los sentimientos y los deseos, apoyados en complejas redes de significación, históricamente construidos. No obstante, aunque el proceso de comunicación intercultural escolar se da de manera marginal, entrecortada, subyugada, le da una fisonomía propia a esta comunicación cultural. Por lo tanto, las diferencias culturales a menudo se incluyen en el conjunto jerárquico de concepciones, sentidos y posturas que estigmatizan lo que es propio del ambiente cultural de origen de los estudiantes de las escuelas públicas brasileñas.

Lo que los estudiantes traen de otros ambientes culturales difícilmente puede tener cabida en el espacio excesivamente ritualizado y formalizado de la escuela. Sin embargo, cuando se tiene la oportunidad de participar en algunos momentos de la vida escolar se puede apreciar la riqueza de las formas de convivencia que los alumnos son capaces de constituir, la solidaridad que es movilizadora por las identidades que fluyen entre ellos, sobre todo lo que intuitivamente se puede sentir como propio de la cultura juvenil. Pero estas cosas ocurren marginalmente, porque la lógica de la cultura escolar es normalizadora de los comportamientos. Es común observar en la mayoría de los docentes la creencia de que sólo hay un camino que seguir: aquel que lleva a la construcción de una cierta subjetividad productiva y disciplinada, que consideran fundamental en la preparación del alumno para su vida futura, para su futuro profesional (Pérez, 1997).

Por lo tanto, cuando se busca entender las diferentes actitudes de los alumnos, evaluar sus trabajos, escuchar las demandas de las familias y, sobre todo, resolver los conflictos de la vida escolar cotidiana, gran parte de esta diferencia cultural está demandando nuevas formas de entender, de ampliar las perspectivas para comprender los significados encontrados en las disputas entre colegas, sus

inquietudes y preocupaciones. Oyendo las quejas de los alumnos, registrando sus formas de expresión, tomando nota de sus dificultades pedagógicas y, sobre todo, tratando de comprender sus gestos, señales, miradas e intercambios, los profesores entrarán en contacto con otros sentidos que se mezclan, los que los profesores tratan de mantener intactos.

Sin embargo, puede suceder que alguien, al leer este contexto, llegue a concluir que los grandes “culpables” de la dificultad de la escuela para afrontar la diferencia, son los profesores; porque en la cultura escolar ellos representan el discurso dominante, el discurso instituido, el consenso; no obstante, hay que tener en cuenta que ellos mismos también son portadores de muchas diferencias culturales. Así, a menudo asumen el sueño iluminista y redentor de la escuela y la visión hegemónica de la sociedad y la educación (Tura, 2000).

LA TRANSFORMACIÓN ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

En el transcurso de la segunda mitad del siglo xx, fuimos testigos de los acelerados cambios sociales, culturales y económicos, a los que le siguió una serie de crisis relacionadas con los sistemas de poder, las formas de regulación de las sociedades, los valores instituidos. Estos acontecimientos se hicieron notar en la vida escolar y pesaron sobre aquello que tradicionalmente constituía la cultura escolar y las prácticas pedagógicas que conllevan. Los procesos educativos se inundaron luego con una multitud de incertidumbres, enfrentamientos y situaciones complejas del mundo en que vivimos.

Sobre ese punto vale la pena señalar que el modelo de enseñanza diseñado a partir de la concepción de los derechos sociales y constitucionales relativos a la educación básica obligatoria sufrió grandes modificaciones durante el siglo xx, y a partir de los años noventa nos encontramos con un sistema escolar muy modificado.

Más recientemente, la discusión sobre la calidad de la educación se ha centrado en lo que se ha entendido como el rendimiento escolar y la solución de problemas según los acuerdos internacionales —como el que emanó de la Conferencia Internacional de Jomtien

(1990), con base en las ideas de una educación para todos promovida por la UNESCO, el PNUD, la UNICEF y el BID— y las políticas elaboradas con base en la evaluación de largo alcance, incluida la implementación de los sistemas de evaluación internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés: *Program for International Student Assessment*) del cual Brasil forma parte.

Viendo estos acontecimientos y lo que ha orientado las directrices gubernamentales en materia de sistemas educativos a partir de los años noventa, Ball (2004) llama la atención sobre el hecho de que, a pesar del énfasis en el discurso de la “educación para todos”, las instituciones educativas han crecido más como una oportunidad de negocios, han ganado en competitividad económica y en la formación de una mentalidad acorde con las necesidades propias de la flexibilidad y performatividad contemporáneas propias de las formas de organización de los sistemas económicos y políticos. El Estado está, entonces, entre un discurso de calidad y de eficiencia —lo que se refleja en los resultados y niveles de rendimiento escolar observados—, lo que impone así una nueva cultura institucional, nuevos perfiles de actuación y nuevas subjetividades.

Oliveira (2004), al analizar los cambios ocurridos en la escuela, discutió el impacto de una serie de reformas desarrolladas a partir de la década de los noventa, así como la centralidad otorgada a la acción de los profesores en las nuevas políticas educativas. Es decir, los docentes se convirtieron en los principales responsables del éxito o fracaso de los proyectos de reforma educativa y han ampliado sus funciones hasta alcanzar incluso las de gestión escolar.

Estas transformaciones están relacionadas con la Reforma del Estado, la cual, según Afonso (2001), es un proceso muy amplio que puede compararse a una “reinención del gobierno”, y que tiene como base una acción administrativa orientada hacia los resultados. En la educación, éstas han sido responsables de una serie de innovaciones pedagógicas y de reformas administrativas que se han diseñado para permitir la formación de nuevas competencias individuales requeridas por un mercado de trabajo y de consumo reconfigurado. En este contexto, parece que hay una mayor centralización del con-

trol del Estado sobre las acciones pedagógicas, que deben articular los mecanismos de imposición de subjetividades de acuerdo con los nuevos requerimientos de la cultura y del mercado de trabajo (Tiramonti, 1997). En este sentido, Ball (2004) analizó lo que se fue construyendo como nuevos perfiles institucionales del sector público en el campo de la educación, y afirmó que la educación se convirtió en “un asunto de políticas regionales y globales y cada vez más un asunto de comercio internacional” (p. 108).

Corroborando estos análisis, Afonso (2001) pone de manifiesto que para lograr esas reformas, se observa la emergencia de un Estado-evaluador que se basa en un cuerpo normativo que, en el ámbito de la educación básica y educación media, pretende promover “un *ethos* competitivo que empieza a ser más explícito cuando se notan, por ejemplo, las presiones ejercidas sobre las escuelas [...] a través de una evaluación externa [...]” (p. 26), que intenta responsabilizar a los profesores y directores de la educación escolar por los resultados alcanzados. Así, paradójicamente, se ha otorgado autonomía a las unidades escolares para alcanzar las metas establecidas por los organismos externos, lo que ha dado curso a una educación escolar de carácter homogeneizador mediante la imposición de una normalización de las prácticas pedagógicas, a pesar del tan sonado discurso de atención a las peculiaridades locales (Rosar y Krawczyk, 2001).

De esta manera, en la actualidad, la profesión docente se enfrenta a muchos dilemas que resultan de las transformaciones que se producen en las sociedades contemporáneas y que se vuelven relevantes cuando se consideran los esfuerzos en las sociedades modernas para la institucionalización de la educación, la organización de la educación básica y la universalización de las oportunidades escolares, como hemos dicho anteriormente.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES

En vista de lo que se ha discutido, se debe señalar que la formación de los profesores —cuya importancia se ha reconocido desde el principio de la organización de los sistemas educativos— ha recibido

una atención especial puesto que está directamente relacionada con la calidad de la educación —significante que se coloca en la base de las actuales reformas que tienen como un criterio importante el rendimiento de los alumnos—.

También debemos entender la formación de los profesores como un proceso continuo y múltiple, que va más allá de una preparación para lograr la acreditación de los cursos o la obtención de un diploma.

En este contexto, vale la pena destacar que en la actualidad se han dado muchos nombres a este proceso continuo de formación del profesorado: formación inicial, formación continua, formación en servicio, etc. Éstas son objeto de planeación de los sistemas educativos y no sólo indican que se trata de un proceso múltiple propio de la formación profesional en general, sino que tiene que ver con las aceleradas transformaciones que se producen en el mundo del trabajo y, en el caso de la escuela, de los importantes cambios en las concepciones, propuestas y políticas educativas.

En Brasil, en lo que se refiere a la educación básica, al principio se hizo una distinción entre formación de docentes para los primeros grados —antiguo primario— y las etapas subsecuentes —antiguo gimnasio—.

La formación de los profesores de las series iniciales se llevó a cabo en las Escuelas Normales de nivel medio hasta 1996, cuando fue promulgada la nueva Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (LDB 9.394/96), que establece la formación de nivel superior para ese grupo de docentes. Esta recomendación concedió un plazo de diez años para que se concretara en la gran población de profesores brasileños. A partir de esta determinación, se dio el crecimiento de diferentes modalidades de cursos cuyos propósitos eran atender esta demanda, por ejemplo, lo que se denominó Normal Superior —opción desarrollada en muchos centros académicos que no estaban relacionados con las universidades—, así como la educación a distancia.

Teniendo en cuenta la amplitud de la formación docente, cabe destacar el estudio de Ludke y Boing (2004), quienes analizaron —en Brasil y en Francia— la importancia que los docentes dan a su

profesión y a los cambios que producen. Es decir, hay un conjunto de perspectivas políticas y dificultades administrativas que trajo como resultado el hecho de que los docentes hayan dejado de representar una “pequeña élite” de profesionales valorizados por su formación técnica, para presentarse como un grupo extremadamente diverso, tanto en términos de diferencias culturales como de formación y de remuneración. Esto se debe a la existencia de diferentes categorías de profesores que realizan actividad docente. Son diferentes cuerpos de profesionales que tienen situaciones diversas con relación a salarios, carga de trabajo, formación profesional y prestigio social.

Estos aspectos permiten ver que muchos proyectos profesionales se definen en contraposición a modelos tradicionales del “ser profesor”, modelos experimentados o representados por los profesores. Así, entre los profesores se están construyendo nuevas identidades, que dejan ver la ambigüedad entre las normas de la escuela tradicional y los nuevos valores requeridos por los cambios vinculados con las transformaciones sociales y culturales, así como con la multiplicidad de significados y sentidos híbridos que circulan entre los protagonistas del espacio escolar.

Estas circunstancias también movilizaron una serie de transformaciones en las expectativas sobre la actividad y la formación docente.

En este contexto, Barreto (2012) afirma que una multiplicidad de cursos de formación de profesores es ofrecida por las redes estatales y municipales de educación. Sin embargo, se observa una fragmentación y dispersión de las áreas de formación, así como nuevas políticas del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y de las secretarías estatales y municipales de educación que han admitido la participación de profesionales formados en otras áreas e instituciones no relacionadas con la educación.

Estas consideraciones nos hacen ver que los profesores han tenido escasa participación en la planeación de ese proceso continuo de formación, que está a cargo de *expertos* y técnicos, y que la expansión de las exigencias de formación no se ha hecho con base en una discusión sobre la relación teoría-práctica, especialmente importante para la praxis pedagógica; asimismo, poco se han tomado

en cuenta las estrategias de cambio, los valores democráticos y las diferencias culturales, como lo estudió Diker (1997).

En ese sentido, Freitas (2002) llama la atención sobre la forma como se han desechado las Directrices Curriculares para la Formación de Profesores de Educación Básica en el nivel superior, que demanda el aprendizaje de nuevos conocimientos y la producción de un “nuevo perfil” de profesores.

En esta reglamentación se destacan: “las competencias y habilidades por desarrollar en los futuros profesores, carga de trabajo, pasando por la cuestión de la evaluación —del curso y de los profesores— hasta la organización institucional y pedagógica de las instituciones formadores” (Freitas, 2002: 150).

Entonces, en el centro están las competencias, las habilidades y la evaluación que, como hemos visto, han movilizado las políticas educativas en la actualidad. Freitas (2002) habla también de la fragmentación del trabajo docente en ese contexto de formación, que incluye dicotomías como profesor *versus* generalista, o profesor *versus* especialista, así como la organización de Institutos Superiores de Educación y del Curso Normal Superior como espacios exclusivos de formación que no consideran necesariamente obligatoria la investigación.

Dias (2004) —corroborando esos estudios— sostiene que este modelo de formación de profesores apoyado en el desarrollo de competencias “sirve, de hecho, para la construcción de un nuevo modelo de docencia, más fácil de controlar en la producción de su trabajo” (p. 9).

Estas iniciativas han sido criticadas en las entidades y foros interesados en el estudio de la formación docente, y se han producido choques entre éstos y los técnicos del MEC. Se están desarrollando, pues, nuevas discusiones pautadas por esas variadas determinaciones y tantas otras que se ponen delante de aquello que se estableció como las nuevas formas de evaluación de la educación, confirmando fuertes responsabilidades a los profesores con respecto a los resultados obtenidos por los alumnos.

CONCLUSIÓN

Hemos analizado la constitución de los sistemas nacionales de educación con base en la importancia que le dan las diferentes sociedades a ésta.

Vimos también que la segmentación y las marcas de distinción social estaban muy visibles en las formaciones anteriores al siglo XIX, aunque éstas no han sido eliminadas del discurso de la igualdad de oportunidades presente en la regulación de esos sistemas en la actualidad.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los cambios ocurridos en las sociedades modernas han hecho que ganen hegemonía los significantes relacionados con los derechos sociales, y la educación escolar es uno de éstos. Ésta fue organizada y apoyada por los significantes formación del ciudadano y formación del trabajador, que se volvieron puntos nodales en la fijación contingente de los sentidos de esta práctica social (Laclau y Mouffe, 2010), como lo analizamos antes; asimismo, cabe destacar el hecho de que la educación escolar se ha convertido en una importante demanda social.

Entonces, muchos conflictos y antagonismos están frente a esta demanda social y, en el contexto temporal y espacial en que vivimos, observamos cómo múltiples culturas y procesos híbridos se están desarrollando en las escuelas y que éstas, de una manera muy propia y efectiva, ponen a interactuar las nuevas propuestas de las políticas educativas con lo que la tradición y las costumbres académicas fueron construyendo; asimismo, cómo articulan las formas hegemónicas producidas en los centros de decisión del sistema educativo al *modus operandi* de la comunidad nacional de profesores, y alumnos, y con los sentidos que se construyeron sobre la escolarización y las funciones sociales de la escuela.

En este contexto, cabe destacar que esta posición sobre los profesores —que ha sufrido muchos cambios que se acoplan a una conjunción de circunstancias apoyadas en los nuevos referentes o criterios para la educación de masas— deja a estos profesionales la responsabilidad de los resultados alcanzados por los alumnos, lo cual también se refleja en lo que se ha instituido como formación docente.

REFERENCIAS

- Afonso, Almerindo Janela (2002), “Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional”, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 22, núm. 75, agosto, pp. 15-32.
- Ball, Stephen J. (2004), “Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar”, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, núm. 89, septiembre-diciembre, pp. 1105-1126.
- Barreto, Elba Siqueira de Sá (2012), “Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica”, en Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos y André Márcio Picanço Favacho (orgs.), *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*, Curitiba, Editora CRV, pp. 135-149.
- Bhabha, Homi (2007), *O local da cultura*, Belo Horizonte, UFMG.
- Bourdieu, Pierre (1999), “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, en Maria Alice Nogueira y Afrânio Catani, *Pierre Bourdieu: escritos de educação*, Petrópolis, Vozes, pp. 39-64.
- Dias, Rosanne Evangelista (2004), “A recontextualização do conceito de competência no currículo da formação de professores no Brasil”, *Revista Teias*, Rio de Janeiro, año 5, núm. 9-10, enero-diciembre, pp. 1-12.
- Diker, Gabriela (1997), “A formação e a prática do professorado: passado presente e futuro da mudança”, en Luiz Heron da Silva, José Clóvis de Azevedo y Edmilson Santos do Santos, *Identidade social e a constituição do conhecimento*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre-Prefeitura Municipal de Porto Alegre, pp. 206-241.
- Durkheim, Emile (1995), *A evolução pedagógica*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Duru-Bellat, Marie (2003), *Les inégalités sociales à l'école: gèneses et mythes*, 2a. ed., París, PUF.
- Freitas, Helena Costa Lopes de (2002), “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, núm. 80, septiembre, pp. 136-167.
- García Canclini, Néstor (2011), *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, São Paulo, EDUSP.

- Giroux, Henry A. (2001), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- Ginzburg, Carlo (2001), *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, 2a. ed., São Paulo, Companhia das Letras.
- Hall, Stuart (2009), *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte, UFMG.
- Laclau, Ernesto (2005), *La razón populista*, México, Fondo de Cultura Económica.
- _____ y Chantal Mouffe (2010), *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ludke, Menga y Luiz Alberto Boing (2004), “Caminhos da profissão e da profissionalidade docente”, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, núm. 89, septiembre-diciembre, pp. 1159- 1180.
- Oliveira, Dalila Andrade (2004), “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, núm. 89, septiembre-diciembre, pp. 1127-1144.
- Petit, André (1994), *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Pérez Gómez, Angel (1997), “The School: a Crossroad of Culture”, *Curriculum Studies*, vol. 5, núm. 3, pp. 281-299.
- Romanelli, Otaíza O. (1978), *História da educação no Brasil: 1930-1973*, Petrópolis, Vozes.
- Rosar, Maria de Fátima Felix y Nora Rut Krawczyk (2001), “Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina”, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 22, núm. 75, agosto, pp. 33-43.
- Tiramonti, Guilhermina (1997), “Los imperativos de las políticas educativas de los 90”, *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo/USP, vol. 23, núm. 1-2, enero, pp. 49-69.
- Tura, Maria de Lourdes R. (2000), *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis, Vozes.

CALIDAD Y EVALUACIÓN

IMPACTO DE LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EN LOS PROYECTOS CURRICULARES

*Ángel Díaz-Barriga**

Los sistemas educativos, en particular en América Latina, han padecido en los últimos 20 años una serie de políticas que formalmente se ostentan como políticas de calidad, a partir de las cuales se han multiplicado diferentes programas y esquemas de evaluación en todos los niveles y campos del sistema educativo.

Bajo el eufemismo de construir una cultura de la evaluación, en donde se degrada el término cultura,¹ se han incrementado acciones que tienen esa intencionalidad, que en el fondo han quedado restringidas a la proliferación de indicadores cuantitativos, siendo los más evidentes los rangos en la educación superior, los puntajes obtenidos por los alumnos en la prueba PISA. Un mundo de indicadores atraviesa todo el sistema educativo, estableciendo una ecuación que al mismo tiempo que es simple, es errónea: “a mayor número de indicadores logrados, mejor calidad de la educación”. La sociedad, en particular los grupos que se han apropiado la tarea de dar seguimiento a estos indicadores (desempeño docente, resultados es-

* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

1 En la etapa social que nos precedió, el término cultura tenía dos connotaciones determinadas: desde el punto de vista antropológico se refería a valores constitutivos de una sociedad específica, en general antigua: la cultura de los pueblos mayas, de la época de los faraones, etc. La otra concepción guarda relación con el saber, entonces, se reconocía a una persona con amplios conocimientos como alguien culto. Hoy, el término se ha banalizado, los políticos hablan de cultura de la seguridad, de cultura de la evaluación e incluso en el caso mexicano aparece un comercial en los medios de comunicación que pregona la “cultura de la cerveza”. Esta banalización es un reflejo de su pérdida de sentido. Cuando los políticos o técnicos hablan de la cultura de la evaluación en estricto sentido no se sabe a qué se están refiriendo en educación.

tudiantiles en exámenes a gran escala nacionales e internacionales, calificación del sistema educativo, etc.) y las autoridades educativas han convertido los indicadores en un nuevo Frankenstein para la educación. Directivos de las instituciones educativas, profesores y alumnos trabajan focalmente en mostrar el cumplimiento de tales indicadores. Y aunque en un tiempo relativo éstos mejoren; es decir, se incrementen, el tema central es que no necesariamente reflejan una modificación importante del trabajo en la educación. Calidad se convierte en una expresión vacía que esconde varias deformaciones en la tarea educativa.

El tema calidad, como otros de los que se trasladan a la educación, tiene un origen en otros ámbitos, responde a otra intencionalidad. En cuanto al término calidad, su conformación se remonta a la determinación de valores de un producto. En este caso es relativamente sencillo distinguir indicadores: duración, presentación, eficiencia de acuerdo con la tarea que se espera que se desempeñe, costo, etc. Pero su traslado a la educación dificulta traducir esas mediciones cuantitativas a una construcción conceptual consistente en educación, por más que los especialistas hagan malabarismos conceptuales para significarlo. Hoy, el tema calidad guarda relación con el logro de indicadores formales y se ha sobredimensionado. Los indicadores permiten observar ciertos resultados en educación, pero dejan pendiente reconocer los procesos educativos.

El objeto de este capítulo es analizar cómo los diversos indicadores que se han formulado como resultados de acciones de evaluación están influyendo en la toma de decisiones de los proyectos curriculares, al grado de que en este momento existe un doble desplazamiento, por una parte de los especialistas curriculares, dado que las estrategias e instrumentos técnicos que poseían para realizar su trabajo son sustituidos por análisis de resultados a partir de los cuales se están tomando decisiones en los planes de estudio, mientras que, por otra parte, se abandona la conceptualización y práctica de la evaluación curricular, pues en los nuevos sistemas son los resultados de una prueba a gran escala y, en el caso de la educación superior, los criterios y las recomendaciones

que formulan los organismos que realizan tarea de acreditación,² quienes orientan en los hechos la toma de decisiones en el campo curricular, además las guías de los exámenes de egreso se están convirtiendo en los elementos que orientan de manera definitiva el diseño curricular. De forma coloquial hemos afirmado que el sistema educativo mexicano ya no necesita expertos curriculares, sino ingenieros en currículum que puedan armar las piezas de acuerdo con las demandas que se desprenden de los exámenes a gran escala, así como de los requerimientos para la acreditación. Poco importa en este sentido si existe un proyecto global para la educación básica en el país, o si las instituciones de educación superior, en particular las universidades, cuentan con un proyecto para atender las necesidades sociales y profesionales de la nación y, en especial, de la región donde se encuentran inscritas.

La evolución de los sistemas de educación en el nivel global, regional y local tiende a dividirse, sobre todo en algunos países, en dos etapas: la de su evolución según a los procesos académicos que privaron en cada país y, a partir de la globalización de la economía, y de una cierta forma del pensamiento social, desde la gestación e implantación de las políticas de calidad.

Si se revisan algunos aspectos de la literatura sobre la educación, se podría encontrar como punto causal de esta inflexión las diversas crisis económicas (en la mayoría de los países del tercer mundo), como los problemas económicos en las economías aparentemente más consistentes. En ambos casos, la educación empezó a ser considerada como una carga para el gasto social, se le atribuyeron a las deficiencias de la educación, los problemas económicos que se enfrentaban. El planteamiento y las acciones encaminadas para establecer la calidad de la educación como meta del trabajo educativo

2 Es importante tener presente que en el caso mexicano la acreditación de programas de formación profesional (licenciatura o de grado) se realiza por organismos reconocidos oficialmente, pero estos organismos no necesariamente cuentan con personal formado en evaluación (en realidad su capacitación la obtienen en un taller de 8 horas en promedio). La acreditación forma parte de una acción con reglas privadas; esto es, tiene un costo para la institución que en gastos directos (costo de la acreditación) e indirectos (viáticos, talleres, honorarios a los acreditadores) puede llegar hasta 750 000 pesos. Los organismos acreditadores establecen los criterios de lo que tomarán en cuenta para la acreditación.

tuvieron múltiples finalidades: exigir mayor eficacia o racionalidad en el uso de los recursos económicos dedicados a esta tarea, modificar la dinámica académica de las instituciones, profesores y estudiantes de suerte que estuvieran más atentos a mostrar resultados de la acción educativa; el establecimiento de indicadores y recientemente de estándares de desempeño ha venido a cubrir esta inquietud e indirectamente trabajar por una cierta homologación de los sistemas educativos en el mundo.

Múltiples actores empezaron a realizar señalamientos y a dirigir caminos de acción que permitieran encaminar los sistemas educativos hacia diversos programas de calidad. El concepto relativamente neutro, como el de evaluación, se ha ido abriendo espacio en estos últimos 20 años, al grado de que en la actualidad su empleo ya no causa incomodidad y alerta en los diversos actores de la educación. Baste con comparar este concepto con otros, como el de competencias, el cual tiende a generar en varios actores y especialistas educativos una cierta desconfianza, a reconocer su vinculación con el sector productivo. La calidad podríamos decir que ya ha pasado la prueba, ya se encuentra en el escenario de la educación, sin que necesariamente contenga en sí misma una conceptualización más sólida que la cercana al logro de indicadores.

La articulación calidad-evaluación en estos 20 años se ha ido afianzando. Para la evaluación, una disciplina conformada en el campo de las ciencias de la educación, esta vinculación le resultó con el tiempo desastrosa. En cuanto se fueron incrementando las acciones y programas de evaluación, hasta una especie de infinito, se fue desdibujando su necesidad de consolidación conceptual e incluso sus prácticas y acciones perdieron rigor académico. En el mundo académico de hoy, cualquier profesional puede ser entrenado en acciones de evaluación, basta con asistir a un taller para llenado de formatos de autoevaluación institucional, de complementación de fichas de observación institucional para la acreditación o de elaboración de reactivos para una prueba estandarizada. Cualquier actor sabe del tema por una especie de magia ambiental.

Los políticos no están exentos de esta situación. La evaluación de la educación se ha convertido en una de sus principales metas.

En estricto sentido no saben, ni conocen los fundamentos académicos de la evaluación, no saben lo que sus resultados significan, lo que permiten explicar, ni de los límites que tiene toda información de evaluación, pero se sienten muy cómodos implantando programas de evaluación, tomando sus resultados sin el mayor sentido ni rigor académico. Lo mismo le pasa a otros actores sociales, como los medios de comunicación, que hacen su negocio cuando tienen que dar a conocer resultados deficientes, sin tener la obligación de interpretarlos en sus posibilidades conceptuales, así como diversas organizaciones sociales que presionan al Estado para que se incrementen las acciones de evaluación, así como acciones en consecuencia de ellas.

La evaluación dejó de ser una disciplina académica que reclama su rigor, dejó de ser una actividad técnica que tiene necesidad de cubrir ciertos mínimos confiables para convertirse meramente en una acción de política de control social. Cuestionar la falta de rigor técnico de la mayor parte de los instrumentos de evaluación no es una cuestión secundaria, en el caso de un laboratorio clínico los diversos instrumentos que se emplean para efectuar las mediciones tienen que responder a determinadas especificaciones y tener una cuidadosa calibración, de otra forma su medición es errónea y no es confiable. En el caso de la evaluación, los diversos instrumentos que se emplean, sean exámenes (que en estricto sentido no son evaluación), hojas de cotejo o registro de datos, formatos de autoevaluación requieren cumplir con determinadas especificaciones, pero todo ello es dejado de lado. Se ha generalizado la práctica de establecer pequeños talleres para elaborar y trabajar con esos instrumentos técnicos, con lo que le restan un importante grado de confiabilidad al registro de los datos que se solicitan y a la construcción sólida de tales instrumentos. La evaluación no se hace ni desde una reflexión conceptual, ni desde un manejo riguroso de los instrumentos, los datos que se generan en estas circunstancias son poco confiables.

El establecimiento de diversos programas de evaluación³ como parte de estas políticas ha generado diversos impactos en el campo curricular, varios de ellos afectan la situación formal del currículum directamente, así como el espacio de la práctica curricular. Los programas de evaluación generan una tensión en este campo y establecen una dinámica de subordinación académica de los proyectos y procesos curriculares a los lineamientos que emanan de dichos programas. Más aún, podemos afirmar que en varias instituciones, tales lineamientos —y otros como los que emanan de los criterios del ISO 9000-2000— se han convertido en las instrucciones por seguir, con lo que marginan a un segundo plano o prácticamente desplazan la discusión curricular y didáctica en las instituciones educativas.

No perdamos de vista que un rasgo antropológico de la sociedad mexicana es asumir un comportamiento que va más allá de lo que demanda una norma, por lo menos en la vida formal. Así, cuando Banco Mundial o Fondo Monetario Internacional en los años de la crisis establecieron varias recomendaciones, nuestros economistas y responsables de la hacienda pública, no sólo cumplieron al pie de la letra tales recomendaciones, sino que profundizaron en dichas medidas para sanear la economía nacional. De igual manera, cuando en el mundo se generó un movimiento impulsado tanto por organismos internacionales como por un grupo de especialistas en educación, que se tradujo en múltiples recomendaciones para evaluar todas las partes del funcionamiento del sistema educativo, las autoridades educativas mexicanas, establecieron una serie de programas de evaluación y derivaron de ellos diversos criterios formales, que ya de por sí parecen excesivos, como los más de 3 000 indicadores de calidad institucional, entre los cuales se encuentran algunos como: porcentaje de satisfacción de los egresados o el exceso de exámenes a gran escala en la educación primaria.⁴ A ello hay que agregar que los responsables

3 Para ampliar esta información véanse dos trabajos previos: Ángel Díaz-Barriga (2009a y 2009b).

4 En la realidad mexicana, un alumno de sexto grado de primaria puede presentar en el transcurso del año escolar varios exámenes a gran escala, que tienen la misma finalidad: la prueba

de operar estos programas, como los organismos autorizados para realizar la acreditación de programas, tienden a excederse en la determinación o funcionamiento de tales criterios, sobre todo cuando demandan tiempos para realizar una reforma, orientaciones educativas que debe reflejar la reforma e incluso porcentaje de asignaturas que debe existir en determinadas líneas de formación curricular. Esto se acentúa más cuando en la dinámica institucional se trata de mostrar el cumplimiento de dichos indicadores, porque el asunto se lleva al mayor extremo posible. Así, las acciones que se derivan de la evaluación, lejos de fomentar directamente el mejoramiento de los procesos académicos, los vuelven más rígidos (véase el cuadro 1)

CUADRO 1. LO FORMAL DEFORMA (INTENCIONADAMENTE) LOS PROYECTOS DE CALIDAD

CASO 1. En una institución, antes de la implantación del ISO 9000-2000, cuando un foco fallaba en alguna parte de la instalación física, bastaba con hacer una llamada telefónica al responsable para obtener como respuesta: “tomo nota y en un momento se reemplaza el foco”. Después del establecimiento del ISO, al hacer la llamada telefónica se responde: “Por favor, pase a llenar el formato de reporte y a firmarlo para que podamos dar trámite a este problema”, en el mejor de los casos pueden plantear que “Llevarían el formato para que lo firme el que hace el reporte en su lugar de trabajo”. Obviamente, en este formato se encuentra reporte, hora del reporte, hora en que se resolvió el reporte, firma de satisfacción, observaciones, etc. Lo sencillo, lo volvieron complicado.

CASO 2. Para las instituciones de educación superior el gobierno federal mexicano estableció en el año 2001, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), un programa de asunción voluntaria por medio del cual las instituciones aceptan ser evaluadas por la autoridad edu-

nacional ENLACE que es censal, que la elabora el Ministerio de Educación; la prueba EXCALE, que es muestral, elaborada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa; la prueba IDANIS (para informar al secundario de cómo concluye su primaria); la prueba Estatal, para prepararlo para la nacional. Además, puede presentar alguna prueba internacional como la que construye el Laboratorio de Medicación de la Calidad de la Evaluación de UNESCO. Un supervisor señala que los docentes se pasan el curso escolar preparando a los alumnos para presentar pruebas.

cativa a cambio de recibir recursos financieros adicionales. El programa publica las bases de su convocatoria, construye sus términos, ajenos a la dinámica académica de las instituciones: Dependencias de Educación Superior, en vez de Facultades, Escuelas, Centros e Institutos; Cuerpos Académicos, en vez de las formas habituales de organización del trabajo académico como son Academias, Seminarios. También determina qué se debe informar: Diagnóstico, Plan de Desarrollo, Metas a corto y mediano plazo, etc., y precisa cuántas páginas debe contener cada sección del documento institucional que hay que entregar. La entrega física la recibe un funcionario que se limita a ver: sección 1, debe contener 30 páginas, si la institución elaboró 35, las últimas 5 las arranca y las coloca en una sección que inventa, que denomina anexos. Obviamente la lógica conceptual del documento se perdió.

CASO 3. El gobierno federal, a partir del año 2006, estableció un examen estandarizado en la educación básica, la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE). Este examen duplica otras pruebas estandarizadas nacionales que se aplican llevando a un alumno de sexto de primaria a presentar hasta cinco exámenes nacionales en el año escolar. Los resultados permiten que la prensa presente las escuelas de más alto puntaje y las que tienen puntaje más deficiente. Los supervisores y directores presionan a los docentes para incrementar el puntaje de sus alumnos, la autoridad educativa reparte cuadernillos con preguntas similares a las del examen, elaboradas con un descuido tan grande que algunas son absurdas: ¿Cuántos distractores debe tener una pregunta de una prueba objetiva?, otras generan confusión, las que manejan con el número 0 y 1, cantidades de unidad, decenas, centenas, unidades de millar, etc., y otras que no tienen respuesta correcta. La prueba busca mejorar la calidad de la educación, pero los docentes, ante la presión de incrementar el puntaje, piden a los alumnos que adquieran el cuadernillo y dedican horas de trabajo en clase para entrenar a los niños en responder este tipo de instrumentos.

Fuente: elaborado por el autor.

Dos programas afectan de manera particular las tareas que se realizan en torno a los proyectos curriculares: la acreditación de programas y el examen de egreso de la licenciatura, este último

todavía optativo, cumple con múltiples funciones institucionales, para los egresados en algunas instituciones se ha convertido en un medio para la obtención del título profesional en lugar del trabajo escrito de una tesis, mientras que para las instituciones constituye un elemento por considerar en la asignación de recursos adicionales cuando asumen participar en procesos de evaluación, que si bien son voluntarios, la oferta monetaria que subyace en el resultado de la evaluación obliga a participar en ellos. La relación entre evaluación y dinero ha sido un elemento clave en la instauración de estos programas en el país.

A ello hay que agregar que en este momento socialmente se le atribuye a la evaluación una connotación valorativa neutra y positiva. Podemos afirmar que el término forma parte de un imaginario social asociado con valores como bueno, importante, necesario para mejorar el sistema. Máxime cuando se acude a su sentido semántico: asignar valor, cuestión que olvida uno de los sentidos genealógicos más relevantes del término: control. Evaluación fue construido por Fayol como una de las etapas de la administración, la de control. Controlar significa en expresión del autor verificar que todo ocurra como ha sido concebido y corregir lo que sea necesario (De Alba, Díaz-Barriga, Viesca, 1984).⁵ Esto explicaría parcialmente una de las razones por las cuales el término en este momento resulta muy importante para una diversa cantidad de actores sociales. Ante esta situación resulta conveniente explorar algunos efectos que la evaluación como acreditación en su dimensión institucional y de programas (El-Kalwas, 2001), así como los que tienen su origen en los exámenes estandarizados de egreso profesional.

Los sistemas de acreditación

El establecimiento de sistemas de acreditación de programas es una práctica centenaria de las universidades estadounidenses que en el

5 Es desde el trabajo que publicamos en ese año, donde desarrollamos con mayor puntualización cómo el término evaluación genealógicamente está vinculado con prácticas de control.

marco de las políticas de globalización se ha internacionalizado en estos últimos 20 años. Por esta razón en la mayoría de los países son prácticas que tienen menos de 20 años.

En el caso mexicano, la acreditación institucional propiamente no existe; sin embargo, el gobierno federal ofrece recursos económicos extra a aquellas instituciones de educación superior que voluntariamente se sometan a un ejercicio de evaluación externa. Este ejercicio se realiza mediante un programa diseñado por el Ministerio de Educación, denominado Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, establecido en el año 2001, aunque tuvo algún antecedente en la última década del siglo xx. La clave del programa ha sido ofrecer un financiamiento extraordinario, que se entrega para ser ejercido en determinados proyectos, a aquellos que son consecuencia de una evaluación favorable, previa evaluación global de la institución que lo solicita.

Sin lugar a dudas, el programa ha permitido que las instituciones y los académicos reciban un flujo económico que de otra forma no tendrían. Dinero que ha permitido ampliar infraestructura, mejorar instalaciones: laboratorios, bibliotecas, áreas de cómputo, así como contar con recursos económicos para realizar proyectos de investigación y proyectos tecnológicos. Desde este punto de vista, el programa ha sido eficaz y está permitiendo un importante impulso institucional.

Sin embargo, para poder participar en el programa, el Ministerio ha creado una especie de tipo ideal de institución, una universidad cercana a lo que Clark (1997) define como universidad de investigación, para lo cual se han inducido prácticas que van más allá del sentido de la evaluación. Al modelizar (Díaz-Barriga, 2008) la universidad y las instituciones de educación superior, éstas son evaluadas con referencia a este espejo que juega como una especie universal. Reciben más dinero las instituciones que se aproximan a dicho ideal, lo que en los hechos ha significado que aquellas que tienen mayor grado de desarrollo académico, que en general son las que se encuentran en mejores contextos económicos y socioculturales, son las instituciones que reciben más recursos económicos, con lo cual la brecha académica entre unas y otras se hace cada vez más amplia.

La modelización de las instituciones de educación superior se realiza mediante el establecimiento de un significativo número de indicadores. Éstos son de todo tipo, derivados de un modelo de planeación estratégica aplicado a la educación, en el que lo primero que se establece son las ideas de misión, visión y objetivos, se plantea que las instituciones deben contar con un plan de desarrollo a corto y mediano plazo. Para poder construir este plan de desarrollo, se dejan de lado los programas de trabajo que cada rector postula cuando es candidato a dicho puesto —elemento por el cual es elegido— para reorientarse hacia aquellos indicadores que son tomados en cuenta en la evaluación institucional, ya que de ellos depende en gran medida que se puedan obtener recursos económicos.

Estos indicadores tienden a homogeneizar lo que acontece en la vida institucional. De suerte que incluso se ha creado un *Glosario de términos PIFI*⁶ para que toda la información que se vierta se realice en los mismos términos. De esta manera se violenta y trastoca la dinámica y funcionamiento institucional. Aunque la estructura de las universidades responde a una organización específica: Facultades y Escuelas; o bien Divisiones y Departamentos; o en su caso Institutos y Centros, el PIFI plantea que se debe informar por Dependencias de Educación Superior, éstas pueden agrupar a varias facultades o varios centros, lo cual diluye la responsabilidad de las instituciones que en el papel parecen como una y en la realidad operan como dos o tres con cuerpos directivos independientes cada una y con órganos de gobierno específicos de acuerdo con su legislación. Aunque el trabajo académico se realiza por medio de academias o seminarios, como formas de agrupación de los profesores de una institución, el programa solicita que se informe de los Cuerpos Académicos que contiene. En ellos se valoran las tareas de investigación, docencia, tutoría y actividades académico-

6 El *Glosario de términos* es un intento de los físicos por lograr una total exactitud en los términos que emplean las instituciones de educación superior para comunicar sus proyectos, programas, organización y resultados. No se puede dar cuenta de todos los neologismos creados en el programa: capacidad y competitividad académica, nivel de habilitación de la planta académica, entre otros. Se puede consultar en <<http://pifi.sep.gob.mx/>>, página donde se encuentran criterios, reglas de operación, formatos, etcétera.

administrativas que realizan. Son estas unidades las susceptibles de presentar proyectos de investigación, y en caso de una evaluación institucional favorable, recibir recursos. La estructura de funcionamiento de tales cuerpos es pensada desde el laboratorio de ciencias, donde hay un investigador titular en torno al cual se encuentran investigadores asociados, estudiantes de posgrado y de grado, un laboratorio que contiene una infraestructura específica que permite realizar investigaciones vinculadas con temas específicos. En ciencias sociales esta realidad no existe, los grupos de investigación son los que tienen otras formas de integrarse y su movilidad académica es diferente. El cuerpo académico es calificado como consolidado (si está integrado sólo por académicos que tienen doctorado, tienen varias publicaciones y participan en investigaciones con otros cuerpos académicos de otras instituciones), en consolidación (si en su integración hay doctores y maestros, y empiezan a realizar actividades de investigación) y en formación (si apenas están iniciando su trabajo académico). Este juicio lo realiza la autoridad federal. En el fondo, el programa desplaza varios elementos de la autonomía universitaria, pues desconoce en los hechos a los órganos de gobierno establecidos, la estructura institucional y desde la autoridad federal se determina cuál es la evaluación que tiene una institución, lo que trae como consecuencia la entrega de recursos económicos que deben ser ejercidos como la autoridad federal lo ha determinado y en los plazos establecidos por ella.

Esto tiene un funcionamiento diferente en el ámbito de las ciencias y en las ciencias sociales, el esquema se acopla con relativa facilidad a las primeras, mientras que en las segundas se viven presiones de juntar trabajos de investigación de académicos que nunca han trabajado entre sí. Hacer publicaciones apresuradas para justificar un recurso económico en el tiempo establecido, sin cuidar los procesos de arbitraje del trabajo que se edita, ni su calidad editorial.

Pero el asunto más delicado de esta perspectiva es que las universidades han dejado de analizar cuál es su sentido en la sociedad actual. Un rasgo característico de las universidades es concebir cuál es su papel en la sociedad en la que se encuentran inscritas, éste es un rasgo que se acentuó en la Universidad Latinoamericana des-

pués del movimiento de Córdoba. Hoy, las universidades analizan cuántos indicadores cumplen, cómo incrementar el número de indicadores para obtener una mejor calificación, pero dejan de lado su compromiso social, abandonan la discusión sobre cuál es el proyecto universitario que requiere el desarrollo del país en el contexto actual, cuál es la función civilizadora, en los términos que expresa Freitag (2004), qué debe cumplir la universidad en un momento de una crisis social tan acentuada como la que experimenta la sociedad mexicana en este momento.

Evaluación institucional y políticas curriculares parecen ser dos temas que no necesariamente se vinculan, más aún pareciera que las bondades que se asignan a la evaluación institucional tendrían efectos benéficos para el currículum. En realidad hemos intentado mostrar cómo desde la perspectiva de modelizar la organización, funcionamiento y desde perspectivas de trabajo de las instituciones de educación superior, al dar prioridad al cumplimiento de indicadores, la forma reemplaza el fondo. De esta manera, los planes de estudio y la dinámica institucional se vuelcan masivamente hacia el cumplimiento de tales elementos formales. Algunos ejemplos pueden clarificar esta situación. A todas las instituciones se les pide que establezcan su modelo educativo, no hay que olvidar que el término proviene de la física, pues en estricto sentido, las instituciones educativas construyen un proyecto educativo, que es una cuestión diferente. La construcción de ese modelo educativo, en general, es algo ajeno a la comunidad e incluso ajeno al debate pedagógico. En el mismo modelo se tiene que dar cuenta de un componente de innovación institucional. La investigación educativa muestra que toda innovación necesita de un lapso de sedimentación para poder impactar el funcionamiento de la institución, para poder llegar al salón de clases.

El modelo educativo se construye con referencia a múltiples autores que permitan dar la impresión de que se trata de una institución de vanguardia; en realidad, la articulación entre ese modelo y la historia institucional, que marca a todas las instituciones, es inexistente, lo mismo que la articulación entre modelo y contexto social. Lo importante es dar cuenta de que se está en la frontera de temas educativos,

universitarios, curriculares y de aprendizaje. El modelo está lleno de declaraciones: centrado en el aprendizaje, con enfoque humanista, de vinculación social. Declaraciones que en el mejor de los casos tratan de aterrizar en el señalamiento de directrices para un modelo curricular, son los más mencionados: currículum flexible, currículum por competencias, currículum de vinculación social y currículum correlacionado.

Estas enunciaciones curriculares se realizan en un plano tan genérico que corresponderá a los grupos responsables de orientar el diseño de planes de estudio dar forma y contenido a cada una de estas propuestas. Como no existen múltiples estrategias de diseño curricular y, ante la premura, de renovar todos los planes de estudio en un periodo muy corto, los especialistas curriculares recurren a estrategias ya establecidas. Ello ha ocasionado, por ejemplo, que bajo la propuesta de elaboración de planes de estudio por competencias, en realidad se elaboren planes siguiendo los presupuestos más rígidos de la teoría de objetivos de aprendizaje de los años setenta. Incluso, los manuales institucionales para elaborar planes de estudios establecen una lista de verbos derivada de la vieja taxonomía de Benjamin Bloom, así como una estrategia para la construcción de competencias en donde piden que se siga la secuencia de establecer un verbo, un desempeño y una condición de desempeño que la acompañe (Bellocchio, 2008).

Cuando se estudia la innovación curricular como una propuesta que afecta el trabajo de profesores y de estudiantes, se encuentra que ésta no necesariamente influye en el trabajo del aula, incluso la perspectiva de innovación es muy diferente entre distintas facultades y entre diferentes materias.

Podemos reconocer que la evaluación institucional ha impactado estructuralmente el currículum formal, pero no necesariamente ha modificado las prácticas en el aula, ha mejorado indicadores de desempeño: tiempo de egreso, grado académico de la planta docente, incremento de publicaciones, no todas arbitradas, renovación de planes de estudios en tiempos cortos, mejora de la infraestructura institucional, pero no necesariamente ha logrado que el trabajo didáctico en los salones de clases sea mejor o logre aprendizajes más significativos.

La evaluación institucional ha avanzado en México a grandes pasos; la calidad de la educación se expresa en una multitud de indicadores. Todo ello ha influido en la vida académica, pues la obsesión por los indicadores es el eje del trabajo institucional. La evaluación ha pervertido su función; no permite comprender el funcionamiento de la institución, no es un instrumento de retroalimentación. La evaluación se ha convertido en el modelo de acoplamiento de la vida institucional, sus efectos sobre el currículum se podrán observar con mayor claridad en la acreditación de programas.

La acreditación de programas y su impacto curricular

La acreditación de programas, al igual que la evaluación institucional, es una práctica también reciente en nuestro medio. Los organismos acreditadores en estricto sentido empezaron a funcionar en la primera década del siglo XXI, a excepción de la evaluación del posgrado, que inició a principios de los años noventa, y la acreditación en algunos programas como ingeniería y medicina, cuyos primeros intentos se encuentran a mediados de la década de los noventa.

Para el caso mexicano, la acreditación de los programas de formación profesional opera bajo reglas de mercado, mientras que la del posgrado la realiza el gobierno, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En ambos casos, el impacto en el currículum es directo y opera fundamentalmente en el plano formal.

El Conacyt ha establecido un reconocimiento a los posgrados de calidad a través de incorporarlos a un Padrón de Posgrados, que ha tenido distintos nombres en estos 20 años, pero que opera con reglas bastante similares en su desarrollo y que en realidad constituye un programa de acreditación (Ibarra, 1993). Recientemente ha incorporado a sus mecanismos de evaluación aquellos que emanan de la política nacional, como ponderar los cuerpos académicos con los que cuenta un posgrado; además de la elaboración de un complicado informe denominado de autoevaluación, que obviamente está lleno de indicadores sobre distintos rubros: planta académica, eficiencia terminal, movilidad académica. Entre los indicadores de

planta académica se encuentra la productividad medida en participación con grupos de investigación de otros programas, a través de la estructura formal de vínculos de cuerpos académicos, las publicaciones arbitradas y los reconocimientos que tengan, en particular, el que formen parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que el mismo Consejo administra. Se busca que en las publicaciones participen los alumnos de posgrado, idea que se retoma de la práctica de las comunidades de ciencias básicas, en las que un artículo tiene siete u ocho autores, cuando en nuestras disciplinas la práctica académica es otra; por otra parte, esta demanda contradice la propuesta de valoración del Sistema Nacional de Investigadores que en las áreas sociales y humanísticas da más relevancia al trabajo de largo plazo, a la consistencia de una línea de investigación y a la producción autónoma. El número de graduados por profesor es un elemento que forma parte de la valoración.

En cuanto a los estudiantes se plantea que se deben graduar en los tiempos establecidos en el programa, cuestión que ha llevado a que se apesure la conclusión de una tesis, sobre todo de doctorado, a la que si se le hubiese concedido un año más de desarrollo podría haber alcanzado una profundidad mucho mayor. Lo importante es graduar a los alumnos, aun con cierto detrimento de la calidad de sus investigaciones. De hecho, se llega a plantear que se trata de que los estudiantes muestren que han desarrollado capacidad para investigar, no de que logren una investigación original.

También se ponderan los sistemas de gestión del programa, en particular los mecanismos de ingreso. En los hechos se promueve que los programas apliquen el Examen de Ingreso (EXANI III) que ha elaborado el Centro Nacional de Evaluación Educativa (Ceneval), una asociación civil, creada por el propio gobierno, que a la larga ha obtenido ingresos económicos mucho más altos que los pronosticados en su creación.⁷ Cualquier otra forma de evaluación para el

7 Cuando se creó el Ceneval, en 1993, en el marco de las políticas neoliberales más acentuadas, se buscaba que dicho centro, que en realidad se dedica a elaborar y aplicar exámenes a gran escala, fuera una institución autosuficiente. En 2003 publicó en su página web que sus ingresos por venta de exámenes llegaban a 230 millones de pesos, ante lo escandaloso de la cifra decidió no seguir publicando esta cifra, pero si tomamos en cuenta que en 2011, aplicó

ingreso demanda de un proceso muy complicado de justificación de sus razones. Un elemento que se valora asociado con esta cuestión es el plan de estudios, su estructura, metas, orientación y temporalidad en la que fue renovado. Por supuesto, los otros elementos de la acreditación están presentes, tales como infraestructura con que cuenta, biblioteca, servicios de cómputo y laboratorios, en su caso.

El resultado de esta acreditación coloca al programa en una calificación de internacional, consolidado y en desarrollo. Lo que significa, además de su prestigio académico, que en estos tres casos el Consejo está en condiciones de otorgar una beca a los estudiantes para que puedan dedicarse a realizar sus estudios de tiempo completo.

Esta acreditación es realizada con recursos del propio Consejo y las instituciones sólo dedican a ella el tiempo que tardan en llenar los formatos (una actividad que puede llevar más de tres meses) con todos los indicadores que deben ser mostrados y con los medios de verificación del cumplimiento de cada uno de ellos.

Por su parte, la acreditación de programas de licenciatura ha seguido una ruta más mercantil. La autoridad educativa se limita a autorizar el funcionamiento de agencias de acreditación, las cuales establecen los honorarios que deben pagar las instituciones para poder acceder a sus servicios. A principios de los años noventa se realizó una evaluación más con carácter de retroalimentación; esto es, los pares académicos realizaban una actividad de evaluación y al término de ella emitían una serie de recomendaciones. Ya en la primer década del siglo XXI, esta tarea se transformó en una preacreditación, con lo que obligaban a estos organismos a conceder un nivel como resultado de su trabajo: nivel I, II y III, lo que significaba que aquellos programas que contaban con nivel I podían solicitar ser acreditados, mientras que los calificados con nivel III, en los hechos se recomendaba su cancelación.

Al establecer la acreditación de programas como una práctica mercantil, los organismos acreditadores empezaron a trabajar más en función de un mercado que en función de la necesidad de cuidar

1 600 000 exámenes, sus ingresos se podrían calcular en ese año de manera conservadora en al menos 400 millones de pesos, cifra que ya refleja una importante ganancia económica.

la mejora de sus programas. Se generó un proceso de cierta autarquía, en la cual cada organismo establece los criterios con los que va a funcionar y valorar cada programa, así como los honorarios que habría que cubrir por la realización de esta tarea.

El problema no se encuentra en la estructura formal del procedimiento: un ejercicio de autoevaluación, una evaluación externa y la emisión de un juicio, pues formalmente estas etapas se cumplen, aunque con ciertas diferencias y deficiencias. El llamado ejercicio de autoevaluación en realidad se reduce al llenado de un complejo formato. La base de todos estos formatos se encuentra en los indicadores que ha formulado el PIFI, cuya única posibilidad de integrarse es designar a un grupo de académicos que se aboque a realizar esta tarea. No se realiza un ejercicio de autoevaluación institucional, sino se llena un informe que contiene la información solicitada, más el cúmulo de evidencias que la justifican. A diferencia de lo que acontece en el país de origen (El-Kalwas, 2001), se cometen dos fallas en principio: la primera guarda relación con la fundamentación de los criterios de evaluación que asumen, mientras que la segunda con el grado de profesionalización de los evaluadores.

En el primer caso, los organismos acreditadores no asumen la obligación que tienen para justificar los criterios con los que operan; como hemos expresado, un importante número de sus indicadores los toman de los programas federales, con lo cual restan autonomía académica a las instituciones. Esto afecta, de manera particular, el análisis de los planes de estudios, pues entre sus criterios se encuentran diferentes prescripciones que los perjudican: si contienen un estudio del contexto, si hacen seguimiento de egresados, si hay coherencia entre los objetivos que establecen, incluso en el plano de los contenidos en una época llegaban a prescripciones muy puntuales al demandar determinado porcentaje de asignaturas de un área establecida de conocimiento. En la actualidad han disminuido la pretensión, pero sí establecen porcentajes de asignaturas optativas o de contenidos prácticos en el plan de estudios. Esto va orillando a las instituciones a analizar los criterios que se formulan para acreditar, con la finalidad de integrarlos a sus planes de estudios. La discusión

sobre los proyectos curriculares o el sentido de una reforma curricular se anula o por lo menos se ve tensada, cuando por una parte el Modelo Educativo de la institución establece que el currículum requiere contener determinadas características, lo que se acentúa en el momento en que además debe cumplir con particulares criterios (véase el cuadro 2).

Un efecto de esta situación es que la evaluación curricular, tarea que contiene mucho más un sentido pedagógico y de retroalimentación, ha sido desplazada. La acreditación de programas,

CUADRO 2.

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN AGRÍCOLA

I. CONGRUENCIA DEL PLAN DE ESTUDIOS CON:

- a) la misión y visión del progranata
- b) el modelo educativo
- c) los objetivos y metas del plan de estudios
- d) el perfil de egreso
- e) el perfil de ingreso
- f) congruencia interna
- g) congruencia externa

II. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Adecuación con respecto a:

- a) los objetivos específicos y programa de cada asignatura;
- b) el carácter de las asignaturas: obligatoria y mínimo de 20 por ciento de optativas (flexibilidad para la elegibilidad de contenidos);
- c) la relación de las asignaturas con el tipo de organización (tronco común, departamental, módulos, periodos...);
- d) los contenidos temáticos de cada asignatura;
- e) la proporción y distribución de las horas escolarizadas y horas de estudio;
- f) la proporción y distribución de las actividades de la enseñanza teórica deberá tener y al menos 40 por ciento de contenido práctico;
- g) la ponderación de los créditos/horas asignadas a cada asignatura;
- h) la seriación de las asignaturas con respeto a:
 - i) la articulación horizontal (diacrónica),
 - ii) la articulación verbal (sincrónica),
 - iii) la integración matricial de las asignaturas,
 - iv) La flexibilidad que permita distintas alternativas de contenidos curriculares que complementan la formación integral de los estudiantes.
 - v) Debe tener un balance en sus contenidos, de tal forma que incluya diversas áreas del conocimientos y en el conjunto contribuyan al desarrollo de competencias.

- i) El programa no debe incluir asignaturas o contenidos con temáticas o niveles que sean repetición de los contenidos del bachillerato.
- j) Para la enseñanza práctica, el programa debe considerar diversas modalidades, organizadas, amplias y sistemáticas, procurando la gradualidad en el acercamiento al objeto de aprendizaje y la necesaria diversificación de experiencias, de acuerdo con el perfil del futuro graduado.
- k) Incluir la participación directa y permanente del sector productivo, a través de estancias o prácticas profesionales con una duración mínima de 480 horas o bien 12 semanas y realizarse en las últimas etapas de la formación y servir como base de titulación.

Fuente: Sistema Mexicano de Acreditación para la Educación Agrícola Superior. Comité Mexicano de la Acreditación Agronómica, abril 2013.

como una actividad prácticamente instrumental, es la que ocupa su lugar en este momento. Por otra parte, el llamado formato de autoevaluación, carece de cualquier sentido de retroalimentación en la institución, pues en los hechos sólo es conocido por los que lo elaboraron y por los evaluadores; esto es, se trata de una autoevaluación ignorada por la comunidad a la que dice evaluar. A esta limitación hay que añadir que, dada la falta de formación profesional de los evaluadores en el terreno de la evaluación, los formatos en los que registran sus resultados se convierten en estricto sentido en una lista de verificación, para que puedan ser completados por cualquier persona con una formación mínima.

Ésta es la segunda gran diferencia que existe con los sistemas de acreditación que se generaron en Estados Unidos, pues en ellos se sostiene la necesidad de profesionalizar la evaluación (El-Kawas, 2001), lo que tiene un doble significado: por una parte, se requiere reconocer las diferentes tendencias y escuelas que subyacen en el terreno de la evaluación; por la otra, implica aceptar que quienes realizan la tarea de evaluación tengan una formación específica para poderla realizar.

Ambos elementos no se cumplen en la realidad de la acreditación mexicana. La acreditación se ha convertido en una práctica empírica que carece de sustento en alguna de las tendencias o escuelas de evaluación que existen en este momento. Cuando mucho, los llamados marcos teóricos de los organismos evaluadores se limitan a hacer referencia a los países donde se realiza la acreditación de programas, la fecha en que se inició esta tarea y el nombre

de los organismos acreditadores. No hay un debate nacional, ni entre los organismos acreditadores, ni promovido por la autoridad educativa sobre las estrategias y alternativas que existen en la realización de esta tarea. Los instrumentos para realizar la evaluación se construyen de manera empírica y tienen un valor por sí mismos que nadie cuestiona.

Aunada a esta deficiencia, se encuentra una mayor: no hay una profesionalización entre quienes realizan la labor de una evaluación externa. En el mejor de los casos se supone que, como son profesores que han hecho evaluaciones del aprendizaje de sus alumnos, saben a qué se refiere cuando se habla de evaluación. De esta manera, se solicita a las facultades que designen un profesor que se pueda estimar que trabaja bien su materia, se le ofrece un pequeño taller de 4 a 8 horas, y con ello queda preparado para ser considerado evaluador.

Para facilitar su tarea se construyen instrumentos que sean de fácil llenado, prácticamente listas de verificación, donde si afirma si un indicador se cumple, se cumple con ciertas deficiencias o no se cumple. Al final le solicitan que manifieste el porcentaje de cumplimiento que observa de cada grupo de indicadores y, cuando más, que emita una pequeña opinión. De esta manera, la evaluación para la acreditación en México no cumple con el requisito de profesionalización que demanda esta tarea.

Lo delicado del asunto, para el caso curricular, es que cada evaluador reconstruye como imaginario de un buen plan de estudios, las mejores experiencias de su institución de origen. Y en lugar de tratar de comprender las razones por las cuales una institución tiene determinadas características buscan analizar hasta dónde hay una adecuación entre su imaginario con el plan de estudios objeto de evaluación. Por otra parte, los indicadores de evaluación se convierten en orientaciones curriculares, las recomendaciones que los evaluadores realizan, sea que el programa esté acreditado o no, quedan marcadas para ser retomadas en una siguiente reforma curricular.

Algo que se puede observar en la experiencia mexicana de acreditación, además de sus altos costos y del empirismo que la caracteriza, es que avanza buscando homologar el funcionamiento de las

instituciones y de los planes de estudios. Mientras en Europa el movimiento de evaluación ha buscado que cada institución tenga desarrollos particulares, en el caso mexicano la evaluación apunta hacia la homologación. En planes de estudio altamente formalizados (medicina, derecho, ingeniería), esto no representa un grave problema, mientras que en plan de estudios de profesiones caracterizadas por grandes escuelas de pensamiento (filosofía, psicología, sociología, educación), esto funciona como una camisa de fuerza que impide el desarrollo de esos campos de conocimiento.

Los exámenes de egreso de formación profesional

Un último factor que analizaremos en esta relación tensional entre currículum y evaluación es la conformación de un sistema nacional de exámenes de egreso. Esta práctica en México también es reciente, pues la formación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, Asociación Civil, data de 1993. Ya hemos enunciado que su funcionamiento se realiza en las reglas del mercado estableciendo una cuota económica por todos los servicios que presta, cuota que recae sobre los usuarios, en el caso del sistema educativo, prácticamente sobre las familias de los estudiantes.

Aunque la denominación del Centro tiene el término evaluación, en realidad se ha convertido en una institución que elabora, aplica y entrega informes restringidos de exámenes a gran escala. La cantidad de exámenes que aplica se ha incrementado en estos 20 años. Exámenes de ingreso a bachillerato, educación superior y posgrado, exámenes de medio tramo de estudios en algunos de estos niveles, exámenes de egreso de formación profesional (licenciatura), aunque ya también lo aplica al concluir el ciclo de educación secundaria. También elabora exámenes para quienes quieren acreditar un tramo de un plan de estudios (bachillerato) sin haberlo cursado e incluso otorgar el título profesional (en profesiones de baja estructura) como el caso de educación.

Para la construcción de las pruebas a gran escala, inicialmente se apoyó en la teoría clásica del test y posteriormente ha evolucionado

nado hacia incorporar la teoría de Rachs. Si bien desde el punto de vista de la teoría del test se puede afirmar que la construcción e interpretación de éstos es correcta, no necesariamente lo es cuando uno aplica una visión de cuál es la teoría del contenido y la teoría del aprendizaje que subyace en la construcción de tales preguntas.⁸

En el caso de la construcción de preguntas de las pruebas a gran escala esta tarea no se realiza. El Ceneval conforma lo que denomina un consejo técnico por cada examen de egreso que está integrado por algunos profesores que son designados por las autoridades de su facultad para participar en él. Aunque hay una recomendación de que esta designación recaiga en docentes que tengan determinado prestigio profesional, esto no necesariamente se puede cumplir, pues los docentes con más prestigio, en general, tienen una mayor carga de trabajo académico. Ese consejo técnico, que no representa ni a todas las instituciones, ni necesariamente todas las tendencias o escuelas de conocimiento que existen en una disciplina, es el responsable de elaborar una guía para la construcción de la prueba. No se elabora una tabla de especificaciones, tampoco se realiza un análisis de diversos planes de estudio. Más bien este consejo técnico se constituye en un equipo de expertos que deciden las líneas y áreas de formación que debe tener un plan de estudios, los principales temas que lo deben integrar y la bibliografía que debe ser considerada. En los hechos, formulan un plan de estudios indicativo, que nace de su experiencia y de su perspectiva institucional, y que funge como una especie de tabla de especificaciones para el diseño del instrumento.

El Centro invita a profesores que tengan dos años de experiencia docente a registrarse en su página y a asistir a un taller de 20 horas sobre elaboración de reactivos para pruebas a gran escala. Los profesores aceptados se reúnen a elaborar reactivos en función

8 Analizamos la construcción de la prueba PISA, y encontramos que se trataba de un examen que se podría considerar de tercera generación, dado que se apoya en la teoría de la respuesta al ítem. Refleja una teoría del contenido y una teoría del aprendizaje, que se encuentra en el marco teórico que a su vez se encuentra en la primera parte de la publicación de resultados (Díaz-Barriga, 2006).

de esos contenidos establecidos. Esos reactivos son pasados por una valoración de expertos y posteriormente son piloteados, escondidos en algunos exámenes que se aplican.

De esta manera se obtiene un examen de egreso de licenciatura. La presentación del examen en este momento es voluntaria; sin embargo, reporta dos ventajas indirectas: la primera es que en algunas facultades, aquellos alumnos que obtienen determinado puntaje en él pueden obtener por este medio el título profesional, lo que evita que elaboren una tesis de grado; mientras que la segunda tiene una dimensión institucional, pues si los alumnos obtienen un resultado sobresaliente en este examen, ello cuenta en los mecanismos de evaluación institucionales que tiene el PIFI y, por lo tanto, favorece la obtención de recursos económicos para la institución.

Para el caso del currículum esta forma de elaborar los exámenes de egreso tiene una importante afectación, pues ese currículum ideal que se traduce en contenidos y bibliografía, y que se expresa en una guía para preparar el examen, al mismo tiempo se convierte en un referente para un proceso de reforma curricular. Las facultades se esfuerzan por lograr que sus egresados obtengan buen puntaje en estos exámenes, ofrecen el atractivo de la titulación por este medio y a cambio de ello tienen una mejor calificación para su obtención de recursos económicos.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo hemos analizado cómo en el marco de las políticas de calidad se ha instaurado un sistema de evaluación que no necesariamente contribuye a mejorar la educación, pero que tiene un significativo efecto en impulsar una uniformidad en el sistema educativo. La modelización de las instituciones de educación que se impulsa en los programas de evaluación institucional, se manifiesta con claridad en los sistemas de acreditación y en los exámenes de egreso.

Así, la construcción del currículum en México dejó de ser un espacio de análisis de un proyecto institucional, de un análisis de algunos elementos del contexto en el que se encuentran las instituciones públicas con la finalidad de generar algunos elementos que contri-

buyan a su solución. Se perdió la dinámica que el campo curricular había tenido en las instituciones de educación superior mexicanas, pues gran parte de la producción intelectual, de la producción de conceptos curriculares estuvo íntimamente articulada con la experiencia de elaborar planes de estudios para condiciones y situaciones específicas.

En la actualidad, por el contrario, se avanza hacia una ruta que busca homogeneizar. Cuando se trabaja una reforma curricular se tienen presentes los indicadores de evaluación institucional, los criterios y las recomendaciones que hacen los organismos acreditadores, las guías de evaluación que elabora el Ceneval para presentar el examen de egreso. Esto es, la reforma curricular en la educación mexicana actualmente es un proceso de adecuación de indicadores, contenidos y recomendaciones. Por esta razón afirmamos al principio del artículo que hoy no se discute cuál es el proyecto o el sentido institucional de la educación superior, no se analiza cuál es la responsabilidad social de tales instituciones.

Quizá ésta sea una de las razones de cierto empobrecimiento del debate curricular en este momento.

REFERENCIAS

- Bellochio, Mabel (2008), *Curso taller currículum basado en competencias*, Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California.
- Clark, Burton (1997), *Las universidades modernas. Espacios de docencia e investigación*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- De Alba, Alicia, Ángel Díaz-Barriga y Martha Viesca, “Evaluación análisis de una noción”, *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, México, pp. 175-204.
- Díaz-Barriga, Ángel (2009b), “La era de la evaluación en la educación mexicana. La gestación de un sistema burocrático de control bajo la bandera de la calidad”, en Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa/Cámara de Diputados, pp. 31-76.

- _____ (2009a), “A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica”, *Sisifo, Revista de Ciências da Educação*, núm. 9, mayo-agosto, en <isifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista 9 PT d2.pdf>, consultado el 25 de mayo de 2012.
- _____ (2008), “El programa integral de fortalecimiento institucional”, en *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM/Plaza y Valdés/ANUIES, pp. 39-129.
- _____ (2006), “Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 583-615.
- El-Kalwas, Elaine (2001), *Accreditation in USA: Origins, Developments and Future Prospects*, París, UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Freitag, Michel (2004), *El naufragio de la universidad*, Barcelona, Pomares.
- Ibarra, Eduardo (1993), “El nuevo Conacyt y la evaluación (rasgos de la política de ciencia y tecnología 1988-1992)”, en *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 348-392.

Documentos

- Sistema Mexicano de Acreditación para la Educación Agrícola Superior. Comité Mexicano de la Acreditación Agronómica, abril de 2013. Subsecretaría de Educación Superior, “Glosario PIFI”, en <<http://pifi.sep.gob.mx/>>.

EVALUAR: ENTRE LA EQUIDAD Y LA IGUALDAD

*Clarilza Prado de Sousa**

*Sandra Lucia Ferreira Acosta***

*Anamérica Prado Marcondes****

INTRODUCCIÓN

Evaluar significa tomar decisiones. ¿Qué decisiones deben ser tomadas a partir de los datos obtenidos y de los procesos desarrollados?

Responder a estas preguntas es lo que le da sentido a la realización de un proceso de evaluación. Se evalúa para tomar decisiones, respecto a un sistema de enseñanza, del desempeño de un alumno en el salón de clases, de un proceso curricular o de una institución escolar. Además de eso, es necesario considerar que la evaluación es un proceso que se realiza de forma contextualizada, por lo tanto, sus resultados y las decisiones consecuentes que se toman dependen tanto de los sujetos que producen tales resultados, como de la escuela y profesores que interpretarán los datos obtenidos.

La evaluación en tanto práctica pedagógica tiene un compromiso con el proceso educativo, con el desarrollo de los alumnos y con el perfeccionamiento de la enseñanza. Analizar resultados de evaluación sin considerar este contexto ha generado procesos de jerarquización de resultados, como si la clasificación en sí, se explicara a sí misma. Clasificar alumnos en una escala, da cuenta del nivel de

* Profesora titular de la Universidad Católica de São Paulo y coordinadora de la Cátedra UNESCO de profesionalización de docentes.

** Profesora de la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Investigadora Asociada del Centro Internacional de Estudios sobre Representaciones Sociales y Subjetividad-Educación.

*** Investigadora asociada al Centro Internacional de Estudios en Representaciones Sociales y Subjetividad. Evaluadora institucional de la Universidad Católica de São Paulo.

adquisición de aprendizaje que el profesor enseña en clase, pero es necesario ampliar la observación, identificar el tipo de errores detectados, las dificultades de cada uno de los alumnos y, sobre todo, es absolutamente necesario tomar decisiones en relación con los contenidos aprendidos y con los que se aprenderán en el futuro.

¿Qué decisiones tomar frente a los resultados de los alumnos? Frente a las diferentes formas de enseñanza que el profesor puede adoptar en los salones de clase, sus percepciones y evaluaciones no se pueden limitar, con una nota, a otorgar una calificación según lo que el alumno sabe o no sabe sobre determinado contenido. Preparar al alumno para aprender, responder pedagógicamente frente a lo no aprendido, conlleva considerar el desempeño del alumno en el salón. No es solamente evaluar si el alumno aprendió, sino evaluar para conocer al alumno, tomar decisiones que mejoren su enseñanza y desarrollen los aprendizajes adquiridos.

El presente estudio se centra en el espacio de la clase, del salón, espacio privilegiado de actuación del profesor, en el que la educación se realiza y pretende discutir con estudiantes de licenciatura, futuros profesores, cuáles son las decisiones que podrían ser tomadas frente a los resultados o procesos de evaluación desarrollados en el ámbito escolar.

Se entiende que el profesor, después de calificar como correcto o incorrecto un problema de matemáticas, un problema de física, o lo que el alumno aprendió de los conceptos de geografía o historia, se enfrenta a la toma de decisiones a partir de los datos obtenidos, juicios por realizar sobre los resultados y el desempeño del alumno en clase. Es en este contexto donde queda claro que evaluar es *determinar el valor de algo, atribuir un valor*.¹

Para Guba y Lincoln (1989), el análisis histórico de los paradigmas de evaluación nos muestra que apenas en la tercera generación de evaluadores, en la década de 1960-1970, surge el reconocimiento del juicio de valor y de la valoración o enjuiciamiento en los procesos evaluadores. Autores clásicos que ayudaron a construir la teoría evaluativa, como Cronbach (1963), Stake (1967), Scriven (1967),

1 Evaluar significa determinar el valor de algo, atribuir un valor (Ferreira, 1999).

Campbell (1969), señalaron la importancia de considerar la valoración o enjuiciamiento en una evaluación. El reconocimiento de la subjetividad en la evaluación, que se evidencia desde la elección de lo que se evalúa, hasta las conclusiones, fue presentado claramente por Stake (1982) cuando señala que la valoración subjetiva es esencial en el acto de evaluar.

Este reconocimiento de la subjetividad, más allá de aportar a la evaluación una discusión sobre los valores que sustentan los juicios y las decisiones, actúa en el sentido de exigir mayor objetividad en la evaluación; se desconoce que el papel político que ésta ejerce no está en la objetividad de los resultados obtenidos, sino en la comprensión de la desigualdad social, de las diferencias entre quienes producen esos resultados, en lo que la valoración hace con los resultados (Powers, Fowles y Willard, 1994; Serpa, 2010).

En la década de 1980, más que apuntar a la subjetividad, autores como Soares (1981), Depresbiteris (1989), Franco (1990) y Giroux (1988) evidenciaron el papel ideológico y político de las decisiones evaluativas y el proceso perverso de confirmación de la discriminación social que dicha evaluación realiza en el salón de clases. Dentro de esas discusiones que subyacen en la problemática de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, como analiza Estrela *et al.* (2010), se expresan explícita, o implícitamente, ideologías y diferentes visiones de las funciones de la escuela en la sociedad y concepciones éticas diferentes sobre justicia social.

Sin embargo, después de constatar la función política de las decisiones evaluativas, los procesos de evaluación asumieron en la práctica dos lógicas, como enfatizó Perrenoud (1999): una al servicio de la selección, la *construcción de jerarquías de excelencia* que desconocen las diferencias entre los alumnos, y otra al servicio del aprendizaje, que modela la acción pedagógica y regula la enseñanza que se ofrece en la escuela. Haciendo eco a las perspectivas de Perrenoud (1999), Santos (2007) establece la evaluación como un fenómeno moral, no meramente técnico. “Es muy importante saber a qué valores sirve y a que persona beneficia. Es muy importante evaluar bien, pero es más importante saber a qué causas sirve la evaluación” (p. 17).

Reforzado por la influencia de la evaluación a gran escala que realiza el profesor como un proceso de clasificación, se observa que hoy en las escuelas la discusión de las prácticas de evaluación escolar se desarrolla sin la incorporación de la perspectiva evaluativa y la evaluación psicosocial que reconoce la actividad como política, inserta intencionalmente en el contexto de las relaciones individuales y sociales (Sousa, 1991).

Por lo tanto, la incorporación de la ética neoliberal que valora una única versión técnica de la evaluación, que pone al servicio de la selección y deja de considerar y analizar el impacto social de las decisiones a las que ella conduce, y desconoce la importancia pedagógica de la evaluación como práctica educativa.

Se puede afirmar, como señala House (1994: 19 y 22), que “la evaluación no sólo debe ser veraz y creíble, sino que también debe ser justa”, y en este sentido, implica un actuar ético, sin perder de vista las cuestiones que retoman los principios y presupuestos del proceso de evaluación: ¿Por qué evaluar? ¿Cuál es su propósito? ¿Cuál es su efecto? ¿Qué concepto de justicia atiende?

Hadji (2001) analiza la realidad concreta de las prácticas evaluativas en el contexto escolar y señala que la evaluación pone en juego procesos psicosociales complejos, dado que está socialmente condicionada y la sitúa como un “acto de comunicación que se inserta en un contexto social de negociación” (p. 40). Con base en estudios de investigadores del área, como Weiss (1972), Monteil (1989) y Barbier (1985), se puede afirmar que en las prácticas de evaluación están presentes interacciones en las que posiblemente haya una serie de malos entendidos entre profesores y alumnos que dan cuenta de factores que van desde la forma en la que se hacen las preguntas, la presentación de resultados, roles sociales, corrección, conflictos de expectativas de alumnos, familiares y de normas institucionales, hasta la confrontación de las valoraciones.

En esos momentos se cruzan expectativas legítimas o no, y cuando no se hacen explícitas, no permiten desarrollar una interacción positiva de construcción de posibilidades de aprendizaje entre profesores y alumnos.

De este modo, propone Serpa (2010) que la evaluación, más que buscar certezas, deberá preocuparse en alcanzar credibilidad en sus

apreciaciones, directamente relacionadas con los criterios de evaluación comunes a todos los alumnos y al sentido de justicia. La autora nos remite a Ricoeur para la comprensión de esa problemática, quien considera que el acto de juzgar, además de reflejar la aplicación de la ley a un caso particular, también refleja la interpretación que se hace de dicha ley. La regla puede ser reconstruida o modificada al ser contextualizada. De esta forma, “cuando la norma (acerca de) lo que se considera correcto, o los criterios entran en conflicto, en su aplicación, se torna necesario recurrir a la sagacidad de la valoración” (p. 82), definiéndose reglas que establecen las acciones supuestamente justas. Más para Serpa (2010: 109), cualquier concepto de justicia:

aunque no pueda eliminar el recurso de la intuición, necesita formular juicios explícitos o reglas que orienten la apreciación. Así, la evaluación tendrá que organizarse de modo que su fundamentación se establezca en la comunicación y el intercambio de apreciaciones, sobre todo si adquiere visibilidad y repercusión social. La evaluación necesita partir de referentes compartidos, actuar lo acordado entre evaluadores y evaluados. En la construcción de ese empresa, los profesores deben estar conscientes de los referentes más evaluados y de los diferentes mecanismos de distorsión del enjuiciamiento.

La cuestión propuesta en este texto nos remite necesariamente discutir lo que es justo en evaluación y cómo promover la justicia de forma tal que produzca una enseñanza volcada en la igualdad y la equidad.²

La igualdad y la equidad en sus relaciones con la justicia son punto central en los parámetros curriculares nacionales (PCN) (1997), cuando orientan la aproximación de la ética en los temas transversales. El documento deja claro que los criterios esenciales para pensar éticamente la justicia son los conceptos de igualdad

2 Sara Escorel (2001: 2) entiende que “La aproximación conceptual de igualdad y equidad que los distingue y califica a partir de La Idea de que la equidad es lo que nos introduce a la idea de diferencia en un espacio de igualdad, es parte del proceso histórico de las luchas sociales que conforman en diversos contextos (tiempo y espacio) patrones de ciudadanía diferenciados”.

y equidad (p. 72). La igualdad comprendida en los PCN reconoce que todas las personas tienen los mismos derechos; sin embargo, la diferencia entre las personas no las coloca en una situación de igualdad. La equidad permite restablecer la igualdad respetando las diferencias.

Significa decir que la evaluación con equidad exige reconocer la necesidad de ofrecer posibilidades diferentes en función de la necesidad, para entonces producir igualdad. Reconocer las diferencias, por ejemplo, de las características de los alumnos y del desarrollo del aprendizaje, entre otras, es la forma de promover la igualdad. Es la forma más significativa de promover la justicia, entendida no en su dimensión legal, sino asumida en relación con criterios que toman en consideración las condiciones individuales y contextuales.

Santos Guerra (2007: 17), aún más radicalmente, afirma que:

Es peligroso (y contradictorio al verdadero sentido de la acción formativa) instalar en el sistema de formación, mecanismos que generen sumisión, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad, etc. La evaluación no es un fenómeno neutro, que se pueda realizar sin indagar los valores, el respeto a las personas y el sentido de la injusticia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad.

En el estudio aquí presentado se pretendió analizar cómo los alumnos, futuros profesores, comprenden esta perspectiva y de qué manera están siendo formados para tomar sus decisiones frente a sus futuros alumnos.

No se desconoce el potencial educativo de los resultados de una prueba, de los resultados objetivos obtenidos por los alumnos en una situación de aprendizaje, pero se pretende evidenciar cómo es necesario que los procesos evaluativos busquen ir más allá de identificar la situación de aprendizaje de los alumnos y cómo podrían también enseñar al alumno a aprender con sus propios resultados. El estudio busca mostrar cómo la valoración de los resultados de una evaluación puede traer oportunidades ricas para el profesor, para el

estudiante y discutir cuestiones fundamentales de educación y, principalmente, analizar la justicia que orienta las decisiones educativas en el contexto del salón de clase. Como enfatiza Santos Guerra (2007: 113), la evaluación “más que un proceso de naturaleza aséptica, es una actividad llena de dimensiones pedagógicas, políticas y morales” y, en este sentido, es preciso desarrollar en los cursos de formación inicial (licenciaturas y pedagogías) las condiciones para que el futuro profesor haga un uso más amplio de los resultados de las evaluaciones de sus alumnos.

Para analizar la visión de estos estudiantes de licenciatura, futuros profesores, al centrar el juicio de valor que se cierne sobre la evaluación, se contó con el aporte teórico de la Teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 1984). Se pensó que tal teoría podría ofrecer los fundamentos teóricos y metodológicos que permitirían una interpretación contextualizada de la visión de los estudiantes en una aproximación psicosocial. La Teoría de las representaciones sociales en tanto visión del mundo construida en la cotidianidad, por los sujetos, en relación con el grupo, constituye una fuente de informaciones, actitudes y valores que se organizan en un campo o definen cierta imagen.

Analizar estas representaciones permitiría, según Sousa (2000: 128), la

comprensión de cómo se engendran y participan las perspectivas particulares en la visión global de un grupo social, de una sociedad (o aun de una institución escolar), como es el análisis de la manera en que esta sociedad (y esta institución educativa) se constituye partiendo de estas visiones particulares (p. 128).

En estos términos, analizar las representaciones de los estudiantes sobre la justicia que se manifiesta en las evaluaciones escolares permitiría comprender cómo estos alumnos están construyendo su visión de docencia, de evaluación y principalmente de los valores que están sustentando estas representaciones. Describe Duveen (2003, citando a Moscovici (1961: xxi), que las representaciones sociales se definen como:

un sistema de valores, ideas y prácticas, como una doble función: primero establecer un orden que posibilitará a las personas orientarse en su mundo material y social y controlarlo y, en segundo lugar, posibilitar que la comunicación sea posible entre los miembros de una comunidad, fortaleciendo el código para nombrar y clasificar sin ambigüedad, los varios aspectos de su mundo y de su historia individual.

Centrándose en las representaciones sociales, este estudio pretendió investigar las problemáticas presentadas por universitarios de nivel licenciatura, futuros profesores, sobre los dilemas relativos a la evaluación que dan respecto a los principios éticos y de justicia que sustentan las actitudes y directrices docentes. Tales dilemas son enfrentados por profesores que viven la cotidianidad del salón de clase en relación con sus alumnos.

Para alcanzar el objetivo propuesto, se optó por un estudio cualitativo y exploratorio, por medio de análisis de respuestas de universitarios a un conjunto de cuestiones que describen situaciones cotidianas, donde desarrollaron problemas de los profesores, asociados con el tema de la evaluación.

LA INVESTIGACIÓN

Participaron en este estudio 41 estudiantes universitarios que estaban en el inicio de su formación en la universidad pública del estado de São Paulo. Eran jóvenes que estaban en el rango de 18 a 25 años (92 por ciento), con una formación en ciencias naturales y matemáticas. En la licenciatura, los estudiantes pretendían asociar los conocimientos específicos de sus áreas de estudio, los contenidos pedagógicos, con el fin de calificar para servir como maestros en la educación básica, más concretamente en los últimos años de la escuela primaria y la escuela secundaria.

Una breve descripción del perfil de estos estudiantes permite identificar los participantes con las características encontradas en los estudios ya realizados. De este modo, respecto a los datos recolectados sobre el género de los participantes se corroboraron los

resultados de otras investigaciones sobre formación de profesores (Sousa *et al.*, 2007; Júnior, 2007, 2009; Leta, 2003; Lopes, 1998) que afirman la existencia de la feminización en las ciencias biológicas. Se observa que de los futuros profesores de Biología que respondieron el cuestionario, 70 por ciento son del sexo femenino. Los resultados corroboraron también la predominancia masculina en la formación de futuros profesores de matemáticas y física. En este sentido, los participantes de la licenciatura en física (75 por ciento) y matemáticas (100 por ciento), son en su gran mayoría de sexo masculino. En la licenciatura en química se registró un porcentaje similar entre los dos: masculino (46 por ciento) y femenino (54 por ciento).

Analizando los datos sobre la escolaridad de los padres, se observó que los alumnos participantes de la investigación, en su gran mayoría, son los primeros de la familia en cursar una licenciatura; ya que 73 por ciento de los padres y 68.2 por ciento de las madres no tienen escolaridad universitaria. Este fenómeno se asocia con el momento histórico que vive Brasil de expansión de la oferta de becas para la educación superior. Desde 2007, las universidades federales, aun contando con el Programa REUNI (Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales), el acceso a la enseñanza superior se fortaleció todavía más, principalmente porque la población que antes no podía avanzar en su trayectoria escolar, pasó a contar con la posibilidad de cursar una carrera en las universidades públicas.

En el estudio realizado, fue un gran desafío la construcción de un instrumento de recolección que permitiese captar los valores que fundamentan las representaciones de justicia en evaluación y especialmente aquella que sustenta la visión de igualdad y equidad en la educación. Para ello se definió como instrumento de recolección de datos un tipo de cuestionario situacional que contenía cuatro preguntas que presentaban dilemas de la práctica diaria en el salón de clase, que implicaban tomar una decisión por parte de los profesores y que los estudiantes tuvieran que analizar. Al seleccionar los dilemas se consideró aquellos que mejor interpretaran las representaciones de justicia presentes en las decisiones sobre evaluación en la vida cotidiana escolar.

Para Abric (1994), dentro de las funciones de las representaciones sociales se destaca su *función justificatoria*, que permite al sujeto evidenciar las decisiones tomadas y los comportamientos presentados, justamente la acción exigida frente al dilema con posibilidad de respuesta en varias direcciones, cuya elección de respuesta envuelve una opción valorativa. Para Caetano (1997: 194) son considerados:

como dilemas las vivencias subjetivas (no las situaciones externas), los conflictos cognitivos y prácticos, ocurridos en contextos profesionales, en relación con los cuales el profesor dilucida entre una o más alternativas (de acción y/o de valoración). En síntesis, el sustento de los dilemas reside en la existencia de discrepancias y en la dificultad de tomar posiciones claras entre los polos en conflicto, por lo que su resolución puede exigir procesos de deliberación complejos, integra-dores y creativos.

Así, la utilización de este tipo de cuestionario, en el que se presentan dilemas para el análisis de los sujetos, se muestra efectiva para comprender los valores que integran las representaciones sociales de los estudiantes de licenciatura sobre justicia en la práctica evaluativa. Los dilemas presentados en el cuestionario fueron seleccionados de situaciones cotidianas bipolares o multipolares de naturaleza dinámica que resguardasen situaciones conflictivas en la cotidianidad. Según Zabalza (2004: 19), los dilemas “se refieren no a grandes esquemas conceptuales, sino a actuaciones específicas concernientes a situaciones problemáticas en el trabajo del aula”. Al concepto dilema se asocia también consecuencialidad entre pensamiento-acción, lo que provoca que el profesor no actúe siempre en forma congruente entre su pensamiento o saber. El sentido de su acción está fuertemente relacionado con las influencias externas vinculadas con cada situación/problema que “condicionan los propósitos y conducen la acción por caminos diferentes de los previstos” (Zabalza, 2003).

A cada dilema propuesto, que refiere a una situación de conflicto enfrentada por un profesor en el salón de clases, los participantes eran invitados a pronunciarse a partir de una escala de tipo *Lickert*, que contemplaba cuatro puntos: (1) Totalmente en

desacuerdo, (2) Poco de acuerdo, (3) Muy de acuerdo, (4) Totalmente de acuerdo.

Enseguida, fue solicitado que añadieran una justificación por escrito para sus respuestas, en relación con la posición asumida.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados involucró tanto una organización de los datos en la escala tipo *Lickert*, como un estudio del discurso de los encuestados. Para ello, se utilizó el *software* Alceste,³ que además de procesar análisis estadísticos del contenido escrito (palabras repetidas y sucesiones de palabras), permite una aproximación más cualitativa de las narrativas de los estudiantes y la profundización de las interpretaciones del contenido de los textos.

La naturaleza conceptual de los dilemas indica que no hay ninguna expectativa de solución satisfactoria a las situaciones cotidianas presentadas en el cuestionario de la investigación. Son situaciones de naturaleza dinámica que desafían las respuestas de forma que cada situación-problema puede ser resuelto de forma diferente. Esa diferencia, según Beach y Pearson (1998), se hace efectiva y se fundamenta a partir de la composición de cada sujeto, la forma de lidiar con los problemas y de enfrentar las más variadas situaciones, en la manera como fue formado y como observa el mundo. En este sentido, las respuestas a un dilema pueden no ser correctas o incorrectas, pero conducen a una discusión que debe ser analizada, para llegar a un consenso para determinada situación. La respuesta a un dilema no puede ser generalizada, más bien debe presentarse como un proceso de aprendizaje conjunto entre profesor-alumno.

3 *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte (Alceste)*. Ese programa hace uso del método de Clasificación Jerárquica Descendente (CHD por sus siglas en portugués), que consiste en organizar fragmentos de las narrativas escritas en clase desmenuzando el vocabulario que las integra de forma que obtenga el mayor valor posible en una prueba de asociación (*que-cuadrado*). El programa ejecuta también otros cálculos complementarios que posibilitan una descripción más detallada de cada una de las clases encontradas por medio de la aproximación de vocabulario semejante.

El análisis de la investigación no consideró ninguna respuesta como correcta o incorrecta. Fue analizada en el estudio la escala de concordancia en relación con la decisión del universitario, futuro profesor, y principalmente las justificaciones que cada uno de ellos redactó en sus respuestas.

A continuación son presentadas y analizadas, para cada pregunta situacional, las respuestas de los universitarios, tanto en la escala *Lickert* como las narrativas procesadas en Alceste.

PROBLEMA SITUACIONAL 1

Angélica, profesora de matemáticas de educación media superior, acordó anticipadamente con los alumnos que en la próxima clase deberían traer un trabajo escrito sobre el tema: mi aprendizaje en el curso de matemáticas. Todos participaron, menos José, alumno en silla de ruedas. En la siguiente semana, José entregó el trabajo y alegó confundir la fecha de realización de la actividad. Angélica no aceptó el trabajo; justificó la importancia de poner atención al cronograma definido anteriormente, y por lo tanto José se quedó sin calificación.

Este problema presenta el dilema al profesor de “tratar o no tratar de igual forma a todos los alumnos, incluso a aquellos que presenten algún tipo de discapacidad”. La respuesta a la escala mostró que 68 por ciento de los estudiantes no estuvieron de acuerdo con la actitud de la profesora y 32 por ciento acordaron poco.

En cuanto a la justificación de los universitarios sobre su posición en esta cuestión, los datos fueron procesados por Alceste siendo reveladas dos posturas de sentido⁴ que se constituyeron como categorías de análisis.

La primera categoría identificó un carácter valorativo de justicia explicitado por la idea de que *todos deben ser tratados de igual forma, aun aquellos con alguna discapacidad*. Hay una necesidad

4 Por las frecuencias de ocurrencias y por las relaciones con los contextos más significativos, este ítem situacional generó dos categorías de análisis, compuestas por 484 formas distintas de palabras, 1 580 ocurrencias y una frecuencia media de las palabras igual a 3.

de una homogeneidad de acción tanto del profesor como de los estudiantes que muestra que la evaluación expresa el grado enseñar y aprender. José no aprendió y no presentó el comportamiento deseado, por lo tanto era necesario que recibiera una sanción.

Los datos procesados apuntan, por otro lado, a una relativización de esta postura de los estudiantes al revisar la palabra “pero”,⁵ en tanto conjunción adversativa que indica una clara oposición complementando sus justificaciones.

En esta primera categoría, la importancia de la noción de homogeneidad es identificada en algunos fragmentos de las narrativas escritas:

- El hecho de que el alumno sea discapacitado no lo coloca en una posición arriba o abajo del resto.
- A pesar del problema del alumno discapacitado, éste debe tener el mismo trato que el resto de los alumnos, toda vez que buscan la inclusión deben respetar el cronograma definido.
- Desde mi punto de vista, el hecho de estar en silla de ruedas no te coloca en una posición por encima de los demás.
- Estar en silla de ruedas no tiene ninguna implicación en la entrega de un trabajo.

La segunda categoría identificó un carácter valorativo en lo referente al concepto de justicia. La discusión presentada en las narrativas de los estudiantes no se centra en el problema de la discapacidad de José, sino en la injusticia, por parte de la profesora, de no aceptar el trabajo fuera del plazo.

El análisis, con el programa Alceste, de las palabras más significativas, mostró la presencia del verbo “deber” como futuro del pretérito o como condicional con la palabra “debería”,⁶ que indica acciones futuras en relación con el pasado, pero que también puede referirse a una condición para que la acción se realice. Eso muestra que los participantes sugieren también la posibilidad de que la profesora se encaminará a la flexibilización de la norma.

5 Frecuencia =11 y $\chi^2=8,31$.

6 Frecuencia =14 y $\chi^2=17,78$.

Algunas líneas revelan el sentido del contenido:

- Seguir un cronograma es realmente importante, pero se debe considerar el trabajo que el alumno produjo, aun con una semana de retraso, el alumno entregó algo que debe ser considerado, con una nota reducida, pero debe tomarse en cuenta.
- La puntualidad es necesaria, pero como el alumno entregó el trabajo el esfuerzo debe ser reconocido, tal vez con una nota menor.
- No estoy de acuerdo, porque ella debió darle alguna calificación, y no simplemente dejarlo sin una, debió haber restado algunos puntos por el retraso, ya que José hizo el trabajo.
- Creo que debe haber una sanción para el alumno, si no, sería injusto con el resto de los alumnos que entregaron a tiempo y él necesita comprender la responsabilidad que tiene, pero no debió dejarlo sin nota, pues hizo el trabajo.

PROBLEMA SITUACIONAL 2

Paulo es un alumno que entrega con regularidad los ejercicios y tiene un buen comportamiento en el salón de clase. Sin embargo, en el día del examen sufre mucho, pues se pone nervioso. El resultado es siempre el mismo: notas bajas. El profesor de física, Ricardo, entendiendo la dificultad del alumno, sube la calificación de Paulo. Los otros alumnos, al enterarse de esta situación, reclaman y quieren ser beneficiados también. El profesor se molesta por la discusión y mantiene la nota baja de Paulo.

Esta situación presenta el dilema para el profesor sobre “aumentar o no aumentar la calificación de un alumno que tiene dificultades frente a dicha forma de evaluación”. La respuesta de la escala mostró que 17 por ciento de los estudiantes no estuvieron de acuerdo con la actitud del profesor y 83 por ciento acordó poco. Las justificaciones de los universitarios, que redactaron con respecto a este problema, fueron procesadas por Alceste y se constituyeron don posturas.⁷

7 Por las frecuencias de ocurrencia y por las relaciones con los contextos más significativos este 2º ítem situacional generó dos categorías de análisis compuestas por 379 formas distintas de

La primera, de acuerdo con las narrativas de los universitarios, los alumnos sienten una actitud indebida por parte del profesor, cuando se dejó llevar por la relación con el alumno.

Los alumnos reconocen que existen problemas sobre la acción de evaluar y proponen, como alternativa, que el profesor revise su actitud. La palabra *debería*,⁸ *verbo que se destaca en esta categoría, como futuro del pretérito*, sugiere la descripción de acciones improbables e hipotéticas, por lo tanto, acciones que aún podrían ocurrir. Ofrecen sugerencias de distinta naturaleza, incluido el intercambio de opiniones con los alumnos sobre la mejor manera de resolver los problemas asociados con la evaluación.

Algunas líneas de las narraciones revelan el sentido de lo anterior:

- El profesor se dejó llevar por la relación y faltó a su papel de profesor.
- El profesor podría preguntar la opinión del salón sobre qué hacer con dicho alumno y entonces tomar las medidas adecuadas o realizar otra forma de evaluación, como trabajos, por ejemplo.
- El profesor debería llevar a cabo otros métodos de evaluación, ya que el examen inhibe al alumno y, con el tiempo, hace que el alumno sienta que está siendo evaluado diariamente, y por lo tanto no hay motivo para estar nervioso.
- Me parece que el profesor debería optar por una forma de evaluación que consiguiera registrar la mejora en el aprendizaje de sus alumnos.
- Estoy de acuerdo con mantener la calificación de Paulo, pues no se puede privilegiar a pocos. Sobre todo, el profesor Ricardo debe comenzar a revisar el método de evaluación vigente en su clase, de esa forma podría llegar a un resultado más concluyente y de esa forma auxiliar de forma más efectiva a sus alumnos.
- No estoy de acuerdo, creo que el profesor podría buscar otros métodos de evaluación que no sean los exámenes o distribuir las cargas de trabajo de forma que los alumnos en la misma situación de Paulo no sean perjudicados.

palabras, 1339 ocurrencias y una frecuencia media de las palabras igual a 3.

8 Frecuencia 3 y χ^2 7,28.

- Si el profesor sabe que Paulo es un buen alumno y que va a salir mal en el examen, él debe modificar el método de evaluación.

La segunda categoría, el concepto de justicia, se encuentra asociada con la idea de que *si existen reglas ellas deben ser cumplidas para que no haya consecuencias*. Las justificaciones, redactadas por los universitarios, apuntan a que las normas son importantes como indicadores del patrón de calidad y establecen las obligaciones, tanto del profesor como del alumno, por medio de la adopción de medidas que garanticen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos de este ítem muestran una pequeña relativización de esta posición de los estudiantes sobre la palabra “pero”,⁹ utilizada como conjunción adversativa que indica oposición, complementando sus justificaciones. En este caso, la oposición se presenta en forma de contradicción; es decir, a pesar de que el profesor desee ayudar al alumno, podría perjudicarlo, al crear la sensación de injusticia y de descontento general.

En el segundo ítem situacional, la relación de justicia relacionada con el cumplimiento de normas es identificada en algunos fragmentos de las narrativas de los participantes:

- Pero fue incorrecto lo que Ricardo hizo, pues benefició a Paulo, fue cuestionado, se irritó y volvió a cambiar la nota de Paulo. Es inadmisibile.
- Pero no me parece que él deba elevar la nota sin ningún motivo para ningún alumno.
- El profesor no debía haber aumentado la nota del alumno. No hay motivo para el nerviosismo si la materia está bien estudiada y Paulo necesita concentrarse.
- No estoy acuerdo desde un inicio con que él haya aumentado la nota del alumno, pues si es un examen, el resultado es igual para todos, pero, no veo ningún problema en que el profesor dé puntos extras por la participación o el empeño.
- No estoy de acuerdo con el acto de aumentar la nota del alumno,

9 Freqüência = 6 y $\chi^2=3,36$.

él debería haber puesto alguna actividad para el alumno y para el resto del salón, para que aumentaran su nota.

PROBLEMA SITUACIONAL 3

En medio del año escolar el profesor Luiz, que enseña matemáticas, identificó que había un grupo de alumnos con dificultades y que necesitaría dar clases de recuperación. La coordinadora organizó las clases, pero el docente contratado faltó mucho a las actividades programadas y los alumnos no alcanzaron los objetivos de la materia. Al final del año, el profesor optó por aprobar a estos alumnos; justificó que no podían ser penalizados por la falta de apoyo de la escuela.

Este problema ofrece el dilema al profesor de “dar o no dar cuenta de sus criterios aprobando alumnos rezagados, porque la escuela no ofrece condiciones de recuperación”. La respuesta a la escala mostró que 71 por ciento de los estudiantes no estuvieron de acuerdo con la actitud del profesor y 29 por ciento acordaron poco.

En cuanto a la justificación de los universitarios sobre su postura, los datos procesados por Alceste revelaron dos posturas,¹⁰ que se constituyeron como categorías de análisis.

La primera categoría identificó el acuerdo (29 por ciento) con la idea del profesor que asocia la reprobación a los efectos poco productivos, que genera la penalización de los alumnos. La idea de progresar desde el punto en que se paró, lo cual sería normal para todo aprendizaje, no aparece en las citas de los universitarios.

En esta categoría, el acuerdo de que los alumnos no podían ser penalizados se identifica en líneas como las siguientes:

- Realmente si todos los alumnos asistieron a las clases de regularización, y el docente no, los alumnos no pueden ser penalizados por esa situación.

10 Por las frecuencias de ocurrencia y por las relaciones con los contextos más significativos, este ítem situacional generó dos clases de análisis compuestas por 426 formas distintas de palabras, 1 231 ocurrencias y de una frecuencia media de las palabras igual a 3.

- Sí, si la escuela no apoya las actividades que propone los alumnos no deben ser penalizados.
- Estoy de acuerdo en que los alumnos no sean penalizados por los problemas de organización de la escuela, pero las dificultades excepcionales de los alumnos deberían ser atendidas en los periodos regulares de las clases.
- De hecho, los alumnos no pueden ser penalizados por la falta de apoyo de la escuela, pero aprobarlos no es la solución, podría proponerse un seguimiento el año próximo para subsanar las dificultades de estos alumnos.

La segunda postura se percibió como una injusticia para con los alumnos por parte del profesor. Esto se justifica, pues reconocen que la valoración y la descripción, propósitos de la evaluación, fueron aplicados de manera inapropiada. En la opinión de los universitarios, la aprobación sin mérito puede deformar la descripción de la realidad creando problemas para los propios alumnos.

El análisis del programa Alceste, de las palabras significativas en este ejercicio, mostró también la presencia del verbo “deber”¹¹ como condicionante del futuro del pretérito o condicional que indica acciones futuras en relación con el pasado. En este sentido, los universitarios sugirieron algunas propuestas para conducir este problema.

Algunas citas revelan el sentido del contenido:

- Ésta es una situación difícil, porque esos alumnos aprobados sentirán incomodidad el año siguiente. Creo que aprobarlos no sería la solución. Debería haber un seguimiento de estos alumnos.
- No estoy de acuerdo totalmente, pues creo que deberían planear otra forma, no dejando a los alumnos totalmente solos.
- Lo que podría hacerse son las clases de recuperación a la par que las clases del siguiente año.
- Creo que si él fuera el próximo profesor que diera las clases para esos alumnos, estaría todo bien con la aprobación, pues el podría intentar controlar la situación.

11 Frecuencia = 4 y $\chi^2=4,46$.

- No creo que esa actitud sea correcta, pues independientemente del motivo o culpa del alumno, los alumnos no aprenderán; es decir, no dejarlas pasar, pero tal vez pedirles un trabajo extra o una clase de dudas resolvería el problema.

PROBLEMA SITUACIONAL 4

Los alumnos de primer año de enseñanza media superior están con muchos problemas en química. La profesora Rose adoptó la estrategia de otorgar buenas calificaciones para que los alumnos estudiaran más. Para ello, disminuyó el nivel de exigencia de las evaluaciones. La profesora presentó su estrategia en una reunión pedagógica y recibió apoyo de algunos colegas y críticas de otros.

Este problema plantea el dilema al profesor de “bajar o no bajar el nivel de exigencia para motivar a los alumnos”. La respuesta en la escala mostró que 76 por ciento de los estudiantes no estuvieron de acuerdo con la actitud de la profesora y 24 por ciento estuvieron un poco de acuerdo.

En cuanto a las justificaciones de los universitarios sobre su postura en este problema, los datos procesados por Alceste, identificaron dos posturas¹² que se constituyeron como tres categorías de análisis.

La primera categoría identificó poco acuerdo con la actitud de la profesora, asociada con la búsqueda de alternativas para motivar a sus alumnos.

Algunas líneas de las narrativas mencionan lo siguiente:

- Buscar incentivar al alumno es muy bueno. No estoy de acuerdo totalmente con el hecho de que buenas calificaciones puedan distraer al alumno y mejor llevarlo a estudiar y dedicar ese tiempo a la disciplina, por ser materia fácil.
- Entiendo que la profesora intentó motivar a los alumnos; sin embargo, si éstos no entienden la materia difícilmente estudiarán.

12 Por las frecuencias de ocurrencia y por las relaciones con los contextos más significativos, este ítem situacional generó dos clases de análisis compuestos por 400 formas distintas de palabras, 1 194 ocurrencias y de una frecuencia media de las palabras igual a 3.

- Ella podría proponer grupos de estudio en la escuela que serían coordinados por un profesor. De esta forma, las dudas serían resueltas al mismo tiempo que los alumnos se sentirían motivados.

La segunda categoría reunió las opiniones de los universitarios que reconocen también la importancia del papel de la motivación en el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, los datos de este ítem situacional indican una pequeña relativización de esta posición de los estudiantes con la presencia de la palabra “pero”,¹³ en tanto conjunción adversativa que indica oposición complementando sus justificaciones. En este caso, la oposición se presenta bajo el formato de contradicción; es decir, a pesar de que el profesor desea motivar al alumno, él podría perjudicarlo al generar conformismo por parte del alumno frente a la situación. El esfuerzo individual por los propios resultados de la evaluación, según los universitarios, surge en oposición al conformismo reconocido por la evaluación del mérito —acción capaz de medir con precisión lo subjetivo y lo menos posible el desempeño de cada estudiante.

Algunas citas mencionan el sentido del contenido:

- Realmente, eso motivaría a los alumnos a estudiar, pero se corre el riesgo de que ellos se acomoden a la situación.
- Realmente, las buenas calificaciones para motivar a los alumnos para que estudien más puede resultar exitoso, pero puede hacer que el alumno se acomode a la situación.
- Creo que es el medio que ella intentó, pero eso puede influenciar incluso a los alumnos con mal desempeño a no hacer nada más, no creo que sea algo motivacional, sino cómodo.

La tercera categoría reúne las opiniones de los universitarios que identifican la calificación como una demostración de la capacidad/competencia del profesor. Alterar la calificación encubre la “verdad” de cada alumno.

Para los universitarios, el problema no está en la evaluación, pues ésta tendría la función de determinar los niveles reales y esta-

13 Frecuencia = 6 y $\chi^2=34,22$.

blecer la valoración individual de cada alumno. Lo que necesita ser cambiado son los métodos empleados, las formas pedagógicas que faciliten el aprendizaje, el modo de enseñanza, el aula, la forma de transmitir el contenido o el nivel de evaluación.

En esta categoría, las propuestas que podrían motivar a los alumnos se reconocen en los siguientes fragmentos:

- Cualquier intento de cambiar la estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación es bienvenida cuando el grupo está teniendo un bajo rendimiento. Pero no basta con disminuir el nivel de exigencias en las evaluaciones sin buscar nuevos métodos para ésta.
- El nivel de exigencia en las evaluaciones tiene que ser coherente con el contenido impartido por ella, para incentivar a los alumnos a estudiar más, ella podría buscar otros métodos de enseñanza, basados en las principales dificultades de los alumnos.
- El profesor no debe disminuir el nivel de exigencia, sino buscar formas pedagógicas que faciliten el aprendizaje de los alumnos.
- No basta disminuir el nivel de exigencia en las evaluaciones, los alumnos no están haciéndolo mal por no estudiar. La profesora tiene que descubrir el motivo real que causa dificultades a los alumnos y qué es lo que hace que ellos no comprendan la materia. En vez de facilitar las buenas calificaciones a los alumnos que han bajado el nivel de exigencia en las evaluaciones, la profesora debe mejorar el método de enseñanza-aprendizaje, ya que el alumno tiene el derecho de un aprendizaje completo y no superficial.
- La intención de la profesora era buena; sin embargo, no es la calidad de las evaluaciones la que debe cambiar, sino debe aumentar las clases. Evaluaciones más fáciles hacen que la calidad del aprendizaje enseñado disminuya.
- Debe encontrar otra forma de transmitir los conocimientos y evaluar a los alumnos, disminuir el nivel de las evaluaciones no es la mejor forma de hacer eso.
- Creo que disminuir el nivel no es el punto que cambiará el aprendizaje de los alumnos. Tal vez el examen pueda valer menos; sin embargo, continuar con el mismo nivel, y tener más trabajos para promediar.

CONCLUSIONES Y ANÁLISIS DE ALGUNOS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados de la investigación demuestra la importancia de que se discuta con los estudiantes en los cursos de licenciatura una visión más amplia de la evaluación educativa, que incluya además de la presentación de los resultados de los exámenes, una reflexión sobre la valoración realizada a partir de los resultados alcanzados por los alumnos. Los cursos de formación de profesores centrados sólo en medir, en enseñar cómo hacer que la medición de la calificación sea más precisa, terminan por renunciar a la idea de tomar en cuenta en la formación de profesores la cotidianidad en los salones de clase, los desafíos que los salones ofrecen día a día, y reduce el proceso de evaluación. La evaluación requiere acciones más amplias, se puede decir que se define como proceso de medición, basada en criterios que deben permitir la valoración tomando en cuenta la selección de decisiones por parte del profesor. En estos términos enseñar cómo evaluar conlleva definir criterios, realizar valoraciones y elegir decisiones.

Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes construyen representaciones normativas sobre lo que consideran justo en el proceso de evaluación, que no da espacio a la creación de nuevas formas de relación en los salones de clase. En estos términos, las representaciones sobre la justicia en la evaluación parecen estar basadas en normas de igualdad, que no comprenden la diversidad, la diferencia. La inclusión de la diversidad en la valoración evaluativa, implicaría el establecimiento de privilegios a un determinado grupo de sujetos.

El estudio revela la importancia de presentar en los cursos de formación una visión más completa de los procesos evaluativos; comprende en primer lugar que la valoración y la toma de decisiones son parte de este proceso. La valoración y la toma de decisiones confieren a la evaluación su función socioeducativa.

El profesor en clase trabaja con el concepto de justicia en los juicios que realiza principalmente sobre los resultados de la evaluación. Podrá actuar de forma justa o injusta, pero es una tarea que no podrá dejar de hacer. ¿Cuál es el concepto de justicia que se pre-

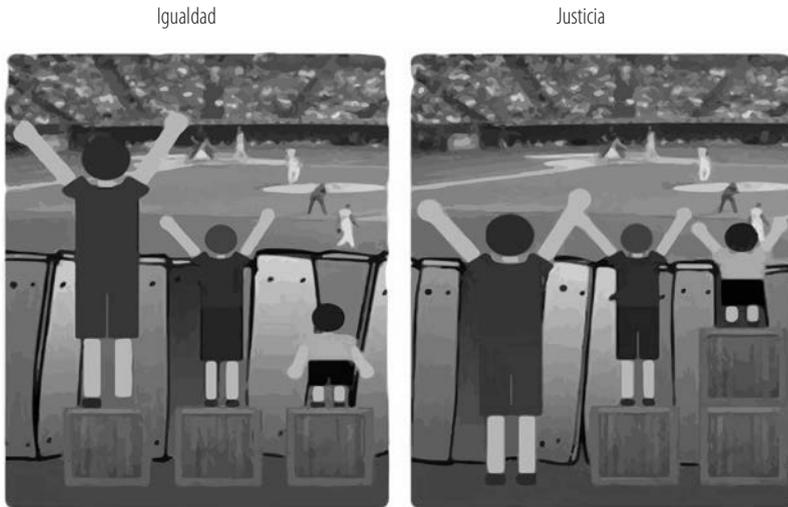
tende usar? ¿El concepto de justicia como equidad propuesto por John Rawls?¹⁴ ¿La justicia como igualdad que no prevé adaptación a las reglas cuando hay diferencias significativas de origen entre los sujetos evaluados?

Evidentemente ésta no es una discusión cerrada. Se trata de un verdadero dilema que el profesor enfrenta en su cotidianidad, para lo cual no necesita tener respuestas inmediatas, acabadas, pero sin duda alguna necesita estar habilitado para discutir las con los alumnos. En este tipo de dilema, la discusión sobre la valoración y la decisión obliga al profesor a asumir una acción educativa. No hay espacio para la indiferencia, para no asumir compromiso, el peor de los males del educador. En esta perspectiva, la nota no es el proceso final de evaluación, el resultado indiscutible de una prueba, no termina con la declaración de correcto o incorrecto del alumno, sino que define el inicio de los procedimientos de evaluación; esto es, de los juicios y las decisiones que serán tomados.

Para finalizar, aunque la imagen de representaciones sociales construidas por los universitarios de la investigación sobre la justicia en la evaluación esté orientada hacia una visión de justicia como igualdad, que no incluye la diferencia, la diversidad, no toma en cuenta las condiciones en el aula, será posible iniciar un proceso formativo que rescate la función educativa de la evaluación. Esto significa asumir la evaluación más allá de la atribución de una nota como medida. Evaluar conlleva medir para juzgar a partir de determinados criterios tomando en cuenta la elección de decisiones educativas.

14 Para el filósofo americano sus presupuestos son: 1) igualdad de oportunidad abierta a todos en condiciones de plena equidad, y 2) los beneficios deben ganar paso a miembros preferiblemente menos privilegiados de la sociedad, los más desfavorecidos, cumpliendo sus expectativas, ya que la justicia social es, ante todo, apoyar a los más desfavorecidos. Para lograr esto, es necesario; sin embargo, que se produzca una doble operación. El mejor, el talento, el mejor dotado (por nacimiento, herencia o donación), debe aceptar la gracia de ver disminuir su participación material (en propiedad, los salarios, los beneficios y estatus social), minimizado en favor del otro, los más necesitados. Éstos, a su vez, también pueden ampliar sus horizontes y esperanzas de mejores días, la maximización de sus expectativas. Disponible en <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2003/04/13/001.htm>>, consultado en febrero de 2013.

FIGURA 1. IGUALDAD NO SIGNIFICA JUSTICIA



Fuente: <<http://thrivalroom.com/equality-vs-equity-two-images-that-perfectly-explaining-privilege-and-social-justice/>>, consultado en octubre de 2015.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean Claude (1994), *Pratiques sociales et representations*, París, Presses Universitaires de France.
- Barbier, Jean-Marie (1985), *A avaliação em Formação*, Porto, Edições Afrontamento.
- Beach, Richard y Donna Pearson (1998), “Changes in Preservice Teacher’s Perceptions of Conflicts and Tensions”, *Teaching & Teacher Education*, vol. 14, núm. 3, pp. 337-351.
- Bittencourt, C. (org.) (1997), *O saber na sala de aula*, 11a. ed., São Paulo, Contexto, 2009.
- Brasil (1997), Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*, Brasília, MEC/SEF, vol. 082, pp. 44-98, en <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>, consultado el 28 de febrero de 2013.
- Caetano, Ana Paula (1997), “Dilemas dos professores”, en Maria Tereza Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*, Porto, Porto Editora.

- Campell, Donald (1969), “Reforms as Experiments”, *American Psychologist*, vol. 24, núm. 4, pp. 409-429.
- Cronbach, Lee Joseph (1963), “Course Improvement through Evaluation”, *Teachers College Record*, núm. 64, pp. 672-682.
- Depresbiteris, Lea (1989), *O desafio da avaliação da aprendizagem; dos fundamentos a uma proposta inovadora*, São Paulo, EPU.
- Dussel, E. (2002), *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*, 2a. ed., Petrópolis, Vozes.
- Duveen, Gerard (2003), “Introdução: o poder das idéias”, en S. Moscovici, *Representações sociais: investigações em psicologia social*, 5a. ed., Petrópolis, Vozes.
- _____ (1993), *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Graal.
- Escorel, Sarah (2001), *Os dilemas da equidade em saúde: aspectos conceituais*, Organização Pan-Americana de Saúde (OPS)-Brasil.
- Estrela, Albano *et al.* (orgs.) (2010), *Avaliações em educação: novas perspectivas*, Porto, Porto Editora.
- Franco, Maria Laura P.B. (1990), “Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional”, *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, núm. 74, agosto, pp. 63-67.
- Foucault, Michel (2003), *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, 27a. ed., Petrópolis, Vozes.
- Garrafa, V., G. Oselka y D. Diniz (2009), “Saúde pública, bioética e equidade”, *Revista Bioética*, vol. 5, núm. 1, pp. 59-67.
- Giroux, Henri (1988), *Escola crítica e política cultural*, São Paulo, Cortez.
- Guba, Egon e Yvonna Lincoln (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Londres, Sage.
- Hadji, Charles (2001), *Avaliação desmistificada*, Porto Alegre, Artmed.
- House, Ernest (1994), *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata.
- Jodelet, Denise (1984), *Réflexion sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale*, París, Communication information.
- _____ y A.G. Tapia (2000), *Develando la Cultura: estudios en representaciones sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Júnior, Paulo *et al.* (2009), *Gênero e Educação Científica: uma revisão da literatura*, Atas, ENPEC.

- _____ (2007), *Uma análise das diferenças de gênero no discurso escolar*, ATAS/ENPEC.
- Keddie, N. (1982), “O saber na sala de aula”, em Sergio Gracio y Stephen Stoer (eds.), *Sociologia da educação II. A construção social das práticas educativas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Leta, Jacqueline (2003), “As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso”, *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 17, núm. 49, pp. 271-284.
- Lopes, Maria Margaret (1998), “‘Aventureiras’ nas ciências: refletindo sobre gênero e história das ciências naturais no Brasil”, *Cadernos Pagu*, Campinas, núm. 10, pp. 345-368.
- Monteil, Jean Marc (1989), *Eduquer et former: perspectives psycho-sociales*, Grenoble, PUG.
- Moscovici, Serge (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- Motta, N.S. (1984), *Ética e vida profissional*, Rio de Janeiro, Âmbito Cultural Edições.
- Nalini, J.R. (1999), *Ética geral e profissional*, 2a. ed., São Paulo, RT Didáticos.
- Perrenoud, Philippe (1999), *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, Porto Alegre, Artmed.
- Powers, Donald, M.E Fowles y A.E. Willard (1994), *Direct Assessment, Direct Validation? An Example from the Assessment of Writing*, Educational Assessment.
- Santos Guerra, Miguel (2007), *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*, São Paulo, Edições Loyola.
- Scriven, Michael (1967), “The Methodology of Evaluation”, em R.W. Tyler et al. (orgs.), *Perspective of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, pp. 39-83.
- Serpa, Margarita (2010), *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*, Lisboa, Edições Colibri.
- Sirota, R. (2000), “Develando la cultura escolar”, em D. Jodelet, A.G. Tapia, *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1994), *A escola primária no cotidiano*, trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artes Médicas (Série Educação, Teoria e Crítica).

- Soares, Magda (1981), “Avaliação educacional e clientela escolar”, en M.H.S. Patto, *Introdução à psicologia escolar*, São Paulo, T.A . Queiróz.
- Sousa, Clarilza (2000), “Develando la cultura escolar”, en D. Jodelet y A.G. Tapia, *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*, México, UNAM.
- _____ (org.) (1991), *Avilação de rendimento escolar*, Campinas, Papius.
- Sousa, Isabela *et al.* (2007), “Visão de alunos sobre a predominância Feminina”, número Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz, Atas, ENPEC.
- Stake, Robert (1982), “Novos métodos para avaliação de programas educacionais”, en M.A. Goldberg y C. Sousa (orgs.) (1982), *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*, São Paulo, EPU.
- _____ (1967), “The Countenance of Educational Evaluation”, *Teachers College Record*, núm. 68, pp. 523-540.
- Wagner, Wolfgang (2000), “Sócio-gênese e características das representações sociais”, en Antonia. S.P. Moreira y Denize C. Oliveira (orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social*, 2a. ed., Goiânia, AB, pp. 3-25.
- Weiss, Carol (1972), *Evaluation Research Methods for Assessing Program Effectiveness*, Nueva York, Prentice-Hall/Englewood Cliffs.
- Zabalza, Manuel (2004), *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*, Porto Alegre, Artmed.
- _____ (2003), “Os dilemas práticos dos professores”, Porto Alegre, *Revista Pátio*, núm. 27.

UNIVERSIDAD, CULTURA
Y TEMAS TRANSVERSALES

CULTURA Y CONTORNOS SOCIALES. TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

*Alicia de Alba**

En este capítulo expongo elementos hacia la construcción de la categoría *campo de conformación estructural curricular (CCEC) vacío o tendiente a vacío*, a partir del concepto de significante vacío de Ernesto Laclau (1996a).

Para ello he dividido el trabajo en tres partes. En la primera de ellas expongo algunos conceptos y categorías en un nivel analítico social amplio o macrosocial en la línea general de la relación currículum-sociedad, atravesada por la cuestión cultural, a partir de Foucault, Nietzsche y trabajos anteriores. En la segunda parte pretendo mostrar la articulación conceptual entre este nivel social y cultural amplio y el primer momento —lógico— de la ingeniería o la construcción del currículum. En la tercera parte abordo, a partir de la noción de CCEC, vacío y su *función* en la articulación de estos dos planos en su relación con la conformación de contornos sociales como intentos de configurar, construir nuevos rumbos a las sociedades actuales y el papel de los llamados *transversales* en el campo del currículum en su potencialidad de incorporar la direccionalidad contenida en éstos.

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM

El currículum es una propuesta cultural y político-educativa que se constituye en un horizonte ontológico semiótico (HOS)¹ o cultura, a partir de la sobredeterminación (curricular) de una compleja síntesis cultural y político educativa, como un *dispositivo educativo de poder y saber* acorde con el *mainstream* de la configuración político-cultural y educativa o el sistema en el cual se inscribe dicho dispositivo. Dispositivo educativo de poder y saber que permite y alienta el funcionamiento de la compleja estrategia múltiple que funge como motor de dicha configuración o sistema. Motor que propicia, regula y administra la producción de espacios, discursos; empodera instituciones, sectores sociales y personas. Dispositivo, motor del entramado social mismo, en el cual *circulan diversas fuerzas y cargas de poder y saber* así como *voluntades de poder y de ser*. Propuesta cultural y político-educativa que interpela a diversos sociales, quienes al responder a tal interpelación incorporan rasgos nodales de la identidad del currículum y de las instituciones con las que éste tenga lazos de pertenencia, como el Estado, la Nación, la Iglesia, la clase social, el barrio, la comunidad, la etnia, etc., de tal forma que el currículum es un elemento constitutivo —como lo es todo acto educativo— de la subjetividad, de las subjetividades, de los sujetos, de los sujetos sociales.

Se arriba a tal síntesis (propuesta cultural y político-educativa) a través de mecanismos de *sobredeterminación curricular*² en las lu-

- 1 Un horizonte ontológico-semiótico es el lugar imaginario, simbólico, intersimbólico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotópico, cultural, educativo, etc., desde el cual se considera, construye, comprende y analiza un campo, un problema o una cuestión, en el marco de un sistema (o una configuración significativa), en relación con el cual guía, orienta y regula las prácticas humanas, *i.e.*, desde el que se considera construye, comprende y analiza la realidad misma; y guía, orienta y regula las prácticas humanas en tal realidad (De Alba, 2012)
- 2 “El proceso de sobredeterminación curricular consiste en la definición de los rasgos centrales y estructurantes de una propuesta educativa y se desarrolla en el contexto social amplio —a través de envíos y reenvíos de desplazamientos y condensaciones— en las luchas, consensos, acuerdos, negociaciones, imposiciones entre los distintos grupos y sectores sociales que contienen para que la población a la cual se dirige la propuesta, cultural y político-educativa tenga la dirección, enfoque y contenidos que a cada grupo o sector social le interesa. Envíos y reenvíos a través de desplazamientos y condensaciones. Los primeros consisten en

chas, los acuerdos, las imposiciones, los encuentros y desencuentros de los diversos grupos, sectores, gremios, instituciones, organismos nacionales e internacionales, de acuerdo con el proyecto o contorno social que sostengan; esto es, a la voluntad de poder y de ser (proyecto o contorno social), de tales grupos, sectores, etc., en su inextricable relación y constitución del dispositivo de poder-saber y de la voluntad de ser o su lucha por nuevas estrategias y tácticas (de circulación del poder y la voluntad de ser).

La síntesis cultural y político-educativa está conformada por elementos y contenidos culturales, tales como conocimientos, saberes, valores, estilos de inteligibilidad, formas de percepción, maneras de sensibilidad, hábitos, *habitus* (Bourdieu, 1984), creencias, juegos de lenguaje, formas de vida (Wittgenstein, 1953), formas de organización social, comunitaria y familiar.

En los procesos de lucha, negociación, dominación, etc., para la constitución de la síntesis cultural y político-educativa, algunos de los mecanismos y estrategias del currículum como dispositivo educativo de poder-saber y voluntad de poder y de ser, han sido y son:

- a) El *arbitrario cultural*, vinculado con la *reproducción* de la sociedad (Durkheim, 1924; Bourdieu y Passeron 1996) y con la *función de la transmisión* en la educación;
- b) la *tradición selectiva*, expuesta por Raymond Williams (1977);
- c) la herencia, el legado, por Puiggrós y Derrida;
- d) la recuperación de la sabiduría de las tradiciones de los pueblos (Hua Zhang, 2012); y
- e) la *conformación de nuevas configuraciones, sentidos y significados*; en momentos históricos en los cuales se está constituyendo una nueva figura del mundo (Villoro, 1992).

desplazar un rasgo o elemento de un objeto significativo a otro. Por ejemplo, desplazar los colores patrios a los colores de un partido político. Los segundos consisten en condensar en un objeto diversos desplazamientos. Por ejemplo, cuando en una propuesta educativa —en un currículum— se encuentran rasgos o elementos de diversos grupos y sectores. El resultado del proceso se expresa en una síntesis cultural y político-educativa compleja, aporética y contradictoria” (De Alba, 2013).

Las relaciones en el currículum son multidireccionales y la sobre-determinación del proyecto —o en el momento actual, del contorno social, contornos sociales, horizontes utópicos o figuras del mundo— se produce en distintos espacios culturales y político-sociales en los cuales, como se ha señalado, se forma una cadena equivalencial capaz de constituir subjetividades e identidades abiertas y precarias, y en este sentido es posible referirse a tal espacio como contexto social amplio, en donde es nodal subrayar que tal *amplitud* se configura por la cadena equivalencial y sus diversas relaciones con otras posiciona-lidades³ dentro de la perspectiva u horizonte ontológico semiótico (HOS) en el cual se sitúa el proyecto o contorno social.

Es importante hacer una pausa para mencionar la complejidad de la lógica de la articulación (o lógica hegemónica), planteada por Laclau (1990), la cual nos permite comprender la posibilidad o imposibilidad de la conformación de nuevas subjetividades y por tanto de nuevos sujetos culturales, políticos y educativos, así como de nuevos sistemas, nuevas configuraciones de significación.⁴

En los últimos lustros se ha dedicado un énfasis importante a la diferencia, a las diferencias y en gran medida se concibe la relación entre éstas como multi o inter, por ejemplo, en el terreno cultural se

3 Por posicionalidad se entiende el espacio ontológico, epistémico, teórico, psíquico, cultural, social, geopolítico, económico, etc., desde el cual se enuncia, se construye la palabra. La posicionalidad del discurso le imprime a éste la fuerza del entramado social del cual forma parte el que enuncia; se refiere al espacio de la enunciación, a la voz.

4 “Cada significante constituye un signo mediante su unión a un significado particular, mediante su inscripción en el proceso de significación. Pero si lo que estamos tratando de significar no es una diferencia sino, al contrario, una exclusión radical, que es fundamento y condición de todas las diferencias, en tal caso la producción de una diferencia más no constituye ninguna solución al problema. Como, sin embargo, todos los medios de representación son por naturaleza diferenciales, es sólo si el carácter diferencial de las unidades significativas es subvertido, sólo si los significantes se vacían de todo vínculo con significados particulares y asumen el papel de representar el puro ser del sistema —o, más bien, el sistema como ser puro y simple— que tal significación es posible. ¿Cuál es el terreno ontológico de esta subversión, qué es lo que la hace posible? La respuesta: la división de cada unidad de significación que el sistema tiene que construir como el locus indecible en que tanto la lógica de la diferencia como la lógica de la equivalencia operan. Es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado —es decir, vaciándose de su dimensión diferencial— que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad” (Laclau, 1996a y b: 75).

habla de lo multicultural o de lo intercultural. Desde la perspectiva de Laclau las diferencias para articularse entre sí —a través de un elemento o significante vacío, *i.e.* capaz de interpelarlas para formar una configuración o sistema— se abren y ceden de alguna manera una parte de su diferencia para articularse con ese significante que las interpela, de tal forma que se constituye una nueva articulación o cadena equivalencial —una nueva subjetivación y subjetividad, una nueva identidad— en la cual quien interpela permite y propicia la emergencia de la nueva subjetividad, de la nueva identidad —abierta y precaria— a partir de la cual, tal diferencia es investida con una nueva identidad a partir de la que forma parte de algo más amplio sin perder— se, *i.e.* sin perder su diferencia. Esto es central para comprender las relaciones entre las diferencias y la formación de sujetos culturales, sociales, políticos y educativos. En múltiples ocasiones se observa una gran diseminación de diferencias que no son articuladas y, por tanto, no constituyen un nuevo sujeto cultural, social, etcétera.

Un ejemplo en el campo del currículum es el proyecto de internacionalización del currículum, planteado y trabajado por William Pinar (2002), en diversos países, entre otros, Sudáfrica, México, Brasil, China e India. El proyecto interpela *diferencias curriculares* en el nivel de países —a través de la conversación como sustento epistemológico, teórico, estrategia de comunicación y espacio de interpe-lación— y coadyuva a formar una cadena equivalencial en la cual se sostiene y mantiene la diferencia en una apertura radical hacia la articulación con otras diferencias. Esta articulación propicia y permite investir a la *diferencia* con una nueva subjetividad e identidad, y a su vez, fortalece y sostiene su diferencia, en su radical apertura. Internacionalización del currículum que apunta hacia un nuevo horizonte de futuro, un nuevo *contorno social* o figura de mundo.

Acotación sobre la categoría de dispositivo en Foucault

El dispositivo es una categoría que propone Foucault después de la de *episteme*, se ubica en lo que algunos de sus analistas consideran su etapa genealógica. En ambas etapas es fundamental la cuestión

del poder, y la categoría de dispositivo implica un cambio en la teoría del poder de Foucault. Él reconoce, específicamente en relación con su obra *Historia de la sexualidad* 1. *La voluntad de saber* (1976), que en esta *etapa* se produce un cambio en su teoría del poder. En la entrevista que le hiciera Finas en 1977, se aprecia lo anterior:

L. Finas: Michel, hay un texto que me parece realmente asombroso desde todos los puntos de vista: el primer volumen de su *Historia de la sexualidad*, “La voluntad de saber”. La tesis que usted defiende en él es inesperada y, a primera vista, simple, pero se hace progresivamente más compleja. En resumen, digamos que entre el poder y el sexo no se establece una relación de represión, sino todo lo contrario.

M. Foucault: Hasta cierto momento yo aceptaba la concepción tradicional del poder: el poder como un mecanismo esencialmente jurídico. Lo que dicen las leyes, lo que niegan o prohíben, con toda una letanía de efectos negativos: exclusión, rechazo, barreras, negaciones, ocultaciones, etc. Pero ahora considero inadecuada esa concepción [...] esta concepción puramente negativa del poder, pero a partir de cierto momento me pareció insuficiente. Esto ocurrió en el transcurso de una experiencia concreta que tuve a partir de 1970-1972 en las prisiones. *Me convencí de que el análisis no debía hacerse en términos de derecho, sino en términos de tecnología, en términos de táctica y de estrategia.* Es esta *sustitución del esquema jurídico negativo por otro técnico y estratégico* lo que he intentado elaborar en *Vigilar y castigar*, para utilizarlo luego en la *Historia de la sexualidad* (Foucault y Finas, 1977) [cursivas mías].

Dispositivo —estrategia y tácticas— conformado en la compleja interrelación de distintas fuerzas y cargas de poder-saber que circulan en el entramado social en instituciones, organizaciones, normatividades, disposiciones, discursos, prácticas sociales, culturales, políticas, educativas, etcétera.

Acotaciones sobre la voluntad de poder y la voluntad de ser

Nietzsche afirma que más allá de la voluntad de vivir expuesta por Schopenhauer (1819), está la voluntad de poder, como un motor,

una energía expansiva que lleva al ser humano hacia donde desea y que, a diferencia de la voluntad de vivir, la voluntad de poder es capaz de poner en riesgo de manera deliberada la propia vida por cualquier razón [o sin razón...]. La voluntad de poder es entonces el motor fundamental del ser humano. De acuerdo con Nietzsche la voluntad de poder es el ser mismo. Desde la perspectiva que aquí se asume, la voluntad de poder es la voluntad de ser y de poder ser. “La voluntad de ser pensada por Nietzsche es una expresión de la afirmación, de la creación de la vida fuera de todo límite metafísico” (D’Arago, 2009). La voluntad de ser propicia, exige, suscita y abre hacia la emergencia del pensar y el actuar paralógico (en términos de Lyotard, 1979), de crear, inventar, transformar, innovar...

La voluntad de ser es paralógica, en el sentido en que Lyotard (1979) trabaja esta categoría en *La condición posmoderna*. Se entiende la paralogía como la capacidad de realizar jugadas inesperadas en el terreno del juego, del juego de lenguaje (Wittgenstein, 1953). Es la capacidad de ir produciendo elementos nuevos o provenientes de otros juegos de lenguaje, que al articularse constituyen una articulación distinta, un nuevo juego de lenguaje, una nueva configuración significativa, un nuevo sistema, un nuevo dispositivo, un nuevo *contorno social*.

Después de estas dos acotaciones se retoma la cuestión del currículum. En julio de 2012 en *The Fourth World Curriculum Studies Conference*, Frida Díaz Barriga, en una conversación manifestó “el mundo se está deshaciendo”. Lo anterior es cierto, el mundo se está deshaciendo y se está haciendo a través de múltiples esfuerzos, experiencias, estudios, luchas, conversaciones, acuerdos, desacuerdos, discusiones, esperanzas, deseos y voluntad, que apuntan hacia un mundo mejor para todos.

El currículum se encuentra en la actual tensión globalización-crisis estructural generalizada (CEG) “el momento de tensión se da siempre que hay dos componentes en una relación, que son los dos necesarios, pero sin embargo no pueden ser ajustados automáticamente”.⁵

5 Entrevista a Ernesto Laclau, por Alicia de Alba, publicada en Laclau, 2012.

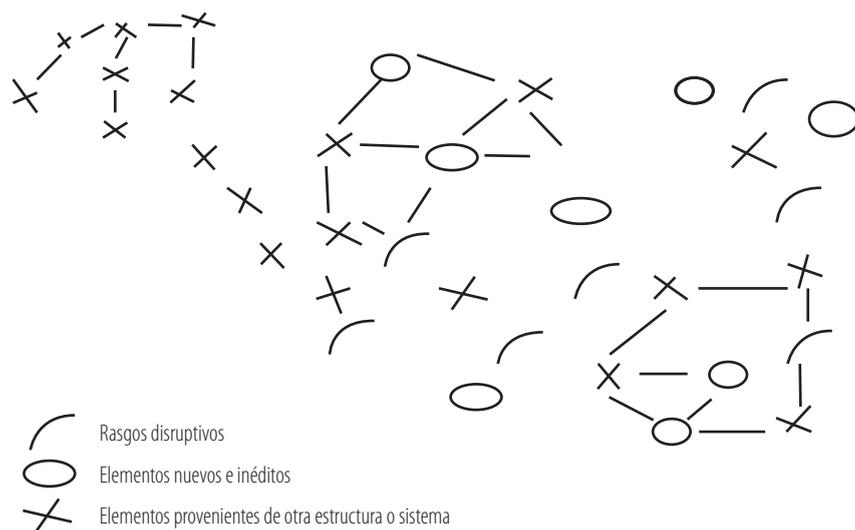
Por tensión globalización–crisis estructural generalizada, se entiende a la compleja relación entre aquello que se erige como el proyecto actual de la humanidad (la globalización) y una lacerante situación que se concibe como crisis estructural generalizada entendida como la interrelación de estructuras culturales, epistémicas, teóricas, sociales, educativas, culturales, religiosas, éticas, económicas, financieras, etc., atravesadas y articuladas por un código ontológico-semiótico o por la confrontación entre códigos ontológico-semióticos, en la cual se produce el debilitamiento general de los *elementos* de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura o sistema de significación mayor, que conduce a la proliferación de elementos o significantes flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, etc. Interrelación de estructuras atravesada por un código o sistema ontológico-semiótico, *i.e.*, por un horizonte ontológico-semiótico, o por la confrontación de distintos códigos ontológico-semióticos. “Una crisis estructural generalizada se caracteriza por la desestructuración de las estructuras, más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos de articulación, como los *contornos sociales*” (*cfr.* De Alba, 2007). “Los contornos [sociales] [...] son esfuerzos por recuperar la necesaria estructuralidad de la sociedad; se constituyen como espacios de significación articulados hacia un horizonte de futuro que pretende conformarse como proyecto político social amplio” (De Alba, 2007: 113-114).

En la figura 1 se aprecia una configuración significativa, sistema o estructura, en proceso de desestructuración (izquierda-arriba) y posteriormente la conformación de dos contornos sociales con rasgos disruptivos, elementos nuevos, inéditos y elementos provenientes de otra estructura o sistema (centro y derecha-abajo), también se observan elementos flotantes (derecha arriba) que aún no se han articulado.

Aquí la cuestión principal es, si el currículum es un dispositivo de poder-saber y está atravesado por la voluntad de poder y la voluntad de ser, en un contexto de tensión globalización–crisis estructural generalizada, lo cual implica desconcierto, falta de timón.

Desde la selección de elementos básicos y nodales —materiales de construcción— de un currículum, ¿cómo se puede atender esta complejidad, esta tensión?

FIGURA 1. DE LA CONFORMACIÓN DE LOS CONTORNOS SOCIALES EN LA TENSIÓN GLOBALIZACIÓN-CRISIS ESTRUCTURAL GENERALIZADA



Fuente: elaboración de la autora.

LOS CCEC COMO MATERIALES DE CONSTRUCCIÓN, CLASIFICACIÓN Y ORDENAMIENTO DE ESPACIOS

Los CCEC aluden al tipo de formación que emerge de un currículum. Se refieren a los materiales a partir de los cuales se va a construir o diseñar éste.

Si se piensa en una casa, se piensa en cuáles son las necesidades, los gustos, las posibilidades, etc., de quienes van a habitarla; así como en el clima y las características, geológicas, geográficas y ambientales del lugar en el que se va a construir ésta. También se considera el uso del suelo y otros aspectos legales.

Entonces, por campo de conformación estructural curricular (CCEC) se entiende a un agrupamiento de elementos curriculares [materiales de construcción] que pretenden propiciar determinado tipo de formación en los estudiantes.

Al inicio de la década de los noventa se concibieron cuatro campos:

El *CCEC epistemológico-teórico*: se refiere principalmente a las teorías propias de un campo profesional, a las lógicas (epistemologías) que permitieron la construcción o producción de esas teorías y a la dimensión metodológica. Valdría la analogía de que es el A, B, C de una disciplina o de las disciplinas que conforman una profesión.

El *CCEC científico-tecnológico* se refiere a:

- a) la incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología en las áreas que competen a disciplina o a las disciplinas que conforman la profesión;
- b) a la alfabetización, capacitación y perfeccionamiento digital cuando se trata de generaciones no nativas en el plano digital;
- c) al aprendizaje y aplicación de la paquetería de cómputo que se requiera para el ejercicio de la profesión, y
- d) al aprendizaje y ejercicio del idioma o los idiomas extranjeros u originarios que se requieran para el ejercicio de la profesión.

El *CCEC científico-tecnológico* se refiere a:

- a) la incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología en las áreas que competen a la profesión;
- b) a la alfabetización, capacitación y perfeccionamiento digital cuando se trata de generaciones no nativas;
- c) al aprendizaje y aplicación de la paquetería de cómputo que se requiera para el ejercicio de la profesión, y
- d) al aprendizaje y ejercicio del idioma o los idiomas extranjeros u originarios que se requieran para el ejercicio de la profesión.

El *CCEC crítico-social*: se refiere a la función social de la profesión, a su historia y a sus tendencias. En cada universidad, este campo se refiere al compromiso o a los compromisos sociales, políticos y éticos que se asumen en la profesión.

Hacia principios de la primera década del siglo actual (xxi) se realizó la incorporación de un CCEC debido a la investigación teórica en currículum y al análisis de las relaciones entre prácticas profesio-

nales y currículos específicos. A éste se le denominó de la particularidad y particularidades del currículum.

El CCEC de las particularidades y especificidades se refiere a los aspectos propios del currículum de una profesión en cuanto a sus aspectos o rasgos constitutivos y particulares. Por ejemplo, medicina de las áreas tropicales, cuando la escuela de medicina se encuentra en una zona tropical.

CONTORNOS SOCIALES Y CCEC VACÍO: HACIA UN MUNDO CADA DÍA MEJOR

La compleja relación entre la tensión globalización-crisis estructural generalizada y el currículum universitario se muestra en gran medida en los esfuerzos, intentos y la voluntad⁶ de los diversos grupos, sectores, organismos, países y pueblos por aportar elementos de distinta índole que permitan la configuración, el bosquejo de hacia dónde podemos dirigirnos, hacia dónde podemos caminar para mejorar el mundo-mundos⁷ del cual somos parte. De tal forma, cada día con mayor fuerza, compromiso y entusiasmo la conformación de contornos sociales, de horizontes de futuro, de figuras del mundo (Villoro, 1992), en los cuales de múltiples formas, desde los dos hemisferios y de las más diversas partes del mundo se construyen distintas y nuevas formas de vida (Wittgenstein, 1953), algunos asumen la *democracia radical* de Laclau (1990), Hua Zhang⁸ (2012) se ha referido a una *democracia crítica*. Y así, si agudizamos la mirada, somos capaces de ser parte y testigos del intenso movimiento que día a día y de múltiples maneras se genera en diversas partes del orbe

6 Voluntad de poder y de ser a través de dispositivo educativo de poder-saber.

7 "Cuando hablo de mundo-mundos me refiero a la complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirla, de nombrarla o enunciarla. Se habla de primer mundo, de tercer mundo, de derrumbe del bloque o mundo socialista, de países desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo. Sin duda estas formas de concebir al mundo se vinculan con el espacio social de aquel que las concibe y de la particular forma en la cual organiza en su propia subjetividad la complejidad social señalada" (De Alba, 1993: 33).

8 Conferencia inaugural en *The Fourth World Curriculum Studies*, 2 de julio de 2012, Río de Janeiro, Brasil.

con el propósito de cambiar este mundo-mundos, del cual somos parte constitutiva y activa.

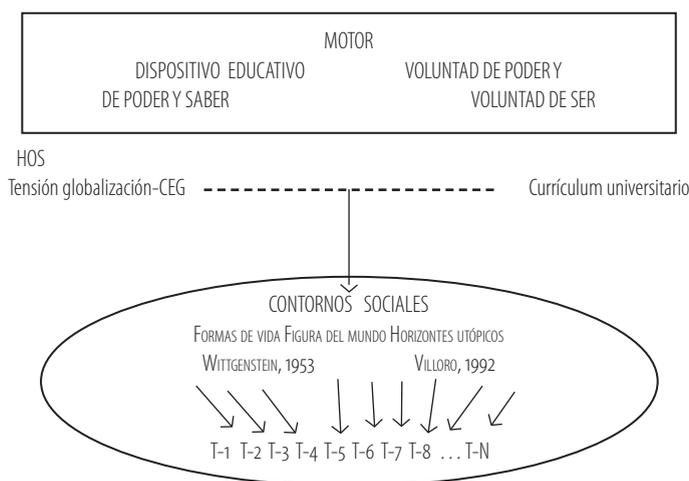
El proyecto de nación, el proyecto de mundo se encuentra en incipiente e intenso proceso de construcción de colocación de sus cimientos e inicios de su edificación. ¿Y en este contexto cuál es la relación entre la tensión globalización-crisis estructural generalizada y el currículum? Tal relación está signada por la emergencia de los llamados *transversales* en el campo del currículum.

La Transversalidad [...] viene representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares. Los Temas Transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral. Bajo este concepto de Transversalidad se han agrupado ocho temas: la Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, Educación para la salud, Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor y Educación vial (Muñoz, 1997: 162).

De acuerdo con Muñoz de Lacalle se han definido ocho transversales, que se entienden como respuestas a problemas sociales, justo en el marco de la tensión señalada globalización-CEG. En este punto es importante subrayar que tales problemas sociales emergen en un horizonte ontológico-semiótico o en la irrupción del conflicto entre distintos horizontes ontológico-semióticos. Por lo tanto, se está de acuerdo con la autora en que éstos y otros transversales son esfuerzos para dar respuesta a estos problemas sociales atravesados por la cuestión cultural y por otras dimensiones como la política, la económica, en donde es importante comprender que la emergencia de tales "problemas sociales" y de otros, *muestran* en sentido wittgensteiniano (1953) los límites de una articulación significativa, de un sistema, al tiempo que *muestra* los rasgos o elementos de los nuevos contornos sociales, en donde se comprende un límite como el límite de la expresión y la posibilidad de existencialidad (en sentido heideggeriano, 1927) de un sistema, de una configuración significativa.

Como se puede advertir, la cuestión de los transversales nos remite a una complejidad que golpea constantemente a la cultura, a los usos de la cultura, a la sociedad y al mundo de la educación.

FIGURA 2: LA CONFORMACIÓN DE CONTORNOS SOCIALES



Fuente: elaborado por la autora.

La problemática que se ha observado desde hace 20 años es ¿cómo transversalizar un currículum? O ¿cómo incorporar transversalmente, por ejemplo, a la educación ambiental?

Organismos educativos nacionales e internacionales, instituciones educativas, equipos y comisiones de diseño y evaluación curricular, personal docente y estudiantes contienen día a día con esta problemática. Se observan avances significativos en un espacio u otro en relación con la transversalización curricular de un transversal. La cuestión es tener claridad sobre el papel central de los transversales en esta segunda década del siglo XXI: direccionar a la educación y, a través de ella, formar a las comunidades, a niños y niñas, a adolescentes, estudiantes universitarios, adultos, a los distintos sectores de la sociedad, del país, de la nación, en una u otra dirección. Como ya se expuso, el currículum es una propuesta cultural y político-educativa, la cual interpela a diversos sujetos sociales, quienes al responder a tal interpelación incorporan rasgos nodales de la identidad del currícu-

lum y de las instituciones con quienes éste tenga lazos de pertenencia, como el Estado, la Nación, la Iglesia, la clase social, el barrio, la comunidad, la etnia, etc., de tal forma que el currículum es un elemento constitutivo —como lo es todo acto educativo— de la subjetividad, de las subjetividades, de los sujetos, de los sujetos sociales.

Es esencial aportar elementos para incorporar los transversales al currículum de manera articulada, y es en esta segunda década del siglo XXI que emerge la noción de CCEC vacío o tendiente a vacío, a partir de la categoría de significante vacío de Laclau (1996).

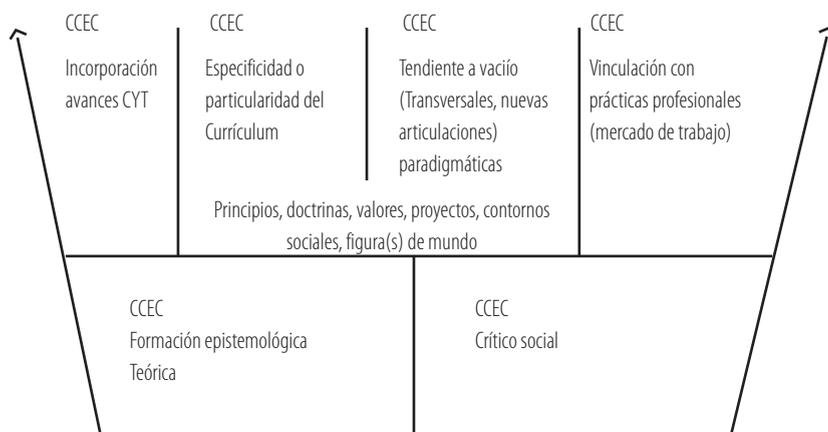
El significante vacío asume la tarea de significar al sistema, a la configuración significativa, es el motor que a través de una articulación compleja, por medio de la lógica de la articulación, compuesta por la lógica de la diferencia y de la equivalencia, muestra los límites de un sistema de significación y articula en una cadena equivalencial las diferencias, *i.e.*; en el caso en estudio, implica la articulación de los ocho diferentes transversales, en una cadena equivalencial, a través de un significante vacío, que en términos teóricos, en este capítulo, se denomina CCEC vacío o tendiente a vacío.

Por CCEC vacío se entiende al espacio de la conformación estructural de un currículum en el cual se van a incorporar aquellos contenidos vinculados con la emergencia de nuevas problemáticas sociales en un HOS, de rasgos de elementos tendientes a la conformación de una nueva figura del mundo o de nuevas figuras del mundo, de fines y valores, de deseos, de contornos sociales, los cuales marcan rumbo e indican horizontes de posibilidad, direccionalidades.

En la figura 3 se presenta el esquema de la propuesta para elegir los materiales, iniciar los cimientos y la edificación del currículum universitario con el motor del dispositivo educativo de poder y saber, y la voluntad de poder y de ser, en un contexto de tensión globalización-CEG hacia la conformación de *contornos sociales* traducidos en un CCEC vacío o tendiente a vacío.

Esto es, el CCEC tendiente a vacío, jala, remolca, lleva al currículum la *voluntad de poder y de ser, y el dispositivo de poder-saber* o bien la voluntad de poder, de ser es arrastrada, remolcada, llevada al currículum en el CCEC tendiente a vacío.

FIGURA 3. LA CONFORMACIÓN DE CONTORNOS SOCIALES



Fuente: elaborado por la autora.

REFERENCIAS**

Bourdieu, Pierre (1984), *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI [2003].

_____ y Jean Claude Passeron (1970), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara [1996].

D'Arago, Theowalf (2009), *Nietzsche, el arte como voluntad de ser*, Venezuela, Universidad de los Andes (saber.ula.ve Repositorio Institucional de la Universidad de los Andes. ¡conocimiento libre!), en <<http://www.saber.ula.ve/items-by-author?author=D%27Arago%2C+Theowald>>.

** 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.

- De Alba, Alicia (2013), Concepto de sobredeterminación, Archivo conceptual, México, mimeo.
- (2012), “Horizonte ontológico semiótico”, *Archivo conceptual de Alicia de Alba*. México, Universidad Nacional Autónoma de México [inédito. Incorporación 14 de mayo].
- (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM/Plaza y Valdés (Educación).
- (2003), “Posicionalidad”, *Archivo conceptual de Alicia de Alba*, México, Universidad Nacional Autónoma de México [inédito. Incorporación 2 de febrero].
- (1993), “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular”, en *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Plaza y Valdés [1997], pp. 29-45.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2012), “Conversación”, *The Fourth World Curriculum Studies Conference*, Río de Janeiro, Brasil, 2-5 de julio.
- Durkheim, Emile (1974), *Educación y sociología*, trad. Idea Vilariño, Buenos Aires, Schapire (Tauro) [1924].
- (1977), Entrevista a Foucault de Finas, en L. Finas, “Les rapports de pouvoir passent á l'interieur des corps”, *La Quinzaine Littéraire*.
- Foucault, Michel (1976), *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, trad. Ulises Guiñazú, México, Siglo XXI [1987].
- Heidegger, Martin (1927), *Being and Time*, trad. Joan Stambaugh, Albany, State University of New York (SUNY Series in Contemporary Continental Philosophy. Dennis J. Schmidt, editor) [1996].
- Hua, Zhang (2012), Palestra de abertura *The Fourth World Curriculum Studies Conference*, UERJ.
- Laclau, Ernesto (2012), *Interview in Subjects in Process. Diversity, Mobility and the Politics of Subjectivity in the 21st Century*, Boulder-Londres, Paradigm Publisher/Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 193-208.
- (1996b), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- (1996a), *Emancipation(s)*, Londres, Verso.

- _____ (1990), *New Reflections of The Revolution of Our Time*, Londres, Verso.
- Liotard, Jean-François (1979), *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra, [1994].
- Muñoz de Lacalle, Araceli (1997), *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, núm. 2, Servicio de Publicaciones, Madrid, Universidad Complutense.
- Nietzsche, Friedrich (1981), *La voluntad de poder*, Madrid, EDAF.
- Pinar, William (2002), *The Internationalization of Curriculum Studies*, Nueva York, Peter Lang.
- Schopenhauer, Arthur (1819), *El mundo como voluntad y representación*, Madrid, Akal [2005].
- Villoro, Luis (1992), *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, México, El Colegio Nacional/Fondo de Cultura Económica (Cuadernos de la Gaceta, 82).
- Williams, Raymond (1977), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Ediciones Península [1980].
- Wittgenstein, Ludwig (1953), *Investigaciones filosóficas*, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM/Alianza [1988].

CURRÍCULUM, CULTURA Y FORMACIÓN:
 DESAFÍOS PARA LA UNIVERSIDAD FRENTE A
 LAS DIRECTRICES NACIONALES PARA LA EDUCACIÓN
 EN DERECHOS HUMANOS (DNEDH) EN BRASIL

*Aura Helena Ramos**

*Rita de Cássia Prazeres Frangella***

Es el acto presente que, cada vez que ocurre,
 toma posición de la temporalidad efímera que
 habita el espacio entre el *yo oí* y el *tú escucharás*.

Lyotard

Durante las investigaciones que desarrollamos sobre políticas curriculares, cultura y diferencia, nos hemos enfrentado con acciones que llevan a preguntarnos cómo esas cuestiones se articulan, lo que nos lleva a pensar: ¿qué relaciones son éstas? ¿Qué demandas las motivan y qué otras relaciones se desdoblán?

Nuestras teorizaciones/problematizaciones se mueven en ese campo, una perspectiva que comprenda el currículum como enunciación cultural para desde ahí pensarlo como un espacio de intersticios que movilizan producciones híbridas a partir de las diferencias enunciadas. Al abordar el currículum como enunciación cultural, afirmamos la comprensión de que ello no se consolida a partir de significados preestablecidos, pero implica la acción de significar en el terreno incierto de la negociación de las diferencias. Desde esta perspectiva, analizamos en este texto el establecimiento de las Directrices Nacionales para Educación en Derechos Humanos (2012), que se

* Profesora de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro y del Programa de Estudios de Posgrado en Educación, Cultura y Comunicación en las periferias urbanas. Coordinadora del Grupo de Investigación "Currículo, Formación y Educación en Derechos Humanos".

** Profesora de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Coordinadora del Grupo de Investigación Capacitación y Educación en Derechos Humanos.

presenta como una consecuencia de una serie de iniciativas que toman los derechos humanos como base y que sientan un precedente para la defensa del papel de los sistemas de enseñanza y el ámbito escolar como “espacio y tiempo para Derechos Humanos y Educación en Derechos Humanos” (Consejo Nacional de Educación –CNE–, 2012:11).

Discutimos, a partir del análisis de las directrices, las implicaciones que trajeron a la práctica pedagógica: ¿De qué se trata? ¿Qué proponen para la Educación en Derechos Humanos: ¿Objeto de enseñanza o principio pedagógico? ¿Qué se pauta? ¿Qué demandas establecen para la Universidad?, ya que también dispone la coordinación necesaria con la formación de profesores de todos los niveles de la enseñanza.

A partir de estos cuestionamientos, argumentamos a favor de una concepción de Educación en Derechos Humanos, reconocemos su importancia en los contextos de educación básica y de formación de profesores, que se dé como negociación y articulación, y que actúe como mediador en la enunciación, lo que conlleva otras implicaciones en la producción de políticas curriculares.

CREACIÓN DE LAS DIRECTRICES NACIONALES PARA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: TRAYECTORIA Y PROPOSICIONES

Las dictaduras militares impuestas en América Latina durante las décadas de los años sesenta, setenta y ochenta del siglo pasado, se constituyeron como condición de formación de frentes de resistencia y lucha en contra de la violación de las libertades políticas; demanda que aglutinó grupos de diferentes matices. Es gracias a esta coyuntura que, a partir de mediados de los años ochenta, el emergente discurso sobre derechos humanos gana fuerza y significado demandando procesos educativos volcados en contribuir para asegurar las conquistas democráticas todavía en fase de consolidación. Gana terreno entonces el debate sobre EDH (Educación en Derechos Humanos), que tiene como marco inicial el año 1980 (Candau, 2000; Silva, 2000; Morgado, 2001; Sacavino, 2008). Como observa Ra-

mos (2011a: 101), la significación que surge con fuerza sobre EDH, está asociada con:

la narrativa crítica enfocada en los fragmentos transformación social, resistencia, concientización, opresión, liberación, exploración, lo que es apropiado para el sentido conferido a la meta función y finalidad de la escuela, como a las perspectivas en las cuales tal discurso se lleva a cabo: la meta de formar ciudadanos —el sujeto de transformación social; a la función de difundir la cultura letrada— entendida aquí como instrumento de crítica y concientización; con el fin de promover la igualdad.

En la primera mitad de la década de 1980, la EDH era poco formal, resultado de acciones promovidas por sindicatos, asociaciones profesionales, asociaciones religiosas, partidos políticos, entidades culturales, organizaciones de barrios, entre otros. La denuncia de violaciones a los derechos y el accionar de ciertos mecanismos de protección eran la tónica de las iniciativas en la calle. Las iniciativas educativas se intensificaron a partir de 1985, cuando los profesionales de diferentes áreas participaron en el II Curso Interdisciplinar de Derechos, realizado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) en Costa Rica, lo que tuvo como consecuencia la creación de Centros de Derechos Humanos en diferentes puntos del país, así se posibilitaron acciones para la educación en materia de derechos humanos más institucionalizada y destacando el papel de la extensión universitaria como propulsora de EDH.

A pesar de ello, hasta que se evidenció una intención educativa, las iniciativas de educación desarrolladas no tuvieron una penetración significativa en el discurso pedagógico. Al analizar el proceso de inserción de la temática de los derechos humanos en la escuela, Ramos (2011a: 96) afirma que, en el periodo:

Las propuestas educativas sobre Derechos Humanos tenían la marca del discurso libertario, emancipatorio, vinculadas a los movimientos educativos populares y de defensa de los derechos humanos que se articulaban alrededor de la denuncia de las violaciones a estos derechos

y a la inversión en la promoción de acciones de protección y de defensa de los mismos.

A partir de 1990, comienzan a darse profundas transformaciones en el marco político nacional, con el restablecimiento efectivo del Estado de derecho y de la conquista/profundización de los instrumentos legales de protección de los derechos humanos. En el contexto de tales cambios, la promoción de la Educación en Derechos Humanos es asumida también por el poder público; se reposicionaron no sólo las estrategias políticas de intervención, sino también las cuestiones identificadas como pertinentes en el área. Cuestiones que evidencian otras formas de dominación —étnicas, raciales, religiosas, de género, de orientación sexual, etc.— y que se incorporan al debate existente, y nuevas identidades políticas se constituyen y articulan significados en defensa de los derechos humanos, entendiéndolos como punto de convergencia de las cuestiones relacionadas con la convivencia con las diferencias.

En este sector, aparentemente homogéneo, la disputa hegemónica por la significación de los derechos humanos es alimentada por el embate discursivo sobre la cultura, la identidad y la diferencia, con una acentuada influencia del discurso crítico. Prevalece un enfoque apoyado en la significación de la diferencia como diversidad y pluralidad, evocando la posibilidad de alcance de un consenso que permita la convivencia pacífica con el *otro* y suponga la educación en derechos humanos como espacio de mediación de los conflictos generados por la convivencia de tal diversidad/pluralidad.

Consideramos importante mencionar que en nuestros estudios hemos dialogado con los principios éticos afirmados por las aproximaciones críticas en relación con la Educación en Derechos Humanos, pero nos preguntamos sobre sus referencias relativas a la identidad, la política y la hegemonía, lo que resulta en la producción híbrida de otras significaciones sobre EDH.

La primera pregunta que debemos hacernos es sobre la discusión acerca de la diversidad y la diferencia. Defendemos que la diversidad nos aproxima a la idea de fragmentación y *bricolage*, en una visión que celebra la recomposición del todo a partir de las uniones

y yuxtaposiciones, pero ese todo que debe ser formado, no es problematizado, manteniendo trazos etnocéntricos en su constitución. La noción de diferencia articula nuestra comprensión de enunciación cultural, pues, tomada como proceso de significación, no remite a un antes, pero es articulada de modo contingente e indeterminado en un espacio discursivo de la lucha política. La diferencia y la indeterminación rompen con la posibilidad de establecer un lugar fijo de reconocimiento de grupos precisos —avanzando del nominativo/normativo (Bhabha, 2001) al intersticio que desplaza la discusión de un paradigma normativo a uno performativo—.

Creemos que los derechos humanos son el eje articulador de la diferencia en el proceso agonístico de disputa hegemónica, entendiendo que es en él, que la democracia radical es construida y se ejerce (Mouffe, 2000 y 2006). En la perspectiva que asumimos, la educación sobre derechos humanos se constituye como arena del disenso y de la articulación de relaciones contingentes en donde los sentidos precarios van sustituyéndose por la negociación de la diferencia —dinámica descrita por Laclau y Mouffe (2004) como *práctica articuladora*—. En este sentido,

podemos admitir el diálogo como instrumento de articulación de la diferencia, el diálogo conflictivo como práctica productiva, toda vez que no se ocupa en otorgar a aquél con quien se dialoga en una condición supuestamente superior, ni en producir un acuerdo que fije la posición de los sujetos unidos por una identidad entendida como original (Ramos, 2011a: 107).

Laclau *et al.* (2011) nos permiten discutir esa perspectiva de la educación en derechos humanos, ubicando en el cambio de procesos generalizados de injusticia una perspectiva que se constituyó como un significante tendencialmente vacío, toda vez que se erigió a partir de la conversión positiva de una experiencia negativa, de limitación histórica, y por lo tanto sin un contenido preciso: “La sociedad intenta alcanzar una plenitud que en última instancia deba ser negada, genera significantes vacíos que funcionan discursivamente como nombres de esa plenitud ausente” (p. 188).

Ese significativo vacío que aquí señalamos como propio del concepto de educación en derechos humanos, se constituyó como condición de la política toda vez que es lo que provoca el intento de movilizar articulaciones político-hegemónicas en torno a esos sentidos. Es a lo que se refiere Laclau al afirmar que los significantes vacíos funcionan discursivamente, reclaman cumplimiento aun cuando éste sea imposible en forma absoluta y eso se consigue a partir de la negociación-discusión-articulación y no fundado en una esencia que tiende a asumir el adjetivo *humano*. La materialidad de los derechos que reclaman para sí, el ser humano como un adjetivo implica la construcción de un referente, un conjunto estable que fundamenta las relaciones sociales-humanas *per se*.

En el contexto de la lucha por la significación, observamos un proceso de normalización del campo que se inicia en julio de 2003, cuando la Secretaría Especial de Derechos Humanos, vinculada con la Presidencia de la República, instituyó el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (CNEDH). La versión preliminar del Plan, publicada en 2003, marca el inicio de un debate nacional promovido en diferentes instancias de la esfera política gubernamental y no gubernamental. Con dichos antecedentes, en 2006 apareció la versión definitiva del PNEDH.¹ Este documento, publicado y distribuido en 2007, es considerado un hito en el establecimiento de políticas públicas en educación en derechos humanos; se dedica a describir los principios y las líneas de acción programáticas para cinco áreas: educación básica, educación superior, educación no formal, educación de los profesionales de los sistemas de justicia y seguridad, y educación y medios.

Teniendo como base los fundamentos teóricos del PNEDH, en el mismo 2007 circula nacionalmente el texto *Subsidios para la elaboración de las directrices generales de la Educación en Derechos Humanos: versión preliminar*. Se trata de una publicación que introduce una propuesta de presupuestos pedagógicos realizada con el apoyo de la Secretaría Especial de Derechos Humanos de la Presidencia de

1 Disponible en <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf>, consultado el 25 de enero de 2013.

la República (SEDH) y del Ministerio de Educación, en el momento en el que el debate en torno a la normalización del área está intensificado en el ámbito gubernamental. Es una propuesta que sintetiza las bases pedagógicas para la consecución del PNEDH y se propone dar cauce a la recomendación expresa para la inversión en la formulación de líneas curriculares y la formación de docentes del tema, lo que ya está mencionado en la presentación del Plan cuando, estableciendo líneas de acción para la educación básica, destaca: “proponer directrices normativas para la educación en derechos humanos y promover la formación inicial y continua de los profesionales, especialmente de aquéllos en el área educativa y de educadores(as) sociales en derechos humanos” (Brasil, PNEDH, 2006: 19-20).

Como iniciativa relacionada con la formación de los profesionales del tema, al año siguiente a la publicación del Plan, fue instrumentada la Capacitación de Educadores de la Red Básica de Enseñanza en Derechos Humanos (REDH) Brasil, proyecto cuya importancia y amplitud registran el significado de la Universidad como una de las instancias más importantes de diálogo del poder público en el establecimiento de políticas curriculares. Este proyecto del curso de capacitación fue concebido y coordinado por la Pro-Rectoría de Extensión y Asuntos Comunitarios de la Universidad Federal de Paraíba, con el apoyo financiero de Secad (Secretaría de Educación Continua), Alfabetización y Diversidad, del Ministerio de Educación. El curso fue instrumentado durante 2008 en 15 diferentes estados de la federación en colaboración con el Fórum de Pro-Rectores de Extensión de las Universidades Públicas Brasileñas (Forproex). Su objetivo general es el siguiente:

Desarrollar acciones para la instrumentación de una cultura de derechos humanos en el sistema de enseñanza por medio de la capacitación y el desarrollo de otras actividades en Educación en Derechos Humanos para y con la comunidad escolar (educadores, técnicos y gestores) de la red de educación básica, liderazgos comunitarios, profesionales de las cinco áreas del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos y profesionales del área de la salud (REDH, Disponible en <www.redhbrasil.net/oprojeto.php>).

En este contexto se constituyeron las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (2012) que se unificaron a partir de que:

la educación es comprendida como una de las mediaciones fundamentales tanto para el acceso al legado histórico de los derechos humanos, como para la comprensión de que la cultura de los derechos humanos es uno de los fundamentos para el cambio social. Por lo tanto, la educación es reconocida como uno de los derechos humanos y la educación en derechos humanos es parte fundamental del conjunto de esos derechos, inclusive del propio derecho a la educación (Brasil MEC, CNE, 2012: 2).

Se discute acerca del dictamen que aprueba la creación de las directrices sobre que la Educación es uno de los derechos humanos principales y que la cultura de los derechos humanos puede promover el cambio social, en la formación de sujetos de derechos y responsabilidades.

Hay que hacer mención a la cuestión de la historia de lucha por los derechos humanos, algo que se establece como parte del rescate de una memoria histórica, evidente no sólo en Brasil, sino en los países latinoamericanos históricamente afectados por regímenes dictatoriales.

El concepto de memoria es central para la discusión acerca de los derechos humanos y de la educación en derechos humanos en Brasil, y esa vinculación se expresa de forma clara en las directrices:

Art. 4º La educación en derechos humanos como proceso sistemático y multidimensional, orientador de la formación integral de los sujetos de derechos, se articula en las siguientes dimensiones:

I– Aprehensión de conocimientos históricamente construidos sobre derechos humanos y su relación con los contextos internacional, nacional y local.

II– Afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que expresen la cultura de los derechos humanos en todos los espacios de la sociedad.

III– Formación de una conciencia ciudadana capaz de hacerse presente en los niveles cognitivo, social, cultural y político.

IV– Desarrollo de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva, utilizando lenguajes y materiales didácticos contextualizados; y

V– Fortalecimiento de prácticas individuales y sociales que generen acciones e instrumentos a favor de la promoción, protección y la defensa de los derechos humanos, así como de la reparación de las diferentes formas de violación de derechos (Brasil MEC, CNE, 2012).

Sin embargo, al revisar a Bhabha (2011), cuestionamos el sentido del legado histórico que impregna las disposiciones en torno a la educación en derechos humanos. No olvidamos el papel de la memoria como elemento crucial en la constitución de prácticas sociales democráticas, pero la comprendemos como articulación significativa en una relación performativa que cambia el acontecimiento a partir de su enunciación, no como repetición, sino como iteración —lo que resultará en una comprensión de democracia también resignificada—.

La memoria es movimiento discursivo que, a cada enunciación, motiva la producción de significados en una temporalidad disyuntiva que articula entretiempos asincrónicos a partir de la experiencia duplicada entre pasado y presente, lo que sostiene Benjamin (1993) al proponer que “articular históricamente el pasado no significa conocerlo de facto” por lo tanto, “es necesario arrancarlo a la tradición conformista que quiere apoderarse de ella” (p. 224). Es decir, como iteración, la memoria no remite a la creación de un nexo causal que repite el pasado y lo vuelve presente inconexo, pero, como significativa, rompe con una linealidad temporal y espacial al desestabilizar la imagen secuencial y homogénea de la historia. La iteración trae al presente el tiempo asincrónico, según Benjamin, el tiempo presente como un tiempo de “ahora”, genera una continuidad desestabilizada con el aparente “pasado”. Ese movimiento señala la memoria histórica como un lugar intermedio de la significación; es decir, presencia/ausencia que reclama negociación y rupturas que desafían la cronología lineal, tantas veces asociada con la remembranza histórica.

Esa perspectiva dota la discusión de los derechos basada en el concepto de la experiencia, pero al revisar el documento de esa experiencia, asocia el logro y el mantenimiento de las libertades individuales y colectivas. De esta forma, es posible inferir que el concepto de experiencia al que se refiere el documento manifiesta también el conocimiento del legado histórico de las luchas por los derechos humanos y se aleja de la noción de memoria que Benjamim propone, y es articulada en el texto de Bhabha.

Esa percepción se basa también en el entramado de sentidos que se presentan en las directrices: la idea de igualdad de derechos y de libertades individuales y colectivas —se establecen como principios fundamentales en la educación en derechos humanos—, y se da paso a otro principio: el reconocimiento y la valoración de la diferencia y la diversidad.

Aquí es importante problematizar los sentidos que se desprenden de esta defensa. Es posible afirmar que hay una ambigüedad —si la idea de memoria como significante se refiere a procesos de significación y el tiempo no es sincrónico, el reconocimiento de la diversidad funda los pilares que fijan esos sentidos; es decir, relega la experiencia al lugar del pasado, la memoria como un recuerdo, exposición de una realidad mimética, de imágenes fijas como un compendio—.

Lo anterior se da por la asociación de la diversidad y la diferencia, que como aquí se menciona, pareciera que se trata de conceptos similares, de sinónimos. Ese sentido se evidencia también en el parecer de aprobación de las directrices, en las que se afirma:

El cuarto desafío a enfrentar por las instituciones de educación y de enseñanza está ligado a la perspectiva de respeto a la diversidad como aspecto fundamental en la reflexión sobre las distintas formas de violencia que ocasionan el quebrantamiento de los derechos humanos. En este sentido, el reconocimiento político de la diversidad, fruto de la lucha de varios movimientos sociales, aun se considera una necesidad urgente en el terreno educativo dado que existen situaciones de prejuicio y discriminación que ocurren. (Brasil MEC, CNE, 2012: 17).

Nuestra discusión se da a partir de la consideración de que:

La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y costumbres preestablecidos, que se mantienen estables en un marco temporal relativo; ella da origen a nociones liberales de multiculturalismo, intercambio cultural o de cultura de la humanidad. La diversidad cultural es también la representación de una retórica radical de la separación de culturas totalizadoras que existen sin ser tocadas por la intertextualidad de sus sitios históricos, protegidas por la utopía de una memoria mítica de una identidad colectiva única (Bhabha, 2001: 63).

La ambigüedad que señalamos revela la perspectiva liberal que orienta la noción de diversidad como pluralidad y elección individual —aunque bajo el signo de lo múltiple, los límites establecidos para las libertades individuales se erigen a partir de la lógica del reconocimiento, en una acepción donde el reconocer implica el respeto mutuo entre lógicas diferentes, colocadas cara a cara como equivalentes. De este modo el sentido de reconocimiento, y por ende de tolerancia, eclipsa el verdadero encuentro con la diferencia, que se mueve en un terreno de ambivalencia y parcialidad. Existe una intención de encontrar la diferencia a partir de la tolerancia—, ya que la tolerancia, y la no problematización de la diferencia en sí y remitir a la pluralidad, normaliza al otro a partir de un “verdadero” como referente. El reconocimiento no admite parcialidad —se trata de una presencia visible— aunque no se torne lo suficientemente visible con ello (Bhabha, 2011: 86).

Esa cuestión, tal como es expuesta, abre el camino para lo que se ha señalado como forma de inserción de la temática en la cotidianidad de la escuela primaria: la discusión acerca de los derechos humanos debe estar presente en todos los niveles escolares con base en la definición de ellos como dos ejes fundamentales del derecho a la educación y a la vida ciudadana como sujetos de derechos. A partir de ello dispone que:

Art. 7º La inserción de los conocimientos relativos a la educación en derechos humanos en la organización curricular de la Educación Básica y Educación Superior puede ocurrir en las siguientes formas:

I– Transversalmente; mediante la incorporación a través de temas relacionados con los derechos humanos y tratados interdisciplinariamente.

II– Como contenido específico de una de las disciplinas ya existentes en los planes de estudio.

III– De manera mixta; es decir, combinando la transversalidad y la disciplinariedad.

Párrafo único. Otras formas de inserción de la Educación en Derechos Humanos podrán ser admitidas en la organización curricular de las instituciones educativas si se observan desde los niveles y modalidades específicas de Educación Nacional.

El documento presenta como posibilidad para el tratamiento de la temática un enfoque transversal; sin embargo, Casimiro y Macedo (2011) llaman la atención sobre la idea de que la transversalidad, vista como una perspectiva de integración curricular, mantenga una lógica disciplinar.

En el análisis del texto, incluso con la perspectiva transversal propuesta, lo que sobresale es la marca de la prescripción y la normatividad, en una posible construcción disciplinar vista como el camino natural de inserción de una “nueva temática” o “contenido”. De esta forma, la discusión recupera una dimensión política. Más allá de la normatividad y la previsibilidad, aun revestida de la recuperación del legado histórico, lo que advertimos es el riesgo de elusión de lo político (Mouffe, 1999) amenazado por el reconocimiento que transforma en objeto cognoscible el tema de la educación en derechos humanos.

Teniendo esto en cuenta, creemos que para la comprensión de la memoria como significante de la articulación —no como repetición monológica, sino como iteración, con la diferencia que moviliza antagonismos en el combate político y se mueve en el espacio intersticial de la experiencia—, en lugar intermedio de la memoria, desconcertante del paso del tiempo/espacio/significado.

En esto radica lo que nos preguntamos: si la educación en derechos humanos se presenta como un espacio de discusión política, la visión de ésta como disciplina/contenido/proyecto, pone en peligro esta dimensión. En principio, es necesario discutir el objeto de enseñanza y eso ha sido la orientación de nuestros estudios sobre la rela-

ción entre la educación y enseñanza, que se reproduce en las políticas curriculares y polariza/rivaliza sentidos. ¿Educación en derechos humanos o enseñanza de derechos humanos? Ésa es la pregunta en la que se basa el horizonte para el debate.

Argumentamos que esto es pensar más allá de la polarización, pero en el carácter discursivo e híbrido de la problematización, una relación agonística entre estas dimensiones. Dar visibilidad a los sentidos dados a la propuesta de que se hace fundamental la introducción como práctica en las escuelas de Educación Básica y para las demandas pensadas para la Universidad y que están dispuestas también en las directrices:

Art. 8° La educación en derechos humanos deberá orientar la formación inicial y continua de todos/as los/as profesionales de la educación, siendo componente curricular obligatorio en los cursos destinados a estos profesionales.

Art. 9° La educación en derechos humanos deberá estar presente en la formación inicial y continua de todos/as los/as profesionales de las diferentes áreas de conocimiento.

Aquí aparece claramente la idea de anclar la educación de los derechos humanos a partir de un “contenido dado y disciplinado”. Sin embargo, esta propuesta necesita ir de la mano de proyectos de formación en la Universidad; entonces cabe preguntarse: ¿Qué orienta la formación de los profesores? ¿Qué sentido le damos?

Respondemos esa pregunta con la intención de posicionar como acción política a la formación y que tenga en cuenta:

El consenso sobre los derechos del hombre y los principios de igualdad y de libertad necesarios, sin duda, no se puede separar de una confrontación sobre la interpretación de esos principios. Hay muchas interpretaciones posibles y ninguna de ellas puede presentarse como la única correcta. Precisamente, la confrontación sobre las diferentes significaciones que se ha de atribuir a los principios democráticos y a las instituciones y las prácticas en las que se concreten es lo que constituye el eje central del combate político entre adversarios, en el que cada uno

reconoce la imposibilidad de que el proceso agonístico llegue alguna vez a su fin, pues eso equivaldría a alcanzar la solución definitiva y racional (Mouffe, 1999: 19).

Es decir, hay que invertir en otra posible relación entre universalidad/particularidad, que defendemos como perspectiva híbrida, de carácter discursivo —como disputa por la significación— en la frontera cambiante de las culturas.

DNEDH Y UNIVERSIDAD: DE LAS DEMANDAS A LOS EMBATES

Lo que se observa, a partir de las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (DNEDH), es que el choque de fuerzas dota de sentido a las prácticas que intentan hegemonizar de forma ambivalente la creación de demandas y al mismo tiempo la respuesta a las demandas de discusión ya existentes, desde la aparición de la preocupación por el múltiple, el otro, el diferente. El discurso que se constituyó a partir de ahí es un híbrido producido por el encuentro de los diferentes matices del pensamiento moderno, ya sea desde un punto de vista liberal o crítico enuncia la universalidad de sus temas, y destaca la igualdad como una expresión fundamental y la convivencia tolerante como horizonte de sentido de los derechos humanos.

Como hemos observado, ése es un texto que resulta de una intervención del poder público que expresa una política articulada en función del control de los planes de estudio a través de acciones en diferentes áreas; se destacan tanto la promoción de procesos normativos como la inversión en procesos de formación de educadores. En ambos casos, la universalidad tiene un lugar destacado, sea en la expresión de la participación de los miembros académicos en la constitución de la comunidad política que formula los planes de estudio (Ramos, 2011b), sea en el involucramiento directo y protagónico de esa institución en acciones de formación en el área, por ejemplo de las iniciativas que ya mencionamos. La normalización curricular del área, que la publicación de las Directrices promueve, acentúa la demanda a la universidad, que en su condición de instancia privilegiada de for-

mación inicial de educadores, asume la responsabilidad de atender, en sus planes de estudio de las licenciaturas y pedagogía, las demandas expresadas en las directrices propuestas en el campo de educación en derechos humanos. Reiteramos, sin embargo, que tales demandas no surgen del propio documento, pero se producen en los procesos de disputa hegemónica que se da en múltiples contextos y para el cual la universidad está preparando respuestas diferentes.

CUADRO 1. DERECHOS HUMANOS EN ENSEÑANZA SUPERIOR

DISCIPLINAS	REGIONES					
	Norte	Noreste	Sudeste	Sur	C. Oeste	Total
A	EDUCACIÓN 0	EDUCACIÓN 2	EDUCACIÓN 0	EDUCACIÓN 0	EDUCACIÓN 0	EDUCACIÓN 2
DISCIPLINAS IDENTIFICADAS COMO DE DERECHOS HUMANOS	DERECHO 1	DERECHO 12	DERECHO 7	DERECHO 8	DERECHO 2	DERECHO 30
	TRABAJO SOCIAL 0	SERVICIO SOCIAL 4	TRABAJO SOCIAL 1	TRABAJO SOCIAL 1	TRABAJO SOCIAL 1	TRABAJO SOCIAL 7
TOTAL A	1	18	8	9	3	39
B	EDUCACIÓN 1	EDUCACIÓN 10	EDUCACIÓN 8	EDUCACIÓN 3	EDUCACIÓN 2	EDUCACIÓN 24
DISCIPLINAS RELACIONADAS CON LA TEMÁTICA DE LA DIFERENCIA Y LA DIVERSIDAD	DERECHO 3	DERECHO 2	DERECHO 1	DERECHO 1	DERECHO 4	DERECHO 11
	TRABAJO SOCIAL 0	SERVICIO SOCIAL 1	TRABAJO SOCIAL 3	TRABAJO SOCIAL 0	TRABAJO SOCIAL 1	TRABAJO SOCIAL 5
TOTAL A	4	13	12	4	7	40
TOTAL A+B	5	31	20	13	10	79

Fuente: Elaboración de las autoras.

Teniendo en cuenta la fortaleza de la organización disciplinaria de los planes de estudio académicos, en la encuesta exploratoria realizada en nuestros estudios sobre el tema,² hemos tratado de identi-

2 Encuesta exploratoria de los cursos que se ofrecen en las licenciaturas en las universidades

ficar cómo la temática de los derechos humanos aparece en el plan de estudios actuales de las Facultades de Educación de las universidades públicas federales en cinco regiones del país.³

Ampliamos también nuestra investigación observando los planes curriculares de los cursos de derechos y trabajo social, considerando la trayectoria de los derechos humanos, vinculados con la memoria histórica y la perspectiva legal.

Se observó que la inclusión de cursos temáticos, entre ellos la educación, no comenzó con la aparición de DNEDH, pero precede y participa en el juego de fuerzas que disputan sentidos en esta producción. También se pone de manifiesto, en esa trayectoria, que la propia DNEDH se instituyó como estrategia para reacomodar ese sentido. Por lo tanto, la cuestión de los derechos humanos se contempla en la formación de educadores vía DNEDH conllevando una demanda de estos cursos. El propio documento puede ser entendido como una respuesta a un proceso de significación que se disputa con el discurso exclusivamente jurídico. El cuadro 1 presentado permite observar que si bien la cuestión de los *derechos humanos* no es significativa en los cursos de las Facultades de Educación (sólo 2 temas entre los 39 identificados se relacionan directamente con el tema), la revisión de los contenidos revela que la relación establecida con disciplinas que analizan la diversidad/diferencia ya asume protagonismo en los programas de formación de educadores/as (24 de un total de 79 en tres de los cursos), se destacan la diferencia como elemento constitutivo de lo que se denomina derechos humanos.

En otras palabras, el reto de llevar las directrices a la universidad como institución para la formación de educadores en todos los

federales brasileñas, realizados en medio de las discusiones sobre la investigación llevada a cabo por el grupo. La producción y sistematización de los datos se llevó a cabo por los becarios: Carolina Duarte Leporage (IC-PIBIC/UERJ); Daniele Rodrigues Gomes (IC-CNPq); Gabriela Andrade Nimo (IC-FAPERJ), y Fernanda Guimarães Freire de Aguiar (IC-FAPERJ), todos ellos participantes en la investigación llevada a cabo desde la GCEDH.

3 Encuesta realizada a partir de la consulta de los planes de estudios disponibles en los sitios web de las universidades y de la lectura de los contenidos de las disciplinas. En algunos casos, fue necesario el contacto directo con la Universidad para acceder al contenido de los cursos ofrecidos. Cabe señalar que todos los cursos fueron aprobados en el periodo anterior a la publicación de DNEDH.

niveles, es diseñar el plan de estudios de las licenciaturas —a través de la inclusión de disciplinas o no—; los procesos de difusión de la cultura de los derechos humanos, lo que implica la conciencia del carácter injusto y discriminatorio de ciertos proyectos sociales, y la difusión de los instrumentos jurídicos para la protección y realización de los derechos humanos.

Aunque, en principio, no hay oposición entre lo que hemos llamado perspectiva jurídico-político y pedagógico prospectivo⁴ (Ramos, 2011b) en cuanto a la comprensión del papel de los derechos humanos en el ámbito de las experiencias educativas, entendemos que la diferencia está presente y disputa la hegemonía de los significados, como la idea de democracia, cultura, ciudadanía, justicia, igualdad e incluso diferencia. Esto ocurre aun dentro de ese espacio en el que el discurso de los derechos humanos, la afirmación de la universalidad de sus principios, trata de presentarse lo más homogénea posible. En nuestros estudios, hemos afirmado que:

Entendemos que enunciar la necesidad del reconocimiento de los derechos humanos universales significa anular la pluralidad de sentidos sobre la vida, la dignidad, la composición de la familia y la relación familiar, la muerte, la justicia y la libertad, entre otros, presentes en diferentes lugares. Implica anular las diferencias e ignorar la producción de nuevos significados posibilitados por las hibridaciones culturales que el mundo globalizado intensifica. Además de otros, el logro de un consenso sobre cuestiones consideradas clave para vivir en el mundo contemporáneo no es sólo la búsqueda de la adhesión, es parte de la lucha hegemónica emprendida en el nivel internacional en un mundo globalizado, en cuyo caso es importante reconocer que las condiciones para que se escuchen diferentes voces son extremadamente asimétricas (Ramos, 2011b: 193).

- 4 Los términos utilizados por nosotros para diferenciar un enfoque que considera a la educación en derechos humanos como una garantía y la profundización de los derechos adquiridos en la lucha histórica para superar las desigualdades sociales (punto de vista jurídico-político) desde una perspectiva que aborda la educación en derechos humanos como un espacio de construcción de formas no destructivas de relacionarse con los demás en un mundo multicultural.

Para la búsqueda de una visión alternativa a aquellas propuestas por el discurso universalista, abordamos los derechos humanos a través de la óptica de la heterogeneidad de lo social, por la cual, afirmamos la diferencia como elemento irrenunciable de la democracia pluralista y radical (Mouffe, 2000). En este sentido, admitimos una pluralidad de proyectos sociales demandados por opositores que comparten valores y principios éticos, en los cuales, los sentidos están en disputa (similares) y no los de los enemigos que deben ser destruidos o subyugados (antagonistas) en nombre de un proyecto supuestamente universal.

Admitimos que tal relación no prescinde de cierto consenso ético y político, pero como Mouffe (2001) recuerda, se trata de un consenso precario, conflictivo, ya que está configurado por los procesos de significación que expresan interpretaciones contradictorias. Esta propuesta lleva a pensar la educación en derechos humanos a partir del cumplimiento de espacios institucionales en los que la diferencia encuentre curso y el disenso pueda manifestarse (Mouffe, 2001), lo que señala el esfuerzo por resignificar los derechos humanos y la educación en derechos humanos a través de una mirada universal, y sugiere que se cuestione el modelo de escuela que existe en el mundo moderno y contemporáneo: una institución homogénea, dirigida a la formación del ciudadano universal, finalidad que se cumple por la adquisición o apropiación de conocimiento visto como instrumento para el ejercicio ciudadanía y como vector de la igualdad social.

Cuestionar esta perspectiva nos hace esforzarnos en la resignificación no sólo de los derechos humanos, sino de la institución escolar también, estableciendo para ella objetivos que se correspondan con la afirmación del otro como un adversario legítimo en los espacios de disputa hegemónica. Ésta es una idea que rechaza el carácter universal de los derechos humanos, tanto como los conocimientos y prácticas consagradas como específicas de la escuela de pensamiento moderno —liberal y crítico— para reconocer lo universal como una particularidad hegemónica —lo que el discurso de la universalización destinado a promover la igualdad intenta ocultar—.

Dicho esto, el reto para la universidad es que al introducir la educación en derechos humanos en la formación de los profesores, discuta sobre el prisma en que se desarrolla. Defendemos la nece-

saría problematización del tema como acción política y como tal expresada en EDH como enunciación cultural y de ahí, la producción de híbridos culturales que surge como un efecto del cambio/desplazamiento —es decir, la articulación ambivalente entre el discurso performativo y pedagógico (Bhabha, 2001)—.

Operando desde la comprensión de la diferencia cultural no como objeto de reconocimiento, sino como práctica político discursiva, al proponer un vínculo entre el eje pedagógico —que remite a la tradición, recordando una historia constituida en el pasado—; el eje y lo performativo —como iteración no presente que inquieta en su indeterminación la imagen totalitaria y original de lo pedagógico—, creemos que se trata de superar los opuestos que polarizan la educación en derechos humanos como un objeto de enseñanza o como principio pedagógico.

No se trata de o, sino de y: desplazamiento y duplicación en el espacio —intermedio— que avala lo plenamente cognoscible mediante la exposición de su ambivalencia, que rompe con la división *dentro-fuera*, *ayer-hoy*, pero abre un temporalidad/narrativa disyuntiva que en su duplicidad, como presencia y negativa revela el potencial de la acción política de la educación en derechos humanos, donde “el signifiicante desaparece gradualmente y lo pedagógico y performativo son articulados de forma agonística (Bhabha, 2001, p. 217).”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, Walter (1993), *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*, 5a. ed., São Paulo, Editora Brasiliense.
- Bhabha, Homi (2011), *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*, Río de Janeiro, Rocco.
- (2001), *O local de cultura*, Belo Horizonte, UFMG.
- Brasil, MEC (2006), *Plano Nacional para a Educação Em Direitos Humanos*, Brasília.
- Brasil, MEC, CNE (2012), *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*, Brasília.
- Candau, Vera M. (2000), *Educar em direitos humanos: construir cidadania*, Río de Janeiro, DP&A.

- Casimiro, Alice y Elizabeth Macedo (2011), *Teorias de currículo*, São Paulo, Cortez Editora.
- CNE/CP (2012), *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*, PARECER CNE/CP núm. 8/2012.
- Laclau, Ernesto (1998), “Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía”, en Chantal Mouffe (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires, Paidós.
- *et al.* (2011), *Contingencia, hegemonía e universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, 2a. ed., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- y Chantal Mouffe (2004), *Hegemonía y estrategia socialista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MEC/CNE (2012), *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*, Resolução núm. 1, 30 de mayo, Brasília.
- Morgado, Patrícia P. L. (2001), *Saberes docentes na Educação em Direitos Humanos*, Río de Janeiro, Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Río de Janeiro.
- Mouffe, Chantal (2006), *Por um modelo agonístico de democracia*, en <<http://bvc.cgu.gov.br/bitstream/123456789/1440/1/31108.pdf>>, consultado el 26 de enero de 2008.
- (2001), “Globalização e cidadania democrática”, *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*, Paraná, pp. 17-25.
- (2000), *La paradoja democrática*, Barcelona, Gedisa.
- (1999), *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona, Paidós.
- Ramos, Aura Helena (2011a), *O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos*, Río de Janeiro, Quartet.
- (2011b), “Educação em Direitos Humanos: local da diferença”, *Revista Brasileira de Educação*, núm. 46, pp. 191-213.
- Sacavino, Susana B. (2008), “Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil”, tesis de doctorado, Río de Janeiro, Departamento de Educação-Pontifícia Universidade Católica do Río de Janeiro.
- Silva, Aída Monteiro (2000), “Escola básica e a formação da cidadania, possibilidades e limites”, tesis de doctorado, São Paulo, Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo.

COMPETENCIAS Y CONTENIDO

¿ES POSIBLE ENSEÑAR COMPETENCIAS DISOCIADAS DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES?

*Frida Díaz Barriga Arceo**

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los noventa, el discurso y los modelos de formación por competencias han entrado con fuerza en el campo de la educación en nuestro país al igual que en otras latitudes. Las principales reformas curriculares en México, en todos los niveles educativos, desde preescolar, educación básica y media hasta el nivel universitario, han incorporado propuestas de desarrollo curricular por competencias como el componente central con el que se pretende innovar la enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga Arceo y Lugo, 2003; Pinar, 2011). Ya en 2003, Pinar en el *Handbook* que constituye el primer intento por configurar la arquitectura de los estudios curriculares a lo largo del mundo, a través de discutir la historia y el estado actual de este ámbito de investigación e intervención en 29 países, encuentra importantes tensiones entre las perspectivas global y locales en este campo. Se enfrentaba desde inicios de los noventa la creciente adopción, en muchas de las reformas curriculares nacionales de las que se da cuenta en los diversos países analizados, de la visión empresarial de la educación, que incluye la reestructuración de la función docente, la hegemonía de las evaluaciones estandarizadas y de los enfoques de rendición de cuentas, competencias y desempeño.

La pregunta de fondo es si realmente el currículum y la enseñanza basados en competencias han logrado la innovación, si realmen-

* Investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma Nacional de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

te se han transformado mentalidades y prácticas educativas en las aulas y si la formación de los estudiantes ha alcanzado los elevados estándares que se plantean. Pero, al mismo tiempo, queda pendiente dilucidar el tipo de persona y ciudadano que se forma en estos enfoques y si al enseñar competencias se cancela la posibilidad de adquirir o ahondar en los conocimientos o contenidos del currículum (conceptos, habilidades, actitudes).

Desde nuestro punto de vista, en México, actualmente se enfrenta una situación similar a la reportada por Mulder, Weigel y Collins (2007), quienes analizaron el uso del concepto competencia en la educación y en particular en la formación profesional técnica en Inglaterra, Francia, Alemania y los Países Bajos. Estos autores encontraron que existen importantes dificultades para establecer una definición coherente y de uso común del concepto competencia, que no es sencillo desarrollar estándares apropiados respecto a ésta y que falta literatura académica sobre el impacto de este modelo educativo. También encontraron la carencia de una relación uno a uno entre competencia y desempeño, la idea errónea de que el concepto de competencia va en contra del conocimiento y en detrimento del valor de éste. También reportan dificultades importantes en el diseño de principios educativos basados en competencias en los planos del currículum y la enseñanza, así como problemas para la evaluación del aprendizaje de competencias. Las incidencias encontradas abarcan no sólo el modelo de competencias en sí mismo, sino a los cambios que implica; destaca la falta de información e instrucción de los profesores, la necesidad de ajustes en la organización de los centros educativos, la variación en las trayectorias de aprendizaje que han hecho difícil la programación educativa, que no corresponde a los procedimientos ni procesos antes instituidos. La conclusión principal de estos autores apunta a que se han obviado los cambios en el rol del profesor y del estudiante, y que es esencial que se preste atención estructural al desarrollo de competencias en los mismos profesores y directores de los centros educativos. Y aún más importante, se encuentra que existe una sobredependencia en la estandarización de competencias, mientras que el potencial de este tipo de modelo reside en las posibilidades del contexto donde se desarrollen.

En el análisis realizado de la producción curricular en México en la década de los noventa, encontramos una dispersión de significados en relación con lo que diferentes autores entienden por competencia y habitualmente un peligroso reduccionismo. Una importante crítica al currículum por competencias es que en muchos casos se adopta una visión pragmática, reduccionista y técnica, que al parecer es la que está proliferando hoy en gran parte de los proyectos curriculares, donde la “competencia” queda reducida al dominio de un “saber hacer” procedimental muy puntual y de corte técnico, como una vía que sólo permite definir registros de tareas o comportamientos discretos y fragmentados. Uno de los principales problemas con el currículum por competencias ha sido pasar de la lógica de las competencias técnico-laborales a la definición de competencias académicas que no pueden plantearse en términos de tareas discretas y específicas ni dejar de lado el conocimiento. En otros casos, la noción de competencia ha remitido a enlistar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, supuestamente integrales, pero que al momento de traducirse en programas de estudios concretos vuelve a privilegiar los contenidos declarativos y temáticos, en detrimento de los dos últimos (habilidades y actitudes), y no logra establecer su articulación. En este caso, se ha regresado a la lógica de los objetivos conductuales que supuestamente se pretenden superar con el enfoque de competencias (Díaz-Barriga Arceo y Lugo, 2003).

En este escrito abordaremos la supuesta contraposición entre competencias y conocimientos o contenidos curriculares, la cual, a nuestro juicio, plantea un falso dilema, pero depende de la manera en que se entienda la noción misma de competencia. Como una toma de postura, consideramos que en el currículum por competencias es indispensable plantear los conocimientos que dan sustento a ellas. De hecho, partimos de una concepción de competencia que permite integrar distintos tipos de conocimientos que son indispensables en el aprendizaje de los estudiantes (conceptos, valores, actitudes, habilidades) y por ello constituyen el tipo de contenidos curriculares que permitirán a los educandos movilizar tales saberes para comprender y afrontar situaciones reales y relevantes.

De entrada, hay que reconocer la carencia de una verdadera reflexión conceptual del término competencia, de un vacío teórico de origen en el campo de las teorías curriculares y educativas, así como de la falta de evidencia empírica que ofrezca suficiente soporte a las expectativas generadas respecto a lo que se logra cuando se implanta un modelo educativo por competencias. Es así que en un trabajo ampliamente difundido, Ángel Díaz-Barriga cuestiona si el enfoque de competencias constituye una propuesta innovadora o simplemente es un disfraz de cambio, sobre todo en un contexto educativo como el actual, que se caracteriza por una compulsión al cambio (Díaz-Barriga, 2006).

Diversos autores coinciden en que la entrada del discurso de las competencias en la educación no tiene su origen en un paradigma o enfoque psicoeducativo centrado en los procesos de enseñanza o en el diseño del currículum escolar; por ello, existe un importante vacío pedagógico. Se suelen identificar como vertientes originarias del constructo competencia una cierta reestructuración de la noción de capacitación en destrezas laborales y certificación de puestos de trabajo proveniente del campo de la empresa, que toma como recurso metodológico el análisis conductual de puestos y tareas. También suelen mencionarse los desarrollos teóricos provenientes del enfoque psicolingüístico de Chomsky, quien en los sesenta acuña el concepto de competencia lingüística y lo diferencia del desempeño o ejecución, para dar cabida a un conjunto de procesos y habilidades complejas circunscrito a un ámbito de conocimiento específico. A partir de su planteamiento, otros más comienzan a hablar de competencias comunicativas, ideológicas, discursivas o pragmáticas. Ribeiro (2008), además de mencionar la teoría chomskiana y la raíz conductista de las competencias en la pedagogía por objetivos, menciona otra vertiente, la competencia cognitiva planteada por Piaget y los enfoques de aprender a aprender. También se suele citar como referente el documento de J. Delors “La educación encierra un tesoro”, que habla de un conjunto de saberes indispensables en todo proceso educativo: el saber, el saber hacer, el ser y el convivir.

Al respecto, Blas (2007: 14) afirma que “más que de nuevos modelos o desarrollos conceptuales, se trata meramente de sustituciones terminológicas de conceptos antiguos, donde el tradicional análisis ocupacional de tareas o el análisis de aptitudes y actitudes parecen haber sido disfrazados por un nuevo lenguaje”. En todo caso, existen distintas vertientes y una diversidad de modos de entender lo que es una competencia.

En otro texto (Díaz-Barriga y Rigo, 2000) hemos planteado que el enfoque de competencias y su traslado al campo educativo, por lo menos en lo concerniente a México, nace de un interés orientado a vincular el sector productivo con las instituciones educativas, especialmente en los niveles y modalidades que se abocan a la formación de técnicos de nivel medio y profesionales, así como a la preparación para el empleo semicalificado de la población adulta. El interés primordial se ubicó en sus orígenes en la promoción, evaluación y certificación de competencias definidas de común acuerdo con el sector productivo, con el compromiso de parte de las instituciones educativas de replantear sus programas de estudio en dicha dirección. En este caso, lo usual es que la competencia aluda a un saber hacer que conduce a un desempeño eficiente, que se puede demostrar mediante ejecuciones observables.

Pero la acepción anterior no es la única aceptada respecto a lo que se entiende por competencia, de hecho, a más de dos décadas de los primeros intentos por trasladar el término a la educación y al currículo, el debate continúa respecto a qué es y cómo se deriva una competencia. Así, no existe una definición consensuada del término, menos una perspectiva unificada respecto a cómo se aprenden, enseñan y evalúan las competencias, cuestión que se complejiza si añadimos el asunto de los contenidos, las disciplinas y profesiones, los niveles y contextos educativos.

Para arribar a una conceptualización del término, es necesario tomar postura y ubicarse en un referente teórico-conceptual definido. Contra lo que suele pensarse, a nuestro juicio y desde un enfoque de enseñanza situada, la competencia no es la simple sumatoria de conocimientos más habilidades, más actitudes; aunque incluye dichos recursos, la competencia se construye gracias a la integración

u orquestación de tales recursos cuando se afronta una tarea en una situación determinada. El ejercicio de una competencia implica realizar una acción relativamente adaptada a la situación que se enfrenta de un modo lo más eficaz posible. Por eso se habla del carácter situado de la competencia, ya que la movilización de conocimientos ocurre y es pertinente en un contexto o situación dada, por lo que se requiere echar mano de procesos complejos que implican la toma de decisiones, la elaboración de juicios, la adopción de puntos de vista, la clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación y para poder solucionar la problemática o tarea que se enfrenta.

Al respecto, César Coll (2007) destaca que la noción de competencia, entendida como arriba se ha indicado, hace aportaciones importantes a la educación en la medida en que sitúa en un primer plano la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes logrados, así como su significatividad. Aporta también la idea de que es indispensable arribar a una integración de distintos tipos de conocimientos, a la par que se reconoce la especificidad de lo que se enseña y evalúa, su carácter situado. En este sentido puede decirse que las competencias son “capacidades situadas”; es decir, capacidades que incluyen en su caracterización la referencia a unos conocimientos y unas situaciones determinadas. Por esto, la mirada constructivista de corte sociocultural al tema de las competencias en educación destaca la importancia de los contextos de referencia (personales, sociales, culturales, educativos), que nos remiten tanto a procesos de adquisición como de uso, y que no pueden obviarse cuando se enseña o evalúa una determinada competencia.

En la literatura especializada se encuentran distintos referenciales o clasificaciones de competencias (competencias básicas, clave, transversales, comunicativas, profesionales, tecnológicas, éticas, interpersonales y un sinnúmero más de categorías). También en este caso no existe una lógica compartida de categorización, definición o jerarquización de las competencias, y dado el estatuto actual del tema, resulta poco menos que imposible establecer equivalencias.

Son muy diversas las definiciones que durante la última década, y desde diferentes miradas, se han elaborado en torno al concep-

to de competencia. El término competencia, surgido en el ámbito laboral, como muchos otros, ha encontrado una rápida inserción en el campo educativo, especialmente en lo que se refiere al diseño curricular, la formación de profesionales, la evaluación educativa o el proceso enseñanza-aprendizaje. Como un común denominador, se ha entendido a la competencia dentro del sector educativo como un saber procedimental, como un constructo y una propuesta educativa que permite dar respuesta a los problemas que una persona enfrentará a lo largo de su vida y que define lo que es *capaz de hacer* en situaciones concretas. En su acepción más difundida, estamos ante un concepto que implica un saber hacer procedimental, que se traduce en una intervención eficaz en diferentes ámbitos de la vida personal o profesional, y que comprende la integración y puesta en práctica de saberes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Blas, 2007).

Existen miradas reduccionistas, que restringen la noción de competencia a un “saber ejecutar” algún procedimiento entendido como plan preconcebido o rutina centrada en seguir instrucciones o consignas. Esta concepción de la competencia como prescripción estricta está referida, de manera general, a la concepción conductista del aprendizaje y a la derivación de competencias como un listado de tareas o acciones discretas, fragmentadas, que son el resultado del análisis funcional de un desempeño, propio de un puesto de trabajo determinado. No obstante, esta visión, muy difundida en el ámbito de capacitación de técnicos profesionales y de mano de obra semicualificada, tiene muy poco potencial cuando se le quiere trasladar al ámbito de la educación profesional, universitaria o incluso básica.

Por el contrario, los autores de la comunidad franco-canadiense y suiza (entre ellos Denyer *et al.*, 2007; Jonnaert, 2002; Perrenoud, 2004; Tardiff, 2003), abogan por una concepción de competencia como prescripción abierta es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédito, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se necesita que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, reconstruya

el conocimiento, invente algo, proponga una solución o tome decisiones. Precisa responder de manera lo más pertinente posible a los requerimientos de la situación o problema que se afronta, e implica el ejercicio conveniente de un rol o una función dada. Implica además una acción responsable y autorregulada; es decir, consciente, realizada con todo conocimiento de causa, por lo que involucra un saber ser. Esta concepción se encuentra vinculada con visiones de corte socioconstructivista y conlleva la identificación de procesos complejos, cognitivos, afectivos y sociales, que ocurren en una situación y contexto específicos. Hay que enfatizar que, en esta perspectiva, el conocimiento o contenido tiene un papel significativo, pero no único, y lo importante es que la competencia se construye gracias a la integración u orquestación de diversos recursos, incluidos los conocimientos o contenidos.

En coincidencia con lo anterior, se pueden identificar seis componentes fundamentales, que a manera de preguntas y respuestas se presentan de forma esquemática en el cuadro 1, con el fin de ofrecer al lector una clarificación de los elementos que integran una competencia.

CUADRO 1. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA

UN ¿QUÉ?	REFERIDO A UNA CAPACIDAD O HABILIDAD
UN ¿CÓMO?	RELACIONADO CON LA EJECUCIÓN DE TAREAS O PROCEDIMIENTOS
UNA ¿MANERA DE?	DEMANDA UNA REALIZACIÓN EFECTIVA Y EFICAZ
UN ¿POR MEDIO DE QUÉ?	SE REFIERE A LA MOVILIZACIÓN DE ACTITUDES, HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS (CONTENIDOS CURRICULARES EN DADO CASO)
UN ¿DÓNDE?	IMPlica LA EXISTENCIA DE UN CONTEXTO DETERMINADO, UNA PERSPECTIVA SITUADA DEL CONOCIMIENTO
UN ¿PARA QUÉ?	REQUIERE LA INTEGRACIÓN U ORQUESTACIÓN DE TODOS ESTOS ELEMENTOS PARA AFRONTAR UNA SITUACIÓN O PROBLEMA INÉDITO

Fuente: adaptado de Zabala y Arnau, 2008.

COMPETENCIAS Y CONTENIDOS IMBRICADOS EN UN PROCESO DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Para enseñar competencias a los estudiantes (y para formar a los docentes en competencias con la meta de que transformen las prác-

ticas en el aula), no basta con elaborar referenciales de competencias e insertarlas en el currículum, tampoco con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Para enseñar competencias se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes (o a los docentes en formación/servicio) a las tareas que se espera que resuelvan. Se necesita asimismo que adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o de autorregulación. Los programas y objetivos de formación, desde la mirada de una educación por competencias, no toman como punto de partida conocimientos estáticos o declarativos, sino se derivan a partir de identificar una situación problema, actividades generativas y tareas complejas o proyectos que la persona en formación deberá enfrentar.

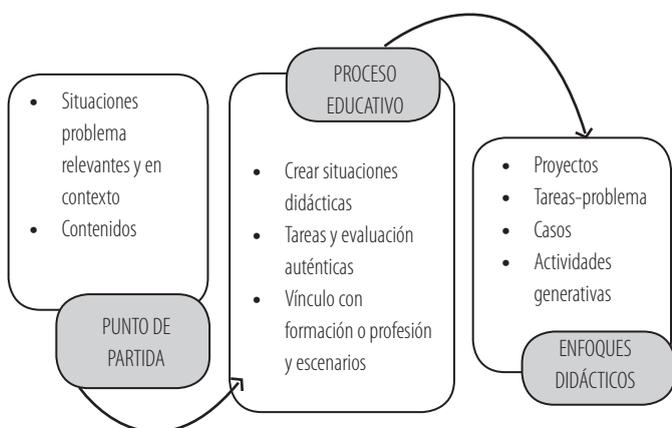
Por ello, cuando se enseña y aprende por competencias, se da una construcción en espiral en la acción, donde los conocimientos se perciben como herramientas útiles para la resolución de problemas (Denyer, 2007). Por lo anterior, es que estos autores afirman que en la educación por competencias en su sentido amplio cambia la lógica habitual de la transposición didáctica. En el modelo clásico de transposición didáctica, se parte de identificar el conocimiento erudito (usualmente contenidos disciplinares de tipo declarativo o conceptual) para transformarlo en conocimiento que se va a enseñar en las aulas. La expectativa en este caso es que el conocimiento aprendido sea trasladado eventualmente al medio social cuando sea requerido, aun cuando en la situación didáctica tal contacto no se haya propiciado. Por ejemplo, el profesor de idiomas enseña la gramática y el léxico del idioma extranjero, el alumno los aprende y se espera que sea capaz de comunicarse en dicho idioma cuando eventualmente visite el país extranjero. Desde el punto de vista didáctico, pareciera que lo que se necesita es que el estudiante sea entrenado para resolver ejercicios de aplicación del conocimiento enseñado.

Por el contrario, en la lógica de transposición didáctica en la educación por competencias, el punto de partida consiste en ubicarse en las demandas del medio social, para así proceder a la identificación

y análisis de las situaciones sociales o tareas que hay que enfrentar, para decidir después qué conocimientos son los más pertinentes por enseñar en relación con las prácticas profesionales, de la vida diaria, personales, etc., que se han identificado como prioritarias. Por ello es que los objetivos de la formación en un modelo por competencias no se describen en términos de contenidos disciplinares, sino en términos de actividades o tareas que el estudiante enfrentará. Visto así, no son suficientes los ejercicios de aplicación o repaso del conocimiento, por el contrario, lo que se precisa es afrontar y resolver situaciones-problema, con toda la complejidad que ellas implican, lo más reales y cercanas posible al ejercicio social de la actividad y de preferencia en escenarios reales. No obstante, lo anterior de ninguna manera quiere decir que los contenidos pueden obviarse o dejan de ser importantes; quiere decir que su relevancia y procedencia se re-dimensiona (véase figura 1). En el ejemplo antes expuesto, no es que el conocimiento de la gramática o el léxico queden en el olvido o que no sean relevantes, sino que están al servicio de la comunicación, ya que los estudiantes de idiomas, “cualquiera que sea el bagaje lexical y gramatical recibido, sólo serán capaces de comunicarse realmente si se enfrentan con regularidad a situaciones y a tareas de comunicación” (Denyer *et al.*, 2007: 88).

Un problema no menor consiste en la dificultad de los actores de la educación para entender el qué y el cómo del enfoque por competencias. En particular, los profesores se encuentran confundidos respecto a qué son las competencias y más aún respecto a cómo enseñarlas y evaluarlas; los procesos de capacitación docente en este tema no han dado los frutos esperados. Diversos especialistas coinciden en que la complejidad y mayor reto de los procesos formativos por competencias residen en la necesidad de revisar concepciones y métodos docentes, cambiar a fondo las prácticas pedagógicas transmisivo-reproductivas. El enfoque por competencias sólo tendrá una incidencia significativa en la educación si logra un cambio en los modelos de enseñanza y evaluación, en la forma de organizar el currículum, en el modo de aprender de los educandos, en las concepciones de los actores de la educación, pero sobre todo, en la transformación de las prácticas educativas.

FIGURA 1. PROCESO DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS



Fuente: adaptado de Zabala y Arnau, 2008.

En concordancia con las premisas del constructivismo sociocultural, las competencias se aprenden en el seno de una comunidad de práctica (Wenger, 2001). La manera en que los docentes perciben y emplean determinadas estrategias y recursos con fines didácticos, depende no sólo de sus historias de vida personales, sino también de lo que acontece en la comunidad de práctica de pertenencia. Ésta constituye un marco social de referencia donde ocurren las actividades de planeación, apoyo, tutelado y evaluación de los estudiantes y de los profesores. Por lo antes dicho, es mejor pensar la adquisición de competencias, y por ende la formación de profesores, ligada a la problemática, intereses y dinámica de interacción de la comunidad de pertenencia de dichos docentes y estudiantes.

LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES Y EL DISEÑO POR COMPETENCIAS

Desde nuestra perspectiva, un asunto pendiente para dar concreción a la idea de competencias educativas que se ha venido exponiendo, reside en la organización y estructura del currículum escolar. No se ha logrado plantear un modelo curricular innovador y congruente con el enfoque de competencias en el sentido de que en las recientes

reformas curriculares la estrategia no ha sido la transformación de las estructuras curriculares, sino la inclusión de competencias y otros elementos de innovación en una lógica de “implante” o “injerto”.

Una revisión de los mapas curriculares generados en las últimas reformas del currículum en nuestro sistema educativo, nos enfrenta a que no se ha dejado de lado la lógica que privilegia los temas o las categorías estructurales de las disciplinas científicas como principal elemento que articula y da sentido a los mapas o mallas curriculares. No podemos negar que la estructura y organización curricular en prácticamente todos los niveles educativos sigue siendo fuertemente disciplinar, ya sea que se opte por asignaturas o por áreas de conocimiento o incluso cuando se afirma que se trata de módulos de aprendizaje.¹

Esta situación plantea una serie de problemas en relación con la demanda de una formación multi e interdisciplinar y basada en el afrontamiento de situaciones problema, como lo requiere el abordaje por competencias. Es así que estamos ante la exigencia de replantear la epistemología del conocimiento que se enseña en las escuelas, para encontrar salidas decorosas a la conformación de los planes curriculares que pretenden ubicarse en la lógica de competencias para la vida y para la adquisición del aprendizaje complejo. Y a pesar de que en la última década se habla de la proliferación del currículum por competencias o por lo menos del fomento de las capacidades cognitivas y habilidades específicas de dominio, la realidad es que la lógica imperante en el diseño del currículum sigue siendo la mirada positivista que conduce al recorte unidisciplinar y a su estructuración en asignaturas más bien insulares y recargadas de contenidos fácticos. O, en todo caso, encontramos una suerte de híbrido entre este tipo de estructuración y la incorporación o superposición de elementos del llamado currículum por competencias, incluidos otros agregados del denominado currículum centrado en el alumno, de determinados núcleos o ejes transversales y de la introducción más o menos forzada de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

1 Al respecto, el lector podrá analizar el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica propuesto por la Secretaría de Educación Pública de México, en lo que concierne al currículum de preescolar, primaria y secundaria, en <<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>>.

Así que consideramos que no se ha logrado superar del todo el currículum enciclopedista, tan denostado en el discurso educativo de la innovación mediante la enseñanza de competencias, debido a que a final de cuentas, el currículum termina sobrecargado de contenidos factuales y a los estudiantes se los evalúa con pruebas estandarizadas que miden dichos contenidos (Díaz Barriga Arceo, 2010). Cuando los diseñadores curriculares o los docentes mismos enfrentan las tareas de selección, caracterización y organización de los contenidos curriculares, y por ende la delimitación de los aprendizajes esperados y su evaluación, existe la tentación que menciona César Coll (2006) de “no renunciar a nada”.

En el caso de la integración en el currículum de cuestiones como la apropiación de las TIC con fines educativos, el aprendizaje de valores ciudadanos y éticos, la adquisición de habilidades para aprender a aprender y para comunicarse y construir el conocimiento en colaboración, entre otros, algunos autores postulan que ello no debe conducir a conformar asignaturas o áreas diferenciadas, sino que es necesario darles un tratamiento de contenidos o ejes transversales. Esto implica que la inclusión de este tipo de saberes y de las competencias asociadas con ellos, debería atravesar todo el currículum y estar presente de manera pertinente e integrada (*infusionada* o *embedida* como también se suele decir) con los contenidos curriculares disciplinares y en estrecha relación con el fomento de las capacidades cognitivas de alto nivel y en vínculo estrecho con situaciones concretas, en las cuales deben dinamizarse e integrarse todos estos aprendizajes. Pero esta opción lleva a otro problema, el peligro de que en aras de la supuesta integración en todos los espacios curriculares, lo que suceda es que terminen “diluyéndose”, con lo que quedarían al margen o como un implícito que no logra su concreción y que no se enseña o fomenta de manera deliberada.

Coll (2006) considera que los contenidos transversales constituyen una propuesta muy novedosa, fuente potencial para el aprendizaje de competencias para la vida, pero difícil de llevar a la práctica sin cambiar la actual organización disciplinar del currículum escolar. Y dado que no sería ni posible ni conveniente plantear dichos contenidos como asignaturas adicionales al currículum, de por sí ya sobrecargado,

una opción más pertinente a su juicio sería que el currículum deje de plantearse en términos disciplinares y se trabaje realmente en términos de competencias y ámbitos de alfabetización. Esto implica un cambio de fondo, pues no se trata solamente de definir, por ejemplo, cuáles competencias de búsqueda de información deben fomentarse en la clase de español o las pertinentes en la de biología de determinado grado escolar, sino concebir la estructura y organización misma del currículum de manera muy distinta de la actual. Y resulta claro que estos cambios también implican repensar las metodologías didácticas, las formas de evaluación, replantear escenarios y tiempos, etc. Más aún, trastocar la identidad y organización del gremio docente. En síntesis, el currículum por competencias entra en conflicto con la estructura unidisciplinar y jerárquica de los contenidos, pues su expresión necesita miradas multi e interdisciplinares enfocadas a dinamizar el conocimiento en torno a situaciones problema de relevancia social y científica.

Mientras no logremos replantear los sustentos epistemológicos del currículum e innovar su organización y estructura, mantendremos el recorte positivista de las disciplinas, la ruptura teoría-práctica, la jerarquía imperante entre los distintos saberes (aprender matemáticas es más “importante” que aprender historia), la representación del conocimiento que se enseña en la escuela como algo estático, incuestionable, finito y neutral. Y esto independientemente de si pretendemos enseñar por competencias o básicamente lo que deseamos es recuperar la idea de que todo conocimiento es relativo, inabarcable e inagotable, sujeto al devenir del cambio continuo, con una buena dosis de incertidumbre y conflicto de valores, y que hoy en día debemos aprender desde perspectivas multi y transdisciplinares.

Por lo anterior es que el hecho de “injertar” competencias en el currículum o por el contrario, eliminar los conocimientos o contenidos (entendidos como saberes culturales y científicos) con la intención de enseñar procedimientos y habilidades en el vacío, de ninguna manera va a resolver las demandas de formación del ser humano para enfrentar la complejidad y las contradicciones de la sociedad del conocimiento y la posmodernidad.

Consideramos, asimismo, que no se ha entendido que esta necesidad de cambio en la epistemología del conocimiento y su tras-

lado al currículum y la enseñanza, constituyen uno de los factores que más confusión está generando en los diseñadores de programas curriculares, por no decir en los profesores y estudiantes, acostumbrados al trabajo escolar que sigue la lógica de “los temas” de la disciplina por estudiar.

CONCLUSIONES

En este escrito hemos afirmado que competencias y contenidos son elementos indisolubles en el currículum y la enseñanza, a la par que nos hemos pronunciado por el abordaje socioconstructivista de las competencias. No obstante, también tenemos que reconocer que en el presente no disponemos de una propuesta o modelo educativo que logre resolver en conjunto los problemas didácticos, epistemológicos o de orden instrumental e institucional que se han descrito sobre este tema. Existe la necesidad de generar una didáctica específica de la enseñanza basada en competencias que logre congruencia y recupere elementos clave de la didáctica específica de los distintos tipos de contenidos y disciplinas; a nuestro juicio aún no hemos iniciado un verdadero camino de colaboración con la participación de diversos especialistas y docentes, que conduzca a tal desarrollo con una mirada humanista, de carácter interdisciplinar y no estandarizada.

La enseñanza basada en competencias no es ni una panacea ni un enfoque neutral. Por esto hay que preparar al docente —y también a los estudiantes— en la reflexión ética y política respecto a lo que implica aprender y enseñar por competencias en distintos campos de conocimiento y, sobre todo, desarrollar una mirada de su empleo desde un marco de educación para la diversidad, el cambio, el desarrollo humano sustentable y la equidad.

Hemos afirmado que los programas por competencias no parten de identificar los conocimientos declarativos por enseñar, o por lo menos no deberían hacerlo, sino que el gran reto reside en identificar situaciones problema de relevancia social que conduzcan a proponer actividades generativas y tareas-problema que la persona en formación deberá enfrentar. Esto lleva necesariamente a cuestionar de en-

trada la relevancia cultural y social de los aprendizajes buscados, a clarificar la función social del conocimiento y a entender qué se incluye y qué queda fuera en un proceso educativo. Coll (2007) afirma que no es posible pensar en una homogeneización curricular ahogando la diversidad cultural e insiste en que tampoco se pueden desgajar dichas competencias de los contextos socioculturales de uso y adquisición. Es más, habrá que resaltar la importancia que se otorga al contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje por competencias y también en el que habrá de utilizarse. Es así que en el tema de competencias y su enseñanza, los contextos de actividad y práctica tienen un papel protagónico, al igual que las decisiones (procesos e instrumentos) que se tomen en relación con la evaluación de los aprendizajes competenciales.

En la literatura revisada encontramos también la idea de que la formación en competencias tiene como una de sus metas apoyar a la persona en proceso de formación en el tránsito de una condición inicial donde se es aprendiz o novicio en un campo determinado, a través de una serie de momentos o etapas, para arribar a una condición donde se logre suficiente pericia y se pase incluso a formar parte de la comunidad de expertos en cierto campo de conocimiento. Éste es otro aspecto, surgido de la investigación sobre expertos y novatos, poco entendido por los diseñadores curriculares, los docentes y los evaluadores.

Para enseñar y aprender competencias y los contenidos respectivos que se encuentran imbricados en ellas, no basta con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Pero tampoco existen situaciones didácticas únicas e idóneas que se puedan prescribir *a priori*, ni métodos educativos infalibles para enseñar competencias. Sin embargo, hay coincidencia entre algunos de los autores revisados en este escrito respecto a que aprender competencias en las instituciones educativas será posible en la medida en que se enfrente al estudiante en formación a situaciones reales o simuladas que lo hagan afrontar los problemas o casos propios en los que la competencia es pertinente.

Por lo anterior es que actualmente han cobrado relevancia los enfoques de la enseñanza situada y la evaluación auténtica (Díaz Barriga Arceo, 2006). Los métodos educativos de corte experiencial y de formación en la práctica (aprendizaje mediante proyectos,

aprendizaje basado en problemas, método de casos, aprender sirviendo en la comunidad, entre otros) constituyen opciones viables y deseables, aunque no únicas. Al mismo tiempo, resulta evidente que el énfasis en modelos que se orientan a la construcción colaborativa del conocimiento y la participación en comunidades de práctica, también han cobrado presencia creciente. Pero queda pendiente dilucidar si todo tipo de conocimiento puede y debe ser enseñando en la lógica de competencias o hay que plantear otras posibilidades.

Como comentario final, será a partir de reconocer su carácter esencialmente cultural y vinculado con prácticas sociales y educativas situadas, que las comunidades educativas podrán plantear experiencias educativas significativas, que sin renunciar al concepto competencia, le otorguen un sentido y potencial educativo a éste.

REFERENCIAS

- Blas, Francisco de Asís (2007), *Competencias profesionales en la formación profesional*, Madrid, Alianza Editorial.
- Coll, César (2007), “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 34-39.
- _____ (2006), “Cada vez que ha habido cambio curricular, ha sido como resultado de un debate ideológico y no del análisis de las evaluaciones. Entrevista a César Coll”, *Docencia*, núm. 29, pp. 30-39.
- Denyer, Monique *et al.* (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, Ángel (2006), “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 111, pp. 7-36.
- Díaz Barriga, Frida (2010), “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”, segunda época, núm. 7, pp. 127-149.
- _____ (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Paidós.

- _____ y Elisa Lugo (2003), “Desarrollo del currículo”, en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, 5), cap. 2, pp. 63-123.
- _____ y Marco Antonio Rigo (2000), “Formación docente y educación basada en competencias”, en A. Valle (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM (Pensamiento Universitario, 90), pp. 76-104.
- Jonnaert, Philippe (2002), “Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios”, en <http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf>.
- Mulder, Martin *et al.* (2007), “The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States: a Critical Analysis”, *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 59, núm. 1, pp. 67-88.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Pinar, William (ed.) (2011), *Curriculum Studies in Mexico*, Nueva York, Palgrave-McMillan.
- _____ (ed.) (2003), *International Handbook of Curriculum Research*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Ribeiro da Silva, Mônica (2008), *Currículo e competências: a formação administrada*, São Paulo, Cortez.
- Tardif, Jacques (2003), “Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha”, trad. de Pedagogie Collegiale, vol. 16, núm. 3, en <<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewPDFInterstitial/8/5>>.
- Wenger, Étienne (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- Zabala, Antoni y Laia Arnau (2008), *Cómo aprender y enseñar competencias*, 2a. ed., Barcelona, Graó.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR: UN CAMPO DE ANTAGONISMOS

*Rosanne Evangelista Dias**

El debate sobre la organización curricular presente en las reformas realizadas en las últimas décadas incluye competencias y contenidos como puntos de debate todavía poco explorados, pero que necesitan ser abordados. En Brasil, esta discusión estuvo presente durante las décadas en las que fueron producidos textos políticos para la reformas dentro de la educación a diferentes niveles. En el caso de formación de profesores, ese debate ganó importancia a partir de los años noventa a través de diversos textos que promovían la reforma en la formación de profesores; lo que produjo diferentes Directrices Curriculares¹ para la formación de profesores hasta la llegada de la primera mitad del siglo XXI (Dias, 2009).

Recientemente, una propuesta refleja la oposición entre la organización curricular a partir de competencias o contenidos para la formación de profesores: la Prueba Nacional de Concurso para el Ingreso en la Carrera Docente,² como parte de las políticas curricu-

* Profesora del Programa de Posgrado en Formación del Profesorado de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Investigadora en el Grupo de Investigación del Plan de Estudios y Política Cultural.

1 Los textos denominados *Directrices Curriculares* citados en este capítulo, son documentos de definición curricular para la formación de profesores en Brasil y constan de dos partes: un texto de opinión y un texto resolutivo. En Brasil hay dos directrices que orientan la formación de profesores para los años iniciales de la enseñanza básica: las Directrices Curriculares para la Formación de Profesores que datan de 2001, 2002, y las Directrices Curriculares para el Curso de Pedagogía creadas en 2005-2006.

2 La Prueba Nacional de Concurso para el Ingreso en la Carrera Docente fue sustituida por la Portaria Normativa No. 3, del 2 de marzo de 2011, con la finalidad de realizar una selección pública para los profesores brasileños en los municipios que se desee utilizar el banco de preguntas formuladas con ese propósito.

lares para la formación de profesores en Brasil que, entre sus propósitos, menciona que con dicha selección podrá “ofrecer información para sustentar la formulación y evaluación de las políticas públicas de formación inicial y permanente de profesores” (Brasil, MEC, 2011: 2). El análisis sobre la producción de esa prueba, sus objetivos y propuestas curriculares es fecundo para esa discusión, como también lo son los discursos puestos en circulación en el ámbito iberoamericano y que presentan cuestionamientos sobre la organización curricular para la formación docente. Dentro de los discursos sobre la formación inicial de los profesores de las reformas curriculares iberoamericanas estuvieron en el centro del debate temas que involucran la organización curricular y el contenido de esa formación (Avalos, 2011; Dias, 2012; Dussel, 2001; Leite, 2006; Medrano y Vaillant, 2011; Nóvoa, 2011; Pogré, 2006). De esa forma, podemos percibir una tendencia dentro de los discursos curriculares de poner en duda los modelos de organización curricular para la formación docente que conlleven en su concepción sentidos que merecen ser conocidos y analizados.

En este capítulo pretendo explorar los distintos puntos de vista que se producen sobre la organización curricular en los textos que expresan demandas sobre las políticas curriculares de formación de profesores, realizados por investigadores iberoamericanos. Los textos seleccionados para el análisis de las demandas fueron elaborados por agencias multilaterales como la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), de la UNESCO; la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), el International Bureau of Education (IBE). Estos textos expresan metas en la educación dentro de la región para el tercer milenio, y fueron producidos durante las últimas décadas. En los diferentes textos se privilegian los modelos curriculares integrales, entre los cuales surgen aquellos que se basan en las competencias. Éstos han sido de los más recurridos para el proceso de profesionalización y en sus discursos se refleja el conflicto entre la importancia de las competencias o la de los contenidos; retratan las disputas entre los modelos curriculares de las competencias y por materias disciplinares. También es mi intención explorar los significantes de competencias y contenidos en documentos brasileños de diseño curricular para la formación do-

cente, con la intención de buscar aspectos que se confrontan dentro de los discursos de los propios textos en diferentes propuestas para orientar las políticas curriculares de esa formación.

Una diferencia importante entre los dos significantes pone en duda un supuesto nuevo modelo para el aprendizaje de los alumnos y de los docentes, basado en valores agregados al discurso de la sociedad del conocimiento. En esa posición encontramos un antagonismo muy presente en los discursos que buscan la confrontación con los modelos curriculares de tipo disciplinar, en el caso de la formación docente, presentes principalmente en las universidades, con modelos de currículum por competencias que defienden favorecer el aprendizaje y permitir una actualización mayor en relación con la producción de conocimiento. Notamos que existe un enfrentamiento entre proyectos de organización curricular para la formación de profesores, el cual se diferencia en los discursos de los textos políticos analizados.

SENTIDOS DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

A lo largo de la últimas décadas, el aumento de producción de políticas curriculares se hace presente en diferentes países del mundo. Apoyado por agencias multilaterales que actúan en el papel de catalizador de políticas junto a distintos países del mundo, se produjeron discursos que circularon e influenciaron propuestas de lo más diverso; algunas de ellas con aproximaciones entre experiencias muy particulares. La acción de esas agencias ha sido analizada como importante en el contexto de influencia de las políticas curriculares (Dias y López, 2006; Ball, 1998). En dicha acción se pretende, gracias a la convergencia de proyectos en países muy diferentes, que se conquiste la legitimidad de dichas políticas, fruto de procesos complejos de negociación marcados por la tensión en torno de un consenso viable, en medio de la contingencia y la precariedad (Mouffe, 1996).

Esas múltiples influencias que caracterizan las políticas en diferentes contextos de su producción fueron fecundamente exploradas

por el análisis de ciclo de políticas (Ball, 1998; Ball y Bowe, 1998), así como por la vertiente analítica de las comunidades epistémicas (Antoniades, 2003) y la teoría del discurso (Laclau, 1996, 2005). A partir de esas orientaciones teórico-metodológicas, observamos los procesos de articulación de liderazgos y grupos que defienden y disputan las demandas,³ con la finalidad de verlas constituidas en proyectos hegemónicos dentro del campo de la formación docente, así como en otros campos de la política curricular en el área de la política pública.

Entendiendo el proceso dinámico de producción de las políticas curriculares y la tensión permanente entre las diversas posiciones de los sujetos, entidades, agencias, así como las diferentes concepciones, creencias y valores, podemos concluir que tal proceso se caracteriza por la heterogeneidad y la disputa entre proyectos en proceso de articulación. Ese complejo proceso extrapola la acción de los gobiernos y como política de Estado involucra diversos segmentos y también es influenciado por los contextos en escalas locales, nacionales y regionales, y de diferente naturaleza.

En los textos iberoamericanos analizados se menciona el discurso sobre “lo que significa enseñar y lo que significa ser profesor” (Ball, 2003: 218) asociado con la defensa de nuevas formas de enseñanza para un mundo en constante cambio, especialmente en lo que atañe a la producción de conocimiento. En otro documento elaborado por la UNESCO, se hace hincapié en la importancia de “identificar efectivamente los conocimientos de los profesores, sea de manera general, sea sobre la disciplina de que deben enseñar” (Siniscalco, 2003: 46). Tal preocupación asume el contenido de la formación docente como responsable, en gran medida, de los resultados de los estudiantes en los exámenes nacionales de evaluación del desempeño escolar.

La supuesta correspondencia entre la formación de profesores y el desempeño de los alumnos, difundida en los discursos sobre

3 El concepto de demanda con el que aquí trabajo, se basa en la teoría del discurso de Ernesto Laclau (1993, 1996, 2005, 2006). Las demandas encarnan las expectativas por las cuales los sujetos luchan en el proceso político y con las que negocian, tomando en cuenta la producción de un proyecto que alcance la legitimidad volviéndolo hegemónico.

las políticas curriculares para la formación de profesores, contribuyó para la producción de demandas que acentúan el carácter conductual de esos currículos y favoreció el surgimiento de políticas de control sobre lo aprendido y lo enseñado, y sobre el proceso de responsabilización de los profesores frente a los resultados del aprendizaje. Esa perspectiva se puede apreciar en el documento “Miradas sobre la educación en Iberoamérica, metas educativas 2021” de la OEI (2011). En éste se establece el conjunto de demandas para los 21 países que integran la región iberoamericana, con la finalidad de que los países miembro se esfuercen “para contar con un profesorado con las competencias necesarias para influir positivamente en el rendimiento de los estudiantes” (OEI, 2011: 222). En ese mismo documento se expresa la demanda de que el resultado de las pruebas de evaluación a gran escala, producidos por estados o regiones, se pueda beneficiar de una formación inicial de profesores que altere la calidad de la enseñanza en las escuelas básicas. Ese contexto apunta la centralidad del contenido de la formación y de su forma de evaluarlo. Para Coll (2006), el enfoque de las competencias se encuentra directamente implicado con el debate de evaluación con la finalidad de “determinar el grado de eficacia del currículum” (p. 11), como ejemplo de las pruebas de gran escala aplicadas en diferentes ámbitos (estatal, nacional, regional, internacional) para los alumnos y también para la formación y certificación de los profesores.

Tanto en la formación inicial como en la continua (en servicio), surgen demandas con la expectativa de, por la vía de los procesos de formación, orientar y formalizar procesos de certificación profesional para la docencia (OEI, 2011). Percibimos que la defensa por el vínculo entre la formación docente y el desempeño escolar de los alumnos se manifiesta al difundirse el discurso del protagonismo docente en la educación, pero con afirmaciones que atribuyen al profesor la mayor responsabilidad del éxito en el proceso educacional, dando por entendido que ellos son actores clave en el proceso educativo frente a las “nuevas expectativas y desafíos que enfrentan las sociedades y las economías” (Vaillant, 2006: 4). En un documento brasileño, podemos ver las expectativas en torno a la formación docente y su correspondencia con el resultado de los alumnos.

No se trata de responsabilizar personalmente a los profesores por la insuficiencia en el aprendizaje de los alumnos, pero se debe considerar que muchas evidencias han revelado que la formación de que disponen no ha sido suficiente para garantizar el desarrollo de las capacidades imprescindibles para los niños y jóvenes, no sólo en el éxito escolar, sino principalmente, en la capacidad personal que les permite una plena participación social dentro de un mundo cada vez más exigente en todos los aspectos (Brasil, MEC/SEF, 1999: 26).

En el discurso de dichos documentos, evaluación y responsabilidad caminan juntas en el desarrollo profesional de los profesores y por eso sugieren una institución de “procesos de evaluación de actuación profesional, capaces de contrastar la calidad efectiva del trabajo del profesor” (Brasil, 1999: 146) y que vengán a romper con lo instituido. En el documento se rechaza cualquier idea de promoción que esté vinculada con la titulación y está impregnado de una noción del carácter individualista y competitivo de la evaluación, contrariando la idea de desarrollo profesional esencialmente colectivo.

Encontramos distintas opiniones en oposición al discurso de responsabilización del profesor por los resultados del proceso de aprendizaje de los alumnos. Al refutar el pronunciamiento de la Ministra de Educación de Portugal, que relacionó el bajo desempeño de los jóvenes portugueses en los exámenes nacionales con el trabajo de las escuelas y de los profesores que, “no se encuentra al servicio de los resultados y del aprendizaje” (Leite, 2006: 78), Leite defiende que:

no se puede atribuir a la escuela y a sus profesionales la tarea de resolver por sí solos los problemas de la sociedad. Y a veces parece que eso sucede. Hay que reconocer que muchos de esos problemas reclaman políticas públicas de orden social, correspondiendo a la escuela, en esa intervención articulada, la tarea de enseñar, de hacer aprender y de colaborar en la educación global (p. 76).

Como ya se dijo anteriormente, distintos modelos curriculares por competencias han sido defendidos para la formación profesional, como los que favorecen criterios comúnmente utilizados para la

progresión en la carrera vinculados más con el desempeño que con la titulación, los certificados y el tiempo de servicio.

Actualmente, de manera general, el esfuerzo de los profesores que actúan con responsabilidad e invierten en su desarrollo profesional a lo largo de su carrera, no ha sido debidamente considerado. Los criterios comúnmente utilizados para la progresión de la carrera dependen de ese esfuerzo: sobrevaloran la titulación, los certificados y el tiempo de servicio, el cual vale igual para todos, independientemente de la calidad de la actuación y el desarrollo de competencias profesionales (Brasil, MEC/SEF, 1999: 141).

A partir de la profesionalización, el currículum por competencias apunta directamente a algunas propuestas. Entre otras, es motivo de enfrentamiento debido a la presencia de diferencias en relación con la propuesta del currículum por materias disciplinares. Podemos afirmar que los discursos de las políticas de los profesores critican el currículum de competencias. Entiendo que ese enfrentamiento, expresado en ese antagonismo que se presenta en los discursos, revela una expresión por parte de la comunidad epistémica dentro del ámbito iberoamericano que lo defiende como modelo privilegiado para esa formación, como podemos observar en diferentes puntos de vista dentro de los textos analizados.

Pogré (2006) defiende el modelo por competencias y establece dimensiones más instrumentadas en las cuales el conocimiento se aplica a la educación por medio de la resolución de problemas. Para la autora, el modelo de competencias favorece el desarrollo de procesos de evaluación y de lugares de formación diferentes de los universitarios. En ese aspecto, en su discurso por la defensa del currículum por competencias, Pogré no está de acuerdo con la universidad como lugar de formación docente, porque en ella está presente la tradición del currículum universitario, y que según la autora, no admite una propuesta curricular integrada. En Brasil, el lugar de formación representa un espacio de antagonismo en relación con el modelo curricular. En algunas propuestas surge un nuevo espacio para la formación de profesores diferente del universitario, por considerar,

en algunos discursos, la idea de un currículum que no permita la integración, debido a su tradición de materias disciplinares (Dias, 2009).

Los diferentes discursos analizados nos colocan en oposición al currículum disciplinar como modelo de organización curricular para la formación docente, incluso cuando no es aprobado el modelo por competencias (Braslavsky, 2001). Para Braslavsky, la organización curricular por materias disciplinares es “más que asociar la fragmentación curricular con la organización por materias, áreas, proyectos, problemas o cualquier otro tipo de organización de contenidos, debe pensar la fragmentación en términos de construcción de saberes” (2001: 5-6). Tal afirmación nos coloca frente a distintas concepciones de la organización curricular por materias como modelo incapaz de permitir la integración. Dussel (2001) critica el modelo por materias porque no considera la posibilidad de “abarcarse la complejidad de tareas que deben enfrentar los profesores” (p. 20), incluidos también aspectos de cultura escolar, especialmente de sus destinatarios. Muchas veces asociado con el repudiado enciclopedismo, el currículum organizado por materias es objeto de mucha oposición en las articulaciones en torno a las políticas curriculares para la formación de profesores, debido a que se considera como depositario de los aspectos que se desean ver superados: desvinculación con la práctica, rigidez en relación con el llamado cambio de conocimiento, entre otras justificaciones, y al mismo tiempo, un “modelo curricular cuestionado”.

En Brasil, una idea presente en los documentos curriculares, defiende la contextualización de conocimiento basada en la realidad del contexto escolar, así como el contenido curricular desarrollado con los alumnos. Tal idea marca una oposición al conocimiento académico para delimitar un nuevo modo de producir y difundir el conocimiento sobre la profesión docente, lo que da como resultado un antagonismo entre propuestas.

Los modelos de integración curricular reciben apoyo en el Documento Delors (2001), lo que muestra la influencia de ese tipo de organización curricular en propuestas de diferentes países del mundo. El modelo curricular integrado conlleva la idea de la flexibilidad del currículum, y se agrega al discurso del cambio de conocimiento

en el mundo actual. Esto también se difunde en las distintas propuestas curriculares brasileñas en diferentes niveles, especialmente para la educación básica. De este modo, la defensa del modelo de integración curricular en la formación de profesores, pretende corresponder al proceso de reformas curriculares de educación básica.

En la lucha entre los modelos curriculares para la formación docente, los investigadores brasileños rechazan el currículum por competencias; alegan que está influido por discursos del gobierno y de organismos internacionales, ajenos a la motivación de profesores e investigadores, así como por su asociación con una cultura de racionalidad técnico-científica (Dias, 2009). Por otro lado, surgen demandas contrarias a la división del conocimiento por materias que no estén articuladas con el contexto y ponen orden al promover formas de aprendizaje caracterizadas por el individualismo y la competitividad (Frigotto, 1996).

En defensa del modelo curricular de competencias, destacamos el discurso que éste pretende instituir en el curso el carácter profesional de esa formación, necesario en el contexto actual de fuertes cambios en el proceso productivo (Dias, 2002). El discurso pedagógico de los documentos oficiales sustenta el desarrollo de las competencias como mecanismo curricular para la movilización de conocimiento en acción —el saber práctico y la profesionalización del profesor como un proceso en constante formación— o *aprender a aprender* (Delors, 2001).

En el seno de la discusión que se da a partir de los textos curriculares brasileños relacionados con la formación de los profesores, se menciona la carencia de contenido propio de las competencias, como analizan Jones y Moore (1993), no hay forma para desarrollar habilidades y aptitudes que no tengan por base contenidos de distintas disciplinas (Lopes, 2001), articulados entre sí, según las exigencias concretas del momento (contextos de aplicación). Casimiro (2001) alerta sobre la posibilidad de encontrar algunas competencias que se asocian con disciplinas sin que dependan de un contenido curricular. Esta situación se aplica con las disciplinas del tipo genérico, marcadas por la descontextualización y por una evaluación basada en el desempeño.

ANTAGONISMOS ENTRE PROYECTOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Alrededor de la organización curricular para la formación de profesores en el ámbito iberoamericano, existe una fuerte demanda por el cambio curricular y esto conduce a un discurso aglutinador capaz de lidiar con distintos liderazgos y grupos en torno a una propuesta, aunque entre sí existan diferencias en el modo de evaluar y de proponer alternativas que propicien el cambio curricular. Existe una discusión en relación con la integración curricular, como se observa en los textos, que presentan una variedad de modelos curriculares, defendidos en forma de demandas por alteración curricular en los documentos curriculares brasileños, así como en textos políticos iberoamericanos.

Los discursos en circulación elaborados en defensa de las propuestas de organización curricular, apuntan hacia un currículum de formación de profesores del tipo integrado, con el predominio de la organización interdisciplinar y por competencias, aunque otras posibilidades sean presentadas y también criticadas. Pese a que existe un conjunto de demandas alrededor de la integración como forma de organización curricular, las propuestas en defensa de modelos curriculares presentan particularidades, como hemos visto en la sección anterior. El énfasis sobre los modelos de integración curricular como tendencia en las reformas de las últimas décadas son asociadas con una idea cada vez más difundida en la escala global, de que la producción del conocimiento es cada vez más integrada (Lopes, 2008).

Si las metas establecidas por el conjunto de estados-naciones se alcanzan hasta el año 2021, a partir de la red RIACES (Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación, por sus siglas en portugués), tal como expresan los textos analizados, se podrá establecer un supuesto modelo curricular de formación docentes en el intento de influir en las estrategias y líneas de acción de los distintos países y sus políticas para la formación de profesores. Según Marchesi (2011), la RIACES tiene como expectativa la colaboración de miembros de la comunidad epistémica para el desarrollo profesional del docente en la elaboración de propuestas que atiendan los objetivos planteados por la OEI. Esta perspectiva ampliamente difundida en los textos

analizados defiende primordialmente los aspectos relacionados con el *cómo enseñar de lo que se enseña*, a partir del debate de los modelos curriculares para la formación de profesores. Casimiro (2008) apunta la tendencia de las políticas curriculares de las últimas décadas que se focaliza en los modelos de organización curricular, implica el debate sobre las propuestas presentadas, más que discutir principalmente el tema sobre la selección de contenidos para la formación.

En el caso de la docencia, el contenido de la formación de profesores presentado en los textos analizados se pone en segundo lugar en relación con la organización curricular. Aunque sean criticados ambos modelos, el disciplinar y el de competencias, entiendo que la promoción del último es apoyada en otras propuestas políticas, como la evaluación que busca una asociación directa con este modelo curricular. Las demandas en torno a la evaluación están presentes en diferentes grupos sociales y liderazgos, pero poseen distintos sentidos, revelan también antagonismos en los proyectos. Por un lado, la evaluación es defendida como control social de políticas públicas con vistas a la defensa de la calidad del servicio en la educación y, por otro, no necesariamente excluyendo el primero, el objetivo es alcanzar las metas de calidad que implican eficiencia de la educación, privilegiando el desempeño en pruebas de gran impacto en el sistema. En este último caso existe la pretensión de involucrar un grupo de profesores significativo para poder atender las expectativas del control del desempeño en la educación.

Otra demanda de suma importancia en las políticas curriculares de la formación de los docentes, y que está relacionada con propuestas para la reforma sobre la formación profesional, es la creación de un sistema nacional de certificación y recertificación de las competencias. Entre los objetivos está la “colaboración con países y con agencias de certificación de calidad en la educación, para que toda la oferta de formación de docentes obtenga la certificación correspondiente” (OEI, 2008: 95). Aunque todavía no esté consolidado en muchos países iberoamericanos, la implementación de este sistema de certificación y recertificación de competencias, coloca la perspectiva de la evaluación del contenido en el aprendizaje y del desempeño del profesor, como eje importante en el control del trabajo y del conocimiento docente por parte del Estado. No estamos en desacuerdo con el necesario

proceso de formación de grupos de base en la escuela; sin embargo, verificamos que esas iniciativas aspiran sobre todo a una valorización del desempeño docente vinculado principalmente con resultados relacionados con la productividad y el desarrollo de una carrera con ascenso por mérito, como se practica en varios países (Dias, 2002).

Como ya se desarrolló en trabajos anteriores (Dias y Lopes, 2003; Dias, 2002; Macedo, 2001), la expresión *desarrollo de competencias*, a lo largo de la historia del currículum, encontramos asociación con la actuación en situaciones concretas o de experiencia profesional. En los textos iberoamericanos analizados, la dimensión del saber técnico de *cómo* desarrollar la actividad de enseñanza en la escuela, a partir de la valorización del desempeño, del resultado y de la eficiencia puede derivar en un vacío del conjunto de contenidos de los distintos conocimientos.

Las demandas en disputa articuladas en los discursos difundidos en los textos analizados apuntan hacia propuestas de formación de profesores que proyecten un nuevo modelo de profesor, más susceptible al control en la producción de su trabajo e intensificado en las diversas actividades que se presentan diariamente. Los contenidos de dicha formación, inmersos en el debate de las políticas curriculares para la formación de docentes, adquieren valor en la configuración del currículum, como un medio para la formación de competencias sobre *cómo saber hacer*, una concepción de conocimiento que sirve a la práctica profesional, o al conocimiento útil para la profesión. Con todo esto, las tendencias apuntan hacia posiciones que no son totalizadoras, así como por las diferencias que postulan los textos analizados. Dichas tendencias pueden organizar nuevas articulaciones de propuestas curriculares que planteen repensar el papel del contenido de la formación de profesores, más allá de la finalidad de instrumentar un proceso de profesionalización.

REFERENCIAS

Antoniades, Andreas (2003), "Epistemic Communities, Epistemes and the Construction of (World) Politics", *Global Society*, vol. 17, núm. 1, pp. 21-38.

- Avalos, Beatrice (2011), “Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente”, en Consuelo Medrano y Denise Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Fundación Santillana (Metas Educativas 2021), pp. 67-77.
- _____ (2006), “Currículum y desarrollo profesional docente. El Currículo a debate”, Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago, OREALC/UNESCO, p. 9.
- Ball, Stephen J. (2003), “The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity”, *Journal Education Policy*, vol. 18, núm. 2, pp. 215-228.
- _____ (1998), “Cidadania global, consumo e política educacional”, en L.H. Silva (org.), *A escola cidadã no contexto da globalização*, Petrópolis, Vozes, pp. 121-137.
- _____ (1994), *Education Reform: a Critical and Post-structural Approach*, Buckingham, Open University.
- _____ y Richard Bowe (1998), “El currículum nacional y su ‘puesta en práctica’: el papel de los departamentos de materias o asignaturas”, *Revista de Estudios de Currículum*, vol. 1, núm. 2, pp. 105-131.
- Brasil, MEC (2011), *Portaria Normativa*, núm. 3, Brasília.
- Brasil, MEC/SEF (1999), *Referenciais para formação de professores*, Brasília.
- Braslavsky, Cecília (2001), “Presentación”, en Seminario Internacional “La formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación”, Maldonado, Uruguay, 31 de julio-2 de agosto, pp. 3-7.
- Casimiro Lopes, Alice (2008), *Políticas de integração curricular*, Río de Janeiro, UERJ.
- _____ (2005), “Política de currículo: recontextualização e hibridismo”, *Currículo sem Fronteiras*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, pp. 50-64, en <www.curriculosemfronteiras.org>, consultado el 3 de noviembre de 2005.
- _____ (2004), “Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?”, *Revista Brasileira de Educação*, Río de Janeiro/Campinas, Anped/Autores Associados. vol. 9, núm. 26, mayo-agosto, pp. 109-118.
- _____ (2001), “Competências na organização curricular da reforma de ensino médio”, *Boletim Técnico do SENAC*, Río de Janeiro, vol. 27, núm. 3, pp. 1-20.

- Coll, César (2006), “Vigência del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. El Currículo a debate”, Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago, OREALC/UNESCO, p. 21.
- Delors, Jacques (org.), *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, São Paulo/Cortez/Brasília, DF/MEC/UNESCO.
- Dias, Rosanne Evangelista (2012), “Política curricular de formação de professores: um campo de disputas”, *Revista E-Curriculum*, vol. 8, núm. 2 agosto.
- _____ (2009), “Ciclos de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)”, tesis de doctorado, Río de Janeiro, UERJ.
- _____ (2008), “Redes de formação de professores”, *Revista Contemporânea de Educação*, Río de Janeiro, vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 33-45, en <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/index.php>>.
- _____ (2002), *Competências: um conceito recontextualizado no currículo da formação de professores no Brasil* (dissertação: mestrado em Educação), UFRJ/Faculdade de Educação.
- _____ y Alicia Casimiro Lopes (2009), “Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores”, *Currículo sem Fronteiras*, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, pp.79-99, en <www.curriculosemfronteiras.org>.
- _____ y Alicia Casimiro Lopes (2003), “Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo”, *Revista Educação y Sociedade*, vol. 24, núm. 85, en <<http://www.scielo.br>>, consultado el 20 de abril de 2004.
- _____ y Silvia B. López (2006), “Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares”, *Currículo sem Fronteiras*, vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, pp. 53-66, en <www.curriculosemfronteiras.org>, consultado el 23 de octubre de 2006.
- Dussel, Inés (2001), “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”, Seminario Internacional “La formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación”, Maldonado, Uruguay, 31 de julio-2 de agosto, pp. 10-22.

- Esteve, José Manuel (2011), “La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento”, en Consuelo V. Medrano y Denise Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Fundación Santillana (Metas Educativas 2021), pp. 17-27.
- Frigotto, Gaudêncio (1996), “A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios”, VIII ENDIPE, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, *Anais...*, vol. II, pp. 389-406.
- Jones, Lynn y Rob Moore (1993), “Education, Competence, and the Control of Expertise”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, núm. 4, pp. 385-397.
- Laclau, Ernesto (2006), “Inclusão, exclusão e a construção de identidades”, en Joanildo Burity y Aécio Amaral, *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*, São Paulo, Annablume, pp. 21-37.
- _____ (2005), *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Difel.
- _____ (1993), “Poder y representación”, en Mark Poster (ed.), *Politics, Theory and Contemporary Culture*, trad. Leandro Wolfson, Nueva York, Columbia University Press.
- Leite, Carlinda (2006), “Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente”, *Currículo sem Fronteiras*, vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, pp. 67-81.
- Macedo, Elizabeth (2002), “Currículo e competência”, en Alice Lopes y Elizabeth Macedo, *Sisciplinas e ontegração curricular: historia e políticas*, Río de Janeiro, DP&A, 2002, pp. 115-143.
- Mancebo, Ester y Denise Vaillant (2001), “Uruguay: las transformaciones en la formación del personal docente”, Seminario Internacional “La formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación, Maldonado, Uruguay, pp. 67-76.
- Marchesi, Álvaro (2011), “Preámbulo”, en Consuelo V. Medrano y Denise Vaillant, (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,

- la Ciencia y la Cultura (OEI)/Fundación Santillana (Metas Educativas 2021), pp. 7-9.
- Medrano, Consuelo y Denise Vaillant (orgs.) (2011), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, España, OEI/Fundación Santillana (Metas Educativas 2021), pp. 11-14.
- Mouffe, Chantal (1996), *O regresso do político*, trad. Ana Cecília Simões, Lisboa, Gradiva (Trajectos, 32).
- Nóvoa, António (2011), “Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?”, en Consuelo V. Medrano y Denise Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (Metas Educativas 2021), España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Fundación Santillana, pp. 49-55.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2011), *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*, Secretaría General Iberoamericana/Naciones Unidas (CEPAL) (Metas Educativas 2021), septiembre.
- (2008), *Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários*, Madrid, p. 110.
- Pogré, Paula (2006), “Currículo y docentes. El currículo a debate”, Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)/OREALC/UNESCO, p. 12.
- Siniscalco, Maria Teresa (2003), *Perfil estatístico da profissão docente*, São Paulo, Moderna.
- Southwell, Myriam (2008), “Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura”, en Léo Peixoto y Daniel Mendonça (orgs.), *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- UNESCO (2004), *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, Pesquisa Nacional Unesco, São Paulo, Moderna.
- Vaillant, Denise (2006), “Sos profesión docente: al rescate del curriculum escolar”, *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, núm. 2, International Bureau of Education (IBE)/UNESCO, p. 28.

POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

EL POSGRADO EN MÉXICO. DEBATES EN TORNO A LA FORMACIÓN

*Concepción Barrón**

En este capítulo se analizan los modelos de posgrado que actualmente se ofrecen en las diversas instituciones de educación superior y específicamente los debates en torno a las tendencias de los programas en educación. Por último, se delinean algunos elementos constitutivos del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

POSGRADOS DE INVESTIGACIÓN Y/O POSGRADOS PROFESIONALIZANTES

En el debate en torno a la formación que deberá de propiciarse en los estudios de posgrado, para la investigación o para el ejercicio profesional, se perciben algunas tensiones, que trastocan una gama de dimensiones, tales como las epistemológicas, disciplinarias, gremiales, institucionales, curriculares y didácticas.

Los escenarios de desarrollo del posgrado han cambiado significativamente en los últimos años. Se han observado transformaciones notables en diversos ámbitos tales como los paradigmas de creación y transmisión de conocimiento, los nuevos problemas y estilos de práctica profesional y las nuevas formas de organización social y laboral que generan necesidades diferentes de formación y actualización de manera continua (PND, 2013: 34).

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

En México, el desarrollo de la investigación científica y humanística ha estado vinculado con las transformaciones de la Universidad. A partir de la década de los cuarenta, las instituciones de educación superior generaron las condiciones para la producción de conocimientos, a través de institutos y centros de investigación. En las décadas de los sesenta y setenta, la investigación se constituyó en un instrumento para lograr el desarrollo económico y social. En las últimas tres décadas del siglo xx se replanteó el papel que juega la investigación en la educación superior a partir de que:

los organismos que definen la política científica cobraron mayor preeminencia en orientar las pautas de desarrollo de investigación, por otro lado, se levantaron cuestionamientos acerca de la calidad, el significado social de la educación universitaria, la forma de operación de las instituciones y su capacidad real para reestructurarse y apoyar a economías que experimentaban un ajuste estructural profundo en sus sistemas productivos (Muñoz, 2000: 64).

Se reconoce que el posgrado cumple un papel estratégico porque: a) es el espacio propicio para la vinculación directa entre la investigación científica y tecnológica, y los procesos de formación profesional avanzada y, por ello, constituye el mecanismo principal de reproducción ampliada de las diversas comunidades gremiales y académicas de las élites científicas; b) constituye un detonador del efecto multiplicador de la socialización de los saberes de la época, producidos y/o enriquecidos tanto en el sistema de educación superior como en de la ciencia y la tecnología; c) es también el mecanismo decisivo de la reproducción ampliada y de la competitividad internacional del capital humano tanto del sistema de educación superior como el de ciencia y tecnología y, por ello, es uno de los elementos decisivos de la calidad comparativa de los servicios producidos en tales sistemas; d) es un importante sector de exportación de servicios, normalmente en situaciones que, además de afirmar y desarrollar la presencia cultural nacional del mundo, puede llegar a ser relevante si se logra obtener liderazgos en el mercado mundial de conocimiento científico y tecnológico (García, 1996).

DEBATES EN TORNO A LA ORIENTACIÓN DEL POSGRADO

En las últimas décadas, la formación en el posgrado ha sido objeto de amplias discusiones, una de las cuestiones centrales del debate actual se refiere a la calidad de la formación ¿debe ésta ser medida por la producción de una tesis que sea una contribución significativa al conocimiento, o lo importante es la calidad del proceso de formación; esto es, el énfasis en el adiestramiento, en los procesos y los métodos de investigación? Por ello se considera que la calidad de los estudios de posgrado se base no sólo en la originalidad de la contribución al conocimiento que debe representar la tesis, sino además en el dominio de un amplio cuerpo de conocimientos y habilidades, así como acercarse más a los problemas del desarrollo del país.

Autores como Clark (1995) y Conrad (1993) analizan los estudios de nivel de posgrado, centrándose, el primero, en las condiciones externas e internas que favorecen la integración entre investigación, docencia y aprendizaje; y el segundo, en la demanda de las maestrías profesionales,

La visión de Gibbons es a la vez más general e integradora de ambos enfoques. Si bien su preocupación no son los estudios de posgrado sino las nuevas modalidades de producción y distribución del conocimiento así como los cambios organizacionales que las mismas demandan, arroja también luz sobre el desarrollo futuro del posgrado.

En la lógica anterior se identifican dos modelos, el académico y el profesionalizante, el modelo académico (Clark, 1997) se constituye a partir de la tríada investigación-docencia-aprendizaje, y el modelo profesionalizante (Conrad *et al.*, 1993) de la resolución de problemas-docencia-aprendizaje.

POSGRADOS CENTRADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Se puede reconocer históricamente el vínculo investigación, docencia y aprendizaje, emanado del ideal humboldtiano, de la universi-

dad alemana del siglo XIX y principios del XX, en el que profesores y estudiantes gozaban de autonomía para investigar en la búsqueda de la verdad, sin estar supeditados a la supervisión del Estado y a la rigidez académico-administrativa de la institución escolar. Gradualmente, en medio de conflictos y tensiones, entre las prácticas educativas que privilegiaban la conferencia magistral como modelo de enseñanza y el trabajo de investigación que permitía el diálogo entre profesores y alumnos, surgieron como modalidades de trabajo académico el laboratorio de docencia y el seminario de investigación-docencia (Clark, 1997). Finalmente, el Estado alemán financió las universidades que trabajaban bajo esta modalidad, en las que paulatinamente se instituyó la investigación como forma de enseñar y de aprender en organizaciones académico-administrativas como los institutos.

De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje por medio de textos canónicos evolucionó lentamente hasta convertirse primero en conferencias cuyos contenidos cambiaban, después en foros y reuniones de estudiantes y profesores, después en foros, pequeñas reuniones más abiertas a la discusión crítica y la iniciativa estudiantil; y después en seminarios, laboratorios, e institutos, con frecuencia, privados en sus inicios pero que serían regularizados después como unidades financiadas por el Estado, en las que poco a poco instauró la investigación como forma de enseñar y también como modo de aprender [...] las universidades alemanas del siglo XX no se dedujeron de las ideas amplias del *Bildung* y la *Wissenschaft* [...] aparecieron más bien en el nivel operativo al buscar los académicos formas de llevar la investigación y el trabajo crítico a la universidad, para fundirse allí con la pedagogía y el entrenamiento (Clark, 1997: 48-49).

La tríada investigación, docencia y aprendizaje se ha articulado de distintas formas en cada país, en función de la estructura organizativa de las instituciones educativas, del tipo de financiamiento que se le otorgue, público o privado, de la infraestructura con la que se cuenta, de los campos disciplinarios, de las tradiciones y formación disciplinaria de los investigadores. Cabe resaltar el hecho de que las universidades, en distintos países y aun en el interior de cada

uno, pueden orientarse exclusivamente a la docencia para formar profesionales o a la investigación; o bien los propósitos de la educación superior y el desarrollo científico no siempre se corresponden (Clark, 1997).

Los programas de posgrado en México, centrados en la investigación, se establecieron a partir de las disciplinas científicas y de un grupo de académicos formado en el extranjero, tanto en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (1961), como en la UNAM (1974); en esta última se instituyó con base en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, aprobado en 1986, los estudios de doctorado centrados en prácticas de investigación, con base en un currículum flexible.

La investigación en los posgrados debe tomarse como parte integrada de su misión, que en lo general debe dirigirse a generar conocimientos y a formar recursos humanos altamente calificados. Se centra en la estructura de las disciplinas para establecer pautas a los investigadores y con ello determinar los problemas importantes, la forma de abordarlos, quién ha de hacerlo y qué se considera una contribución en esta esfera. El ingreso al programa de posgrado se determina en función de una serie de criterios de selección a través de exámenes de conocimientos y/o proyectos de investigación.

Con la finalidad de garantizar la calidad en el proceso de formación de los estudiantes se requiere considerar una serie de condiciones externas e internas, tales como dedicación de tiempo completo, trabajar la tesis al lado de un investigador con amplia trayectoria académica, con autonomía para elegir su líneas de investigación, con alta productividad en investigación y perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cursar los seminarios, talleres y laboratorios orientados al fortalecimiento del trabajo de investigación y graduarse en los tiempos establecidos. Contar con infraestructura y recursos asignados por la institución para el desarrollo y gestión del programa, estar acreditado por un organismo nacional o internacional, lo que le permite un reconocimiento por reputación académica.

En este marco, la calidad del posgrado estará dada fundamentalmente por el reconocimiento del alto nivel académico de los profesores, su productividad científica y dedicación de tiempo completo, alumnos dedicados exclusivamente al desarrollo de su investigación

con la finalidad de hacer contribuciones al desarrollo del conocimiento a través de una investigación original, planes de estudio que contengan tutorías individuales, elaboración de tesis y examen de grado.

Los temas y los problemas que tratan las tesis de posgrado, así como la forma de abordar los temas y enfocar los problemas, además de constituir el contenido académico en el que se forma a profesionales de nivel posgrado e investigadores en el campo, pueden ser considerados como datos relevantes sobre el panorama de estudios e investigaciones que se atienden en un campo. Es decir, las tesis de posgrado reflejan las temáticas y parte de los contenidos que se atienden en una institución, así como la agenda de investigación que interesa a los especialistas en el tema que participan en los programas de posgrado, ya sea que se trate de estudiantes o de tutores.

POSGRADOS PROFESIONALIZANTES

Es en el marco de la reorganización geopolítica mundial que surge un nuevo modelo de producción de conocimientos, puesto que constituye el producto nacional más importante, sobre todo cuando esta producción se ha vuelto mucho más compleja. En este sentido, los conocimientos —llámese inteligencia educada— son el recurso del que dependen el desarrollo y la conservación de los demás recursos. El conocimiento adquiere un alto valor agregado comercial nunca antes visto al explicar:

la transferencia de conocimientos y tecnologías representa una variable de impacto pesado en la explicación de los cambios que ocurren en las instituciones de educación superior, desde la perspectiva de su participación en el proceso de aprendizaje social de estos conocimientos y de su articulación dinámica en los sistemas nacionales de innovación (Didriksson, 1993: 54).

En el ámbito de la investigación, se puede identificar que la tradición en investigación desde lo disciplinario ha predominado en

las comunidades académicas, a diferencia de las exigencias actuales de la producción del conocimiento que están ligadas a partir de las demandas del mercado. Como lo señala Gibbons:

los procesos o mercados que operan para determinar qué conocimiento se produce son mucho más amplios de lo que normalmente se da a entender cuando se habla de aplicar las ideas al mercado. A pesar de todo, la producción de conocimiento en el modo 2 (que es el nuevo paradigma de la producción del conocimiento que está emergiendo: aclaración nuestra) es el resultado de un proceso en el que se puede decir que operan los factores de la oferta y la demanda, pero las fuentes de la oferta son cada vez más diversas, como lo son las demandas de formas diferentes de conocimiento especializado. Tales procesos o mercados especifican lo que queremos dar entender por el contexto de aplicación (Gibbons, 1997: 15).

Con frecuencia este tipo de nuevo conocimiento se basa en la labor intelectual en colaboración, bajo los criterios de relevancia, pertinencia y calidad. La modalidad 2 tiene la característica de la multidisciplinariedad y se asocia con el desplazamiento de los intereses de los científicos desde la ciencia unificada hacia el estudio de las propiedades de los sistemas complejos. La modalidad 2 en los planes de estudio exige pasar de un aprendizaje basado en las disciplinas a otro basado en los problemas.

Una condición indispensable en estos programas es que los estudiantes puedan trabajar creativamente en equipos integrados por personas con muy distintos antecedentes científicos y deben saber cómo manejar más de un marco intelectual y cómo relacionarlo con el problema de investigación

Lo que se privilegia desde esta perspectiva es un saber y un saber hacer, en espacios de aplicación y solución de problemas; es decir, la aplicabilidad del conocimiento y la contextualización de los saberes producidos, por lo que se requiere una formación interdisciplinaria y de trabajar en equipos *transdisciplinarios*. “La profesionalización, como proceso de reafirmación institucional de las disciplinas, frente a las necesidades sociales de hacer uso del

producto del conocimiento, tenderá a ser cada vez más interdisciplinaria” (García, 1996: 14).

La capacidad de llevar a cabo las nuevas estrategias de transformación depende en gran medida de la disponibilidad de recursos humanos calificados, tanto para la modernización productiva y competitividad internacional como para la modernización del Estado y la sociedad. Conrad lo precisa de esta manera:

Durante las últimas décadas, los cambios en la naturaleza del conocimiento, del trabajo y de la economía han requerido frecuentemente que los profesionales vuelvan a las universidades para continuar formándose en el nivel de posgrado. Las maestrías, más que ningún otro nivel de la educación, han respondido a estos cambios con una variada oferta de programas y métodos alternativos de provisión de enseñanza, de tal modo para servir a las necesidades de los profesionales y los empleadores en la sociedad del conocimiento. De no menor importancia, las maestrías promueven en forma significativa la equidad en el sector académico y en el resto de los lugares de trabajo al brindar preparación para asumir posiciones de liderazgo en la sociedad en su conjunto (Conrad *et al.*, 1993: 317).

Si se reconoce que un gran número de los graduados en el nivel del posgrado no se van a desempeñar en tareas de docencia e investigación dentro del sistema de educación superior, sino que lo harán en otras instituciones del sector público y privado, se tendrán que generar propuestas distintas de trabajo didáctico que integran el saber aplicado, la docencia y el aprendizaje.

La calidad y pertinencia de este tipo de posgrados podrán lograrse vinculándolas con diversos sectores de la sociedad, dependiendo del área. En el caso de las ciencias sociales, esta relación significa la identificación de los problemas que son prioritarios para una estrategia integrada de desarrollo social, así como para una mayor participación en las políticas sociales. Para el caso de la ciencia y la tecnología, esta relación deberá estrecharse con el sector productivo. Finalmente, para el caso de la educación deberá fortalecerse la relación con las necesidades de los otros niveles educativos.

Los posgrados profesionalizantes se caracterizan por la integración de un cuerpo de profesores donde se incluyen profesionales con experiencia laboral y con diferentes formaciones profesionales, su orientación es de carácter multidisciplinario hacia las propiedades de los sistemas complejos y no exclusivamente por la disciplina, por el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje participativas y con prácticas en diversos escenarios de trabajo, dentro y fuera de las instituciones educativas (prácticas en laboratorios, trabajos de campo, pasantías), estudiantes de tiempo parcial vinculados con el sector laboral.

Por lo anterior, las actividades académicas disciplinarias tradicionales se ven desbordadas por nuevas prácticas del conocimiento, en las que participan de modo preponderante, identificadores y arbitradores del conocimiento. Por ello, ante las transformaciones que emanan de la globalización, las instituciones educativas se ven forzadas a replantear sus organizaciones y a adoptar nuevas posturas respecto de las profesiones que imparten. Se han asumido nuevas concepciones sobre la formación, la producción del conocimiento y la investigación, la organización del currículum y sobre las estructuras de participación, lo que ha dado lugar, a adoptar la flexibilidad como paradigma que da sentido al conocimiento.

Desde una óptica de la conformación de currículum flexible y transdisciplinar, los niveles internos que se vinculan con la pertinencia institucional y los niveles externos centrados en lograr la pertinencia social, constituyen un sistema en el que uno y otro se complementan, retroalimentan y renuevan. Sin embargo, el camino recorrido hasta el momento aún representa un gran reto de imaginación para los gestores, los planificadores, los diseñadores del currículum, los profesores y los propios estudiantes, que viven y enfrentan día a día los cambios, los requerimientos y las nuevas necesidades de esta llamada “nueva sociedad del conocimiento” (Martínez, 2004).

LA FORMACIÓN INTEGRAL EN TODO POSGRADO EN EDUCACIÓN

Los posgrados en educación se han caracterizado por presentar un crecimiento acelerado en las últimas décadas: para 2006 se regis-

traron 718 programas de posgrado en educación, distribuidos de la siguiente manera: especialidades, 68; maestrías, 562; doctorados, 88. A finales de la década de los setenta, se identificó un crecimiento desordenado de los programas de maestría en el país (Ezpeleta y Sánchez, 1982) que habían llegado a ser 21 en 1976, el único programa de doctorado era el de Pedagogía, ofrecido por la UNAM. Para 2002, según cifras de la ANUIES, sumaban 271 programas de maestría y 34 de doctorado, en unas 130 instituciones. La matrícula asciende a cerca de 29 000 estudiantes. En maestría, la cifra pasó de 337 registrados por Ezpeleta a 23 867 en 2006. En lo referente al doctorado, en 1992 había apenas un doctorado en educación en el país, con menos de 21 estudiantes, para 2006 se registraban ya 88 programas y 2 690 estudiantes de ese nivel.

El campo educativo requiere tanto de la formación de investigadores como de otras formas de manejo del conocimiento complejo: la docencia, la difusión de la cultura educativa, la gestión de los sistemas educativos, la operación de éstos, el desarrollo de innovaciones etc., todas las cuales precisan un conocimiento experto. Es posible identificar dos grandes trayectorias de formación de muy alto nivel: la del investigador y la de otros profesionales que cuentan ya con complejas metodologías propias y cuerpos de conocimiento muy sofisticados (Ibarrola *et al.*, 2012).

El papel de la investigación en la formación de posgrado depende del objetivo del programa: la investigación como eje central de la actividad profesional y como tareas y habilidades de investigación como estrategia de formación. Así como las metodologías inherentes a cada profesión educativa (docencia, evaluación, diseño curricular, elaboración de textos, de software, nuevas profesiones) requieren un enfoque interdisciplinario.

La evaluación en cada programa de posgrado estará en función del tipo de configuración y de la finalidad expresada en el proyecto curricular, y por el tipo y modo en que la investigación se considera. Implica dar evidencia del logro, no sólo en cuanto a la formación de estudiantes, sino a su objeto educativo y social en cuanto a programa.

EL PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM

Los paradigmas de explicación e interpretación de los fenómenos educativos, de prescripción, de intervención e innovación pedagógica que exigen las condiciones sociales, se reformulan y enriquecen en el hacer cotidiano de quienes trabajan con la teoría y la práctica educativa. Lo anterior supone la conformación de nuevos y diferentes enfoques y perspectivas, la recuperación de distintas corrientes teóricas y de enfoques metodológicos, la reconstrucción de nuevos puntos de vista y la innovación de estrategias de acercamiento a los problemas.

El Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía no opera ajeno a estas condiciones. Por esto recurre a medios de formación que aseguran, por un lado, el tránsito flexible de los estudiantes por las diversas perspectivas y enfoques, y por el otro, el control regulado del rigor teórico, conceptual y metodológico que es indispensable para las tareas de investigación y el ejercicio de su quehacer profesional. De ahí que las actividades académicas que realizan los estudiantes estén contempladas en un abanico de opciones, a la vez que se planean en atención estricta a los requerimientos formativos de adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para el logro de los objetivos del Programa.

La estructura curricular de maestría y doctorado responde a problemas educativos y pedagógicos diversos, los cuales están siendo atendidos por los especialistas del área educativa del país y específicamente los del programa de pedagogía de la UNAM. Situación que impacta de manera importante a la consolidación de este ámbito de conocimiento y a la formación de los estudiantes.

Las lecciones de la operación institucional del Programa arrojan los siguientes resultados:

- El carácter integral de su propuesta curricular, donde la equidad y el equilibrio de su distribución formativa, al igual que la continua búsqueda de garantizar la libertad en la elección de enfoques y tendencias pedagógicas y educativas, constituyen varios de sus signos relevantes.

- Participación colegiada e interinstitucional de cuatro dependencias de la UNAM, cuya planeación, organización y evaluación de sus actividades se realiza por consenso de su Comité Académico, rasgo distintivo de su forma de trabajo, operación que ha derivado, por sus diversas experiencias y decisiones, en la consolidación del Programa.
- La constante dedicación de la docencia y la investigación dirigida a la generación de conocimiento original que permita explorar, orientar y promover la producción de conocimientos especializados en lo educativo y pedagógico.
- Un carácter abierto y flexible hacia las nuevas tendencias formativas a través del reconocimiento de variados temas emergentes de la compleja agenda educativa. Así, la experiencia en la organización y operación curricular del Programa ha logrado recuperar la diversidad de sus campos y la atención en su oferta.
- La permanente búsqueda de calidad académica que desde los rigurosos procesos de selección de sus estudiantes, la constitución de una planta de académicos que destaca por su sólida formación, el continuo seguimiento de las diversas labores de docencia, tutorías y coloquios de presentación de avances de investigación, así como una persistente evaluación de sus diversas acciones.
- De esta manera, los campos de conocimiento (docencia, política educativa y gestión académica, educación y diversidad cultural, y construcción de saberes pedagógicos) y las líneas de investigación (antropología cultural y educación, teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación, política, economía y planeación educativa, epistemología y metodología de la investigación pedagógica, filosofía de la educación y teorías pedagógicas, historia de la educación y la pedagogía, desarrollo humano y aprendizaje, sistemas educativos formales y no formales, sociología de la educación) constituyen un escenario formativo viable, pertinente y convergente con los actuales paradigmas de las grandes transformaciones educativas, tecnológicas, culturales, sociales.
- Entre las prácticas y los procesos de formación que caracterizan al ámbito del posgrado se encuentra la tutoría, las actividades académicas, la asistencia a coloquios, congresos y eventos aca-

démicos, así como todo el conjunto de actividades de formación: acceso a bancos de datos y redes de información, lectura y análisis de textos, etc. La consolidación de este conjunto de prácticas se hace posible por la presencia de los actores (tutores y estudiantes) en la vida social e intelectual del Programa.

El proceso de formación de investigadores y profesionales es complejo, por lo tanto, no depende de un solo eje, sino de múltiples circunstancias; el aula constituye un espacio en donde se forman grupos de investigación, se establecen lazos entre estudiantes, tutores y profesores. La formación de investigadores y profesionales descansa básicamente en una actividad diaria, en un *modus operandi*, una pedagogía de la práctica misma y del proceso de investigación. Se requiere un *habitus* específico; para ello, es menester que el estudiante tenga un proceso de socialización en el que asimile los componentes indispensables que necesita el trabajo de investigación y de intervención, en un marco institucional universitario.

REFERENCIAS

- Álvarez, S. (2008), “Integración regional: talentos para la innovación científica y tecnológica”, comunicación presentada en Tegucigalpa, Honduras, septiembre de 2008. 1a. Feria mesoamericana de posgrados mexicanos de calidad, en <<http://www.conacyt.mx/becas/Feria/Posgrado-en-Centroamerica.pdf>>, consultado el 19 de marzo de 2009.
- Anuario Estadístico (2004), Población escolar de posgrado. D.R. 2006 ANUIES, México, D.F., en <http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/docs/Anuario_Estadistico_2004_Posgrado.pdf>.
- ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México.
- Barrón Tirado, Concepción (2010), “Estudios de posgrado. Maestría y Doctorado en Pedagogía en la UNAM”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En el camino a la titulación. Trazos, tesis y tramos*, México, Posgrado de Pedagogía-UNAM.

- Clark, Burton (1997), *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, Miguel Ángel Porrúa/Coordinación de Humanidades-UNAM.
- _____ (1995), *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley, University of California Press.
- _____ (ed.) (1993), *The Research Foundations of Graduate Education. Germany, Britain, France, United States, Japan*, Berkeley, University of California Press.
- Conrad, Clifton *et al.* (1993), *A Silent Success*, Baltimore/Londres, The Johns Hopkins University Press.
- Didriksson, Axel (1993), *La universidad del futuro*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ezpeleta, Justa y María Elena Sánchez (1982), *En busca de la realidad educativa: maestrías en educación en México*, México, DIE-Conacyt.
- García de Fanelli, Ana M. (2000), *Estudios de Posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Documento CEDES 114. Serie de Educación Superior).
- García Guadilla, Carmen (1996), *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, Caracas, Venezuela, Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES)/Nueva Sociedad.
- Gibbons, Michael (1998), “Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI”, Estudio apoyado por el Banco Mundial para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción), París, UNESCO, octubre.
- _____ *et al.* (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares.
- Gobierno de la República Mexicana (2013), *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND)*, México, Presidencia de la República.
- Ibarrola, María *et al.* (2012), *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*, México, Ediciones de la Noche.
- Martínez, Lilia (2004), “El currículo flexible. Retos ante una formación para la innovación”, en Concepción Barrón, *Currículum y actores. Diversas miradas*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM (Pensamiento Universitario, 97), pp. 50-87.

Muñoz, Humberto (2000), “Reorganización académica de la investigación humanística y social”, en Humberto Muñoz (coord.), *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, pp. 62-90.

PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL NORESTE DE BRASIL: CONTRIBUCIONES DE IMPORTANTES INTERLOCUTORES

*Francisca Pereira Salvino**

Este capítulo analiza temas relacionados con la producción y circulación de conocimiento en el noreste de Brasil, con base en el relato del doctor Robert Evan Verhine de la Universidad Federal da Bahía (UFBA), la doctora Betânia Leite Ramalho de la Universidad Federal do Río Grande del Norte (UFRN) y la doctora Márcia Ângela da Silva Aguiar de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE); profesores de programas de posgrado en educación, ubicados en dicha región. Los relatos se obtuvieron gracias a las entrevistas realizadas durante el mes de marzo de 2012, con motivo de la elaboración de mi tesis de doctorado.¹ La selección de los autores revisados, de entre muchos más que pudieron aportar otras investigaciones, fue en función de las actividades desarrolladas junto con los programas, así como por la participación en comités, consejos, foros y por su liderazgo en la región.

El profesor Verhine es norteamericano, economista, doctor (Ph.D.) en Educación por la Universitat Hamburg y trabaja en la UFBA desde 1977. Actualmente es profesor de la Facultad de Educación y pro rector de enseñanza en la UFBA. Es vicepresidente de la Asociación Brasileña de Evaluación Educativa, miembro de la Comisión Nacional de Evaluación de la Enseñanza Superior (Conaes), miembro fundador de la Academia de Ciencias de Bahía y coor-

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Paraíba.

1 La tesis titulada "La producción y la circulación de conocimiento en universidades situadas en el noreste de Brasil" fue desarrollada a través del Doctorado Interinstitucional (DINTER), gracias al convenio entre la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y la Universidad Estatal da Paraíba (UEPB).

dinador del Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Foprop/NE) en Noreste. Entre otras funciones, fue representante del área de educación en la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de la Enseñanza Superior (CAPES) y trabajó en diversas universidades internacionales. Su investigación se concentra en las áreas de economía de la educación, evaluación educacional, políticas públicas en educación y educación comparada.²

La profesora Betânia Ramalho es pedagoga y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue profesora de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) y desde 1995 es profesora de la UFRN. Fue vicepresidenta de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED) durante la gestión 2000-2002, y presidenta en el periodo 2003-2005; además de ser miembro de la Comisión Nacional de Evaluación del Área de Educación de la CAPES, en 1997, 1998, 2006, 2008 y 2010. Fue coordinadora del Foro de Programas de Posgrado en Educación de las regiones norte y noreste en el mismo periodo. Se especializa en las áreas de enseñanza y aprendizaje, formación y profesionalización docente, educación básica y enseñanza superior.³

La profesora Márcia Ângela Aguiar es graduada en Pedagogía y maestra en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE); es doctora en Educación por la Universidad de São Paulo (USP) y profesora en la Universidad Federal de Pernambuco. Fue vicepresidenta de la ANPED en 1983-1996 y presidenta en los periodos 2005-2007 y 2008-2010. Su producción académica se concentra en las áreas de política educacional, formación docente, gestión de educación y educación superior.

Los entrevistados hablan del lugar de origen de los protagonistas de la creación, consolidación y expansión de programas de posgrado en educación en la región noreste; y que están involucrados en las dinámicas, los problemas y las articulaciones políticas inherentes a esos procesos. Se trata de sujetos integrados en comunidades científicas locales, nacionales e internacionales, con experiencia en el

2 Información disponible en <www.lattes.cnpq.br>, consultado el 22 de marzo de 2012.

3 *Idem.*

campo de posgrado y que adoptaron el papel de interlocutores en los movimientos que propiciaron cambios significativos ocurridos en las últimas dos décadas. Dichos sujetos fueron investidos del poder de ser representantes de sus comunidades y, como dice Laclau (2009), el papel de representación que estuvo parcialmente en sociedades de otras épocas, actualmente es enteramente perceptible, de modo que no podemos escapar a los procesos representativos. Las alternativas democráticas deben ser construidas para la multiplicación de los puntos a partir de los cuales opera la representación. Determinados sujetos son investidos del poder de hablar y de decidir en nombre de otros, encarnando un conjunto de identidades y subvirtiendo la propia, lo que implica el reconocimiento del desplazamiento de las identidades como principio democrático.

Como las demandas de posgrado no están adscritas a una región específica y la consolidación de los programas exige tránsito y diálogo con otras comunidades académicas, las identidades de esos intelectuales también se constituyen en torno a las demandas nacionales e internacionales. No se buscaron las identidades genuinamente del noreste, pero sí las identidades constituidas entre las fronteras de esos lugares, así como los elementos que permitan comprender el objeto en cuestión, a partir de aspectos más particulares (localizados), sin descuidar aspectos más universales.

Debido a la amplitud y complejidad del objeto de estudio, las entrevistas fueron enfocadas en aspectos puntuales, de los cuales cuatro serán abordados a continuación. Cada una de las entrevistas implica una serie de desdoblamientos difíciles de comprender en toda su dimensión; de modo que mi pretensión no es dilucidar problemas o extender el debate, pero sí aportar contribuciones que juzgo importantes.

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE POSGRADO EN EL NORESTE

El posgrado se considera como uno de los estudios más exitosos de la educación brasileña; se vuelve consensual entre los estudiosos el papel de la inducción de ese mismo éxito. Como analizan Macedo

y Sousa (2010) ha existido una mayor flexibilización, integración, búsqueda-enseñanza, interdisciplinariedad y mejora en la calidad de producción en relación con la diversidad de temas y conciencia teórica, lo que permite a los programas obtener un mayor alcance en la evaluación de la CAPES. Sin embargo, la evaluación en el ciclo 2007-2009, realizada en agosto de 2010, reafirma la enorme desigualdad en la distribución de conceptos y concentración de las mejoras en la región sureste. Conforme los datos de la CAPES (Brasil, 2010), de la misma evaluación resultaron tres programas⁴ con resultado de siete (UERJ, PUC-RIO y UFMG); cinco con resultado de seis (UNISINOS, UFS-CAR-EE, USP, UFF y PUCRS); 13 con resultado de cinco (UFRN, UFES, UFRJ, UFU, UFSCAR, UNICAMP, UNESP/MAR., PUC/SP, UNIMEP, UFPR, UFRGS, UFPEL y UFG). Apenas ocho universidades (UNISINOS, UFU, PUCRS, UFRN, UFPR, UFRGS, UFPEL y UFG), que no están ubicadas en el sudeste del país, tienen indicaciones de cinco o más. De las demás, 42 obtuvieron indicaciones de cuatro y las restantes indicaciones de tres, en un total de 92 programas.

De acuerdo con el documento referido (Brasil, 2010), los programas ubicados en el noreste quedaron con las siguientes indicaciones: UFRN con concepto cinco; UFMA⁵ con tres, UFC, UECE, UFPEL/JP, UFPE, UFAL, UFBA, UNEB, FUFPI y FUFSE con cuatro, pero refieren que en la UFMA, UFAL, UECE, UNEB, FUFPI y FUFSE fueron evaluadas apenas las maestrías.

Los conceptos siete y seis se atribuyen a los programas con calidad e inserción internacional; cinco son considerados muy buenos

4 Para no dificultar la lectura, los nombres de las universidades están presentados de la siguiente forma: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal de São Carlos, Universidade de São Paulo, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista/Marília, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Goiás.

5 Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia, Fundação Universidade Federal do Piauí e Fundação Universidade Federal de Sergipe.

(MB), cuatro buenos y tres regulares. Ante esta situación, pregunté a los estudiosos acerca de la evaluación que hacían de esos resultados/indicaciones. Para Verhine (2012), los conceptos expresan la realidad de la situación de los programas y están asociados con los siguientes problemas:

Tenemos condiciones que no son buenas, tenemos profesores que no circulan. Hay personas que nacieron en un lugar, estudian en ese lugar, se quedan y no salen del lugar. Tenemos problemas técnicos y financieros. Los recursos son difíciles de obtener y no tenemos mucha práctica en reivindicar, en buscar recursos para financiar las investigaciones. Los pedidos que hacemos son mucho menores que en las regiones del sur y sureste. La CAPES enfatiza la investigación, la producción y, claro, la divulgación, aunque nuestras revistas sean pocas. No tenemos mucha experiencia en la publicación en revistas de alto nivel. Es difícil.

Ramalho (2012) recuerda que una evaluación con estos resultados exige que se tome en cuenta la trayectoria del posgrado en la región noreste y el papel generador de la calidad desarrollado por el sistema de evaluación, así como la adhesión tardía de los profesores del sistema citado. La entrevistada relata que,

A partir de los cambios en los años 95, 96, 97 el posgrado avanza rápidamente debido al sistema de evaluación. Se habla que CAPES norma, que CAPES interfiere e impone demasiado, pero ese modelo de evaluación existe para tener más control y evitar que la propia área se disperse. La educación todavía tiene muchos problemas, pero aún hay mucho trabajo por realizar para convertirse en un área de la ciencia, de la producción de conocimiento a causa de la dispersión y a que es un área muy reciente. Dicho avance en la configuración y estructuración de los programas fue retrasado a causa de algunos colegas nuestros. Creo que ese contexto contribuyó fuertemente para que hoy exista una comprensión de lo que sería un posgrado que avanzó dentro de criterios y exigencias que son establecidos para todas las áreas de conocimiento. Demoramos un poco en comprender esto.

Los relatos traen a colación factores importantes, de los cuales destaco la movilidad de los profesionales y la resistencia de los docentes a los criterios de evaluación de la CAPES. La movilidad aparece como requisito esencial, dado que la producción y la circulación de conocimiento dependen, no únicamente de la institucionalización de la búsqueda, sino también de la inserción de los investigadores en las comunidades científicas locales, regionales, nacionales e internacionales, sin que sea posible su consolidación. Como afirma Ramalho (2012), no se avanza si se produce aisladamente, “una producción significativa tiene como respaldo a investigadores con madurez intelectual y académica; no sólo para producir, escribir, buscar, sino también para dialogar con la comunidad científica del área”. En relación con la resistencia de los profesores al modelo de evaluación de la CAPES, destaco el relato de Aguiar (2012), que afirma lo siguiente:

Me detendré en el Programa de la UFPE, que conozco de cerca, considerando los criterios de calidad del área relacionada con los temas: cuerpo docente, publicaciones, flujo del cuerpo docente, relación alumno-docente, inserción social; me doy cuenta de que el programa se encuentra muy por encima del concepto que se tiene de éste. Se trata de un programa con un cuerpo docente, calificado, productivo y con una fuerte inserción social. Atribuyo que el concepto cuatro, con todo, al hecho de que la relatoría durante el periodo de recolección, no tradujo la situación real del programa. Entiendo esto cuando me doy cuenta de que varios docentes y alumnos no actualizaron los reportes a tiempo y con toda la información necesaria. Algunos docentes se resisten a lo que denominan “visa productivista” del posgrado en la educación inducida por los parámetros de CAPES, lo que resulta en subestimar la relevancia de mantener los reportes actualizados.

El retraso o la resistencia a adaptarse a los cambios, patrones y criterios de evaluación representa una postura política significativa dentro de los juegos de poder que emergen a partir de la redefinición de los mapas geopolíticos, económicos, sociales y culturales. Para Foucault (2004), así como se modificaron las relaciones entre Estado, sociedad civil e individuos, la resistencia y las

luchas también adquirieron nuevas formas. El filósofo identifica cuatro características de formas de resistencia y luchas que ayudan a comprender los sentidos representados por los entrevistados. La primera característica es que existe una resistencia particular a los juegos de poder por parte de los individuos para hacer respetar su libertad y sus derechos. La segunda es que ellas constituyen fenómenos dispersos, dislocados de las grandes reivindicaciones globales o de sistemas más complejos (economía, Estado, igualdad social, etc.), se vuelven relaciones de poder más moleculares. La tercera característica es que estas luchas tienen por objetivo el propio poder, a diferencia de las luchas motivadas por la explotación económica o las grandes desigualdades. “Lo que está en cuestión sobre estas luchas es el hecho de que un cierto poder sea ejercido, y este simple hecho es insoportable” (Foucault, 2004: 49). La cuarta característica es que esas luchas miran hacia el poder inmediato en dos sentidos: las instancias de poder más próximas y todo lo que se ejerce inmediatamente sobre los individuos. Estas instancias se desprenden de la idea de un enemigo principal (el Estado, la clase social) y de un momento futuro (una revolución) para “inscribirse en el interior de una historia inmediata, que se acepta y se reconoce como perpetuamente abierta” (Foucault, 2004: 50).

El problema relacionado con las formas de resistencia presentadas por Ramalho y Aguiar es que, la mera resistencia a las deliberaciones de los órganos de poder ocasiona un menor reconocimiento a los programas y a sus profesionales, así como menos financiamiento; ya que la mayor parte de los recursos está condicionada a la productividad y a la evaluación. Esto se vuelve una resistencia o una lucha con pocas posibilidades para proponer o influenciar cambios efectivos en el sistema de evaluación y demás políticas de posgrado.

DEMANDA DE POSGRADO EN EL NORESTE FRENTE A LAS DIFERENCIAS REGIONALES

La atención a las demandas por la calidad en el posgrado nacional depende de la atención a las demandas particulares porque estas

condicionan a las primeras. Todavía ciertos agravantes ocasionados por las diferencias regionales significan una especie de fractura en el sistema; reflejan y producen desigualdades sociales y económicas que marcan a la sociedad brasileña y a la educación en todos los niveles. Por diferencias me refiero a las desigualdades históricas que marcan al sistema, y van desde la distribución de programas y conceptos hasta la distribución de recursos. De acuerdo con datos de CAPES (Distribución de cursos de posgrado por regiones, 2010), en 2010 apenas el sureste concentraba 52.13 por ciento de los cursos de maestría y doctorado; mientras en el noreste quedaban apenas 16.85 por ciento, siendo ésta la segunda región con mayor número de habitantes del país. Otro ejemplo de las diferencias es que de las 9 282 becas de doctorado distribuidas por CNPq en 2012 (Estadísticas e indicadores, 2012), 5 932 (63.91 por ciento) fueron destinadas al sureste y 1 078, al noreste. Como afirma Aguiar (2012: 2), “tenemos un obstáculo en el tema de financiamiento para la búsqueda en el noreste. El mapa de los posgrados en educación sigue el mapa de desenvolvimiento del país. La desigualdad persiste”. Analizando esas variantes, Verhine (2012) hace referencia a las diferencias socioeconómicas y al tema del financiamiento. El entrevistado afirma que:

La educación refleja las diferencias regionales más que las crea. La CAPES podría financiar mejor los programas más débiles en lugar de los fuertes, pero esto no funciona muy bien. ¿Ya pensó si CAPES distribuyera más recursos para los programas más débiles? La competición funciona muy bien porque existen áreas que no quieren dar sus recursos. No es algo fácil. CAPES podría hacer mucho más. Si tuviera inversiones más significativas el impacto sería mayor. CAPES tiene una serie de programas destinado a áreas más carentes: la Universidad sin Frontera tiene inversiones específicas en el norte, noreste y centro-oeste; PROCAD y DINTER. CAPES podría hacer más, podría ubicar más recursos, crear más incentivos para los programas de las regiones del norte, noreste y centro-oeste. Los programas que están creciendo podrían tener más recursos para continuar mejorando. Hoy, la mayoría de los programas del noreste tienen concepto cuatro, pero el nivel entre cada uno de ellos es muy diferente. Tienen programas con concepto cuatro y otros con tres, pero que están empeñados en crecer y mejorar, pero también

hay otros que están muy lejos de eso. Si hubiera más incentivos para los que están creciendo sería mejor. CAPES podría designar incentivos para estimular la llegada y la permanencia de profesores en determinadas regiones. CAPES paga becas de más de 12 mil reales mensuales a profesores extranjeros que vienen a Brasil, lo que es correcto. Pero, ningún profesor brasileño recibe becas por 12 mil reales. Podría dar incentivos más fuertes a profesores que van a lugares lejanos.

Comprendo que la adopción del principio de competitividad en la distribución de los recursos pretende garantizar justicia y claridad en el proceso, en medio de desigualdades tan contundentes. Tal principio corrobora los mecanismos y las estrategias de gobernabilidad neoliberal y crea la impresión de que los resultados dependen de las voluntades de los individuos y las no de las intervenciones políticas más consistentes. En esa dirección, Lemke (2002), con base en Foucault, aclara que una característica clave de esa racionalidad es esforzarse para lograr congruencia entre el individuo moral y un individuo económico-racional. Aspira a producir sujetos responsables, cuya cualidad se base en el hecho de evaluar racionalmente costos y beneficios de un acto determinado, de modo que las intervenciones se comienzan a entender como expresiones libres de la voluntad. El argumento ayuda a entender el complejo juego de las relaciones de poder en que Estado, mercado y sociedad civil operan y producen nuevas subjetividades, nuevos modos de legitimación de la dominación. Ahora, con formas más refinadas y difíciles de identificar.

En el ámbito social, una demanda se presenta como necesidad o como tema que influencia movimientos políticos en defensa de la atención a las necesidades. Éstas pueden ser representativas de grupos e intereses particulares y universales, y corroboran la constitución de identidades de riesgo y provisionarias, así como confirman la constitución de demandas en un proceso de interdependencia. Sobre la demanda de posgrado en el noreste, Verhine (2012) recuerda la dificultad de publicar, porque la mayoría de los periódicos se encuentran en el sur y no en el sureste. Para éste tenemos problemas ideológicos y con la educación básica, ya que estados como Bahía o Paraíba figuran dentro de los peores indicadores educacionales de

Brasil. Sobre el tema, Ramalho (2012)⁶ recuerda que los programas no son iguales y que, para algunos grupos, hay necesidad de institucionalizar y consolidar grupos y líneas de investigación, condiciones para alcanzar el concepto tres, el cual significa la aprobación del programa. Para los que ya alcanzaron este nivel, saben que es necesario invertir en la inserción nacional e internacional de los grupos, lo que está representado por los conceptos cuatro y cinco. Para los que hayan alcanzado tal nivel, cabe invertir en la inserción y circulación internacional de conocimiento para alcanzar los conceptos seis y siete. Más allá de eso, es necesaria la integración con el grado y los proyectos que impacten la educación básica, la cual alimenta la enseñanza superior y de posgrado.

Aguiar (2012), a su vez, habla sobre la necesidad de desconcentración de posgrado, afirma entender que hay una demanda de expansión de posgrados en educación en la región del noreste, ya que ésta se concentra en el sureste. Además de eso, afirma que existe un pleito para ampliar las becas de estudio, de modo que el investigador del noreste cuente con más facilidades para desplazarse hacia otras regiones del país o del exterior.

De acuerdo con los testimonios, entiendo que las demandas regionales coinciden con las nacionales, ya que en función de las diferencias, tienden a presentarse con mayores dificultades en la referida región. La proyección de las demandas particulares en dirección a las universales es necesaria, según Laclau (2011), porque el reclamo al puro particularismo, como único principio normativo aceptado, remite a un paradigma sin solución: aceptar el derecho de las minorías, por ejemplo, y tener que aceptar también el derecho de autodeterminación de todos los grupos, incluso los reaccionarios. Laclau (2011) explica que esa relación necesita ser antagónica y presupone no sólo la presencia de todas las otras, sino también el fundamento total que constituye las diferencias con base en la exclusión y subordinación de otros grupos.

6 La entrevistada no se refiere a las necesidades como demandas. En algunos pasajes suyos usa el término requisito. En el contexto de este trabajo, entiendo que los requisitos pueden ser considerados como demandas.

LA HEGEMONIZACIÓN DE LOS DISCURSOS

La opinión de los entrevistados sobre la evaluación de los programas y de las demandas regionales apunta a la siguiente pregunta: ¿cómo hegemonizar los discursos a favor de las demandas referidas? La hegemonización de los discursos dentro del campo de los posgrados depende del modelo de gestión colegiada, organizado según parámetros liberales, con pretensiones de construirse en gestión democrática, a través de espacios decisivos, consultivos y deliberativos como consejos, foros, comités y asociaciones, y que vuelven legítimos los puntos a través de los cuales operan las representaciones. Algunos de esos espacios son CNE (Conselho Nacional da Educação), CAPES, CNPq, ANPED, ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior) y ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). De éstos, apenas los tres últimos tenían representantes de programas del noreste en la época de la investigación.

Aún en la lógica de representación, se cuenta con las comisiones de áreas que aprueban las evaluaciones y los Consejos Técnicos y Científicos (CTC) de CAPES que las ratifican o rechazan. Las comisiones están compuestas por representantes de las comunidades académicas indicadas por sus parejas, que a partir de la elección se vuelven corresponsales en el proceso denominado “evaluación por parejas”. Es en esa dinámica que se sitúan las negociaciones y las articulaciones relacionadas con la formulación e implementación de las políticas que se materializan en textos y discursos en el ámbito de posgrado, bien como la hegemonización de discursos, demandas y reivindicaciones particularmente ligadas al noreste. Para mejor comprensión de esa dinámica, pregunté a los entrevistados cuáles eran las dificultades para la hegemonización de las demandas y discursos en el noreste. Verhine (2012) respondió que:

Vivimos en un círculo vicioso: la gente no tiene programas fuertes porque no lucha y no lucha porque no tiene programas fuertes. No tenemos personas en lugares estratégicos, ocupando lugares claves, como ocurre en São Paulo, Río Grande del Sur y Minas Gerais. Fuimos invitados a formar parte de las comisiones, pero una persona dentro de

un comité de siete miembros no hace mucha diferencia. Tenemos una representación, pero es una representación minoritaria. Los propios problemas generan dificultad para luchar.

Las decisiones tomadas en esos órganos implican acuerdos, arreglos e intervenciones de riesgo, marcadas por oposiciones imposibles de demostrar (Laclau, 2011). En una estructura que posibilita amplia comunicación, las diferencias y los conflictos continúan como elemento constitutivo de esas estructuras. Para hegemonizar un nuevo sentido, un nuevo proyecto, una demanda particular, es necesario operar con la lógica de representación en ambientes y condiciones donde varios sentidos se encuentran legitimados. Para modificarlos, Laclau (2011) defiende que los individuos investidos del poder de representar operen con la lógica de la deconstrucción, cuando los sentidos se cuestionan, problematizados y subvertidos, ensanchando el campo de lo insoluble y posibilitando las decisiones políticas, las cuales serán siempre de riesgo y provisionarias. Deconstruir un discurso o un pensamiento es mostrar toda la estructura decisiva de riesgo que está en la base de este tipo de operación (Southwell, 2008). Una vez entendido que la representación no puede ser abolida, una posibilidad es el fortalecimiento del papel del representante (persona-clave) en el fortalecimiento de los grupos representados.

Un ejemplo contundente de ese proceso de negociación se encuentra en el documento *Decifra-me ou devoro-te: o enigma de uma avaliação da CAPES*, elaborado por los profesores de la UFRN, Vicente Madeira, Betânia Ramalho, Maria Salonilde, Margot Madeira y Marly Armarilha. El documento resultó de los debates y estudios desencadenados por el resultado de la evaluación de 1994-1995, cuando fue dado el concepto “C” (equivalente a tres en la escala actual), a la maestría y “D” (equivalente a uno en la escala actual) al doctorado, así lo desacreditó. Este hecho motivó respuestas, ya que el doctorado, creado en 1994, no debía haber sido evaluado. Santos (2006: 86) relata que a partir de esa movilización la inserción se fortaleció del programa dentro del Foro Regional y Nacional de Programas, así como de otros órganos representativos, cuyo desarrollo más positivo se dio con el crecimiento de los programas en la región;

al mismo tiempo en el que sus coordinadores se proyectaban en el escenario nacional.

Desde mi punto de vista, el relato es el ejemplo de que las posiciones de los sujetos, así como los sentidos y significados producidos (de evaluación, calidad o cualquier otro), no son determinados *a priori* ni clarividentes, pero sí construidos dentro del campo de la organización política. De este modo, si la representación no puede ser completamente transparente con el representante, ocupando integralmente el lugar del representado, tampoco puede ser totalmente opaca, no representando de forma alguna. Esto vuelve a la representación un acto imposible, aunque necesario.

¿TIENE SENTIDO EL DISCURSO SOBRE PRODUCTIVISMO?

La última pregunta era sobre la conveniencia, o no, del discurso sobre el productivismo, alardeado en los medios académicos, los cuales argumentan sobre la baja calidad de producción y el empeoramiento de las condiciones del trabajo docente, con implicaciones en el aumento de enfermedades. En esa misma perspectiva, Kuenzer y Moraes (2005) analizan que las exigencias relativas a la producción académica generaron un brote productivista; lo que cuenta es publicar sin importar la calidad de la producción. Sobre eso, Aguiar (2012) afirma:

En cuanto al productivismo, se trata de un tema polémico que nos remite a la problemática de la evaluación del posgrado en educación en el país. En la realidad, el formato gerencial del sistema de acompañamiento y evaluación de CAPES, lleva para el interior de los programas una lógica pautada dentro de una matriz teórica que busca eficiencia y productividad. Cabe que las asociaciones científicas, en especial la ANPED, se cuestionen y propongan otra forma de evaluación justo al Estado y al gobierno.

La entrevistada entiende que el discurso es inherente a las políticas de posgrado, por lo tanto, al discurso oficial del gobierno. Ya

Ramalho argumenta que, más allá de aumentar la producción, necesita impactar local, regional e internacionalmente; en caso contrario, la productividad pierde sentido.

Verhine (2012), a su vez, asume una posición radical en relación con los discursos sobre productivismo y los analiza como inherentes a los discursos y a las subjetividades de los docentes. El entrevistado afirma:

Yo realmente no soy muy receptivo a esa preocupación con el productivismo. Creo que debemos motivar la producción. Los programas cuentan con personas productivas y otras que no producen nada. No se debe producir cualquier cosa, hay que producir con calidad. Por ejemplo, tenemos 500 profesores doctores que no hacen parte de ningún programa de posgrado porque no tienen producción científica calificada. Nuestro problema no es producir en exceso, nuestro problema es la falta de producción, por parte de algunas personas. Hay dos cosas que me indignan, una es el discurso del productivismo que parece justificar la carencia de producción y la segunda es la salud. Hay rumores de que hay profesores enfermos, muriendo de enfermedades del corazón y demás porque la CAPES exige demasiado. La Universidad es lugar de producción, si los docentes no quieren producir, entonces están en el lugar equivocado. Sería como un cirujano no querer operar porque se siente presionado.

Las exigencias de la CAPES deben, seguramente, reflejarse en la salud de los profesionales que hacen el posgrado, pero es muy difícil medir si esto ocurre dado que hay factores como genética, alimentación, familia, violencia y otros que interfieren en ese punto. Mientras tanto, Sguissardi (2006), basado en informes producidos por Spagnolo y Calhau sobre la evaluación, apunta como cuestionable el criterio de evaluación donde la productividad es medida a partir de las relaciones entre números de alumnos y *papers*, dividido por el número de docentes, pues esto resulta en homogeneidad, siendo que ésta nunca fue atributo de los científicos. La cuantificación y la homogeneidad distorsionan la naturaleza, los principios y objetivos de la investigación. En estas condiciones, la producción surge de

coerciones, presiones y concesiones y, como declara Laclau (2011: 63), “es obvio que ningún sentido de comunidad puede ser construido por este tipo de negociación, aunque tengan apariencia de consenso”.

CONSIDERACIONES FINALES

Una de las conclusiones se refiere al hecho de que el poder no siempre produce dominación, dado que éste no siempre inmoviliza o restringe el campo de acción a solamente una opción. La dominación es un tipo particular de relación de poderes que es estable, jerárquica, fija y difícil de revertir. Como afirma Lemke (2002), la dominación se refiere a relaciones desiguales de poder donde las personas subordinadas tienen poco margen de acción, porque su margen de libertad es extremadamente limitada. Los estados de dominación no son la fuente primaria para la ejecución de poder o de marcadas diferencias, al revés, son los efectos de los métodos del gobierno que producen las condiciones necesarias para la sistematización, estabilización y regulación de las relaciones de poder que pueden producir estos estados de dominación.

En el caso del posgrado, no me parece que las relaciones de fuerza conduzcan necesariamente a estados de dominación. Los profesores no son obligados a crear programas, a producir, a ascender a conceptos más elevados, a actualizar el reporte del currículum, no obstante la producción de tesis, disertaciones, artículos y libros, publicaciones en periódicos calificados y la actualización de los currículos son condiciones que refuerzan el crecimiento profesional, la inserción en comunidades científicas, la captación de recursos y otras cualidades. La resistencia a la visión productivista (rechazo a las normas de adhesión de la CAPES) parece confirmar que los profesores no se encuentran en un estado de dominación; sin embargo, sí enredados en relaciones de poder, con uno significativo margen de maniobra política que precisa ser trabajada de forma más productiva.

Yo resalto que, independientemente de ser un criterio de evaluación de los programas, la producción y la circulación del cono-

cimiento es importante y precisa ser ampliada, no sólo para atender a la CAPES, sino también para propiciar la socialización del conocimiento, hacer públicos los resultados de las investigaciones y de los beneficios de las inversiones del sector educativo, o sea, representa un retorno de las inversiones realizadas en los recursos públicos.

REFERENCIAS

- Aguiar, Márcia Ângela (2012), Entrevista temática sobre “Produção e circulação de conhecimento no Nordeste”, por Francisca Salvino.
- Brasil (2010), *Ministério de Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, Documento de Área/educação: Tabela de produção do triênio 2007-2009, Brasília, MEC.
- Distribuição de cursos de pós-graduação por regiões, en <<http://conteudoweb.capes.gov.br>>, consultado el 20 octubre de 2010.
- Estatísticas e indicadores, en <www.cnpq.br/web/guest>, consultado el 10 diciembre de 2012.
- Foucault, Michel (2004), *A hermenêutica do sujeito*, trad. Márcio A. da Fonseca y Salma Tannus Muchail, São Paulo, Martins Fontes.
- Kuenzer, Acácia y Maria Célia Moraes (2005), “Temas e tramas na pós-graduação em educação”, *Educação e Sociedade*, vol. 26, núm. 93, septiembre-diciembre, pp. 1341-1362.
- Laclau, Ernesto (2011), *Emancipação e diferença*, coord. y revisión técnica de Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo, Río de Janeiro, UERJ.
- _____ (2009), *Poder e representação*, en <www://bibliotecavital.clacso.org.ar>, consultado el 17 de mayo de 2009.
- Lemke, Thomas (2010), *Foucault, Governmentality, and Critique*, en <www.andosociology.net>, consultado el 20 de octubre de 2010.
- _____ (2002), “Foucault, Governmentality, and Critique”, *Journal Rethinking Marxism*, vol. 14, núm. 3.
- Macedo, Elizabeth y Clarilza Sousa (2010), “A pesquisa em educação no Brasil”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, núm. 43, Río de Janeiro, enero-abril.

- Ramalho, Betânia Leite (2012), Entrevista temática sobre “Produção e circulação de conhecimento no nordeste”, por Francisca Salvino, Natal, gravador digital (1 hora y 20 min.).
- Santos, Milton Câmara (2006), “O percurso do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN”, tesis de maestría en Educación, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.
- Sguissardi, Valdemar (2006), “A avaliação defensiva no ‘modelo CAPES de avaliação’”, *Revista Perspectiva*, Florianópolis, vol. 24, núm. 1, enero-junio, pp. 49-88.
- Southwell, Myriam (2008), “Em torno de hegemonia educativa”, en Daniel de Mendonça y Léo Peixoto Rodrigues (orgs.), *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Verhine, Robert Evan (2012), Entrevista temática sobre “Produção e circulação de conhecimento no nordeste”, por Francisca Salvino, Salvador, audio digital (40 min.).