

La corrección de la edición estuvo
a cargo de *Claudio Daniel Mignini*
La composición y armado de
Andrea Tarantino.

CURRÍCULUM:
CRISIS,
MITO Y PERSPECTIVAS

Alicia de Alba

© Miño y Dávila editores S.R.L.

Bolívar 547, 2do. A C.P.:1066 Tel: 342-2474 -Buenos Aires

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada por cualquier medio mecánico o electrónico, incluyendo fotocopia, grabación o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

ISBN 950-9467-52-9

IMPRESO EN ARGENTINA


Miño y Dávila Editores

entre éstos y los protagonistas-escuchas. Restablecimiento que implica un proceso de construcción en el cual cada quien habrá de asumir las tareas que le corresponden para conformar marcos interpretativos de nuestra realidad educativa que nos permitirán comprenderla y transformarla.

III. Las perspectivas

1. En torno a la noción del currículum

Como lo hemos venido señalando, el debate actual en el campo del currículum toca temáticas y problemáticas tales como: el currículum como práctica social; la diferenciación entre el currículum formal, el vivido y el oculto; la función social del currículum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, o bien, desde una perspectiva no sólo de reproducción sino de resistencia y lucha social, así como de producción cultural; la importancia de llevar la investigación hacia una óptica de análisis centrado en la vida cotidiana, etc.

El campo del currículum se ha complejizado y, en última instancia, lo fundamental es advertir si esta complejización está funcionando como un obstáculo para comprender mejor los problemas que se encuentran en él, y que son motivo del mismo, o bien si se están permitiendo tanto el planteamiento de nuevos problemas como una mejor comprensión de aquellos que han

sido centrales en el debate curricular. Sea una cuestión o la otra, nos encontramos con el problema de un nuevo lenguaje o de nuevos lenguajes que se incorporan al campo curricular, que lo recomponen, que lo reconstituyen. Nuevos lenguajes que responden a la incorporación de nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos.

La vieja discusión sobre la similitud o diferencia entre plan de estudios y currículum ha quedado rebasada y hoy el debate se centra más, en todo caso, en la pertinencia y factibilidad del campo mismo o en su virtual muerte e inexistencia. Muchos trabajos que se realizan en materia de investigación educativa bien pueden considerarse dentro del campo del currículum, o no, dependiendo de cómo se conciba al currículum mismo. De tal forma, que el debate en el campo obliga a una reconceptualización de la noción misma de currículum.

Este apartado es un intento en esta dirección. En él se apuntan algunas líneas de reflexión (de corte epistemológico y construcción conceptual)¹ que permiten pensar al currículum a partir de la complejidad que hoy presenta. Se dirige más a la apertura de aspectos de observación, problematización y conceptualización, en cuanto a la noción de currículum, que al desarrollo de categorías y conceptos relativamente acabados². Esto es, se ubica fundamentalmente en una perspectiva de

¹ Se está trabajando la idea de epistemología desde una perspectiva de la totalidad, específicamente como ha sido desarrollada por Zemelman. Este autor lleva a cabo una diferenciación fundamental entre la perspectiva epistemológica de la totalidad y la construcción teórica. (Zemelman; 1987).

² Desde la posición de Zemelman (el cual retoma y articula aportes de Marx, Kosik y Bloch, entre otros) la perspectiva epistemológica de la totalidad radica en una posición de **apertura** hacia la realidad que permite la delimitación-aprehensión de campos de observación y problematización a partir de los cuales se puede iniciar una construcción teórica.

apertura hacia la problemática de la realidad curricular que permita aprehender y delimitar ciertos aspectos de ésta, para llegar a la construcción de una noción de currículum que coadyuve a la superación de determinadas teorías y articulaciones conceptuales que han conformado y constituido esa noción. Si bien es cierto que se pretende avanzar, como ya se señaló, en una tarea de construcción conceptual a partir de esta aprehensión-delimitación de aspectos centrales y significativos de la realidad curricular, inicialmente se presenta un esbozo de la noción de currículum sobre la que se pretende trabajar y, en seguida, se desarrollan los aspectos que en ella se delinearán.

• **Noción de currículum.** Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada³ e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía⁴. Síntesis a la cual se arriba a través de

³ Aquí se está trabajando la noción de pensar desde una perspectiva kantiana, esto es como la facultad que tiene el hombre para generar ideas que le otorgan significado y sentido a la vida social (comunidad espiritual) y que en esta vida social se generan.

⁴ Se está trabajando la noción de hegemonía desde una perspectiva gramsciana, en la cual ésta se piensa a partir de la reconceptualización de la noción de Estado: "(el) concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad política y la Sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)". (Gramsci: 1981: 46).

diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

•**Acerca de la síntesis de elementos culturales que conforman la propuesta curricular.** Empezar a considerar este aspecto da la impresión, en un primer momento de encontrarse ante una enorme mesa en la cual se observan totalmente desordenadas las piezas de un magno rompecabezas.

En efecto, el currículum es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene práctica concreta.

Si bien, en un primer momento, esta síntesis de elementos culturales se nos presenta de manera caótica, esto se debe a su pertenencia a las distintas conformaciones culturales que actúan en una determinada sociedad, en un grupo, en una nación y entre las naciones. Su comprensión nos permite la posibilidad del análisis de esta diversidad y sus relaciones de hegemonía y resistencia en la conformación estructural y el devenir de un currículum determinado.

Este carácter de síntesis, en muchas ocasiones contradictoria, nos permite comprender por qué es difícil concebir al currículum como un sistema congruente

y articulado⁵, al tiempo que nos permite visualizarlo como una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación.

De tal forma que, si bien en un currículum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad; sin embargo, en un currículum se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis. En términos de Bourdieu (1970) el currículum es un arbitrario cultural; sin embargo, tal arbitrario está conformado por elementos de diversas conformaciones culturales y su carácter es el de una estructura dinámica o relativamente estable (Lefebvre: 1968; Sánchez Vázquez: 1968).

•**Acerca del currículum como propuesta político-educativa.** Se considera que el currículum es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum. El carácter político del currículum no se centra en una cuestión partidista.

En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los distintos tipos de

⁵ Este cambio en la noción del currículum ha tenido implicaciones no sólo conceptuales sino metodológicas y técnicas, de tal forma que han quedado superadas, entre otras, las nociones de congruencia externa con las que se operó, por ejemplo, en la evaluación del plan de estudios de biología de la ENEP-Zaragoza (1980-1).

educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político-social amplio sostenido en cada caso. Si bien es cierto que tal proyecto está sujeto a transformaciones y reformulaciones. Por ejemplo, al finalizar el siglo XIX y en los albores del XX se sostenían dos proyectos político-sociales amplios, opuestos y contradictorios aunque su base económica se perfilaba como común (la industrialización): el proyecto internacional del socialismo y el proyecto del progreso industrial de corte capitalista. El siglo XX ha sido la arena en la cual estos proyectos político-sociales han devenido en estructuras y prácticas sociales concretas, y en estrecha vinculación con ellos se han desarrollado los sistemas educativos y los currícula que han formado a las distintas generaciones de este siglo.

Una de las características de este fin de siglo y milenio es la ausencia de proyectos políticos-sociales que sean capaces de responder a los conflictos que vive el hombre hoy en día⁶. Esta situación afecta al campo del currículum y, en cierto sentido, dificulta el trabajo práctico, en la medida en que el proyecto político-social es un paradigma central para el diseño y desarrollo de cualquier currículum.

Esta ausencia de proyectos político-sociales amplios se advierte, incluso, en el cambio de énfasis en cuanto a lo político en la mayoría de las tendencias contemporáneas en el campo de la filosofía, en general, y de las ciencias humanas y sociales, en particular⁷.

⁶ Algunas ideas sobre esta temática se desarrollan en el último apartado de esta tercera parte del volumen.

⁷ Nos referimos aquí a las vertientes de indagación y elaboración conceptual que han dejado de lado el manejo directo y explícito de lo histórico-social y político en el campo de la educación, y específicamente del currículum, tal como lo señala McLaren refiriéndose a posiciones contemporáneas englobadas en el postmodernismo: "No estoy sugiriendo que la filosofía de la postmodernidad y los nuevos desarrollos (continúa)

• **Acerca de los intereses de los grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular.** Se ha afirmado que la síntesis de elementos culturales que conforma y determina un currículum se constituye a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular. De ahí que se piense que si bien esta síntesis es un arbitrario cultural, se sostiene que dicho arbitrario cultural contiene de diversas maneras no sólo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los otros grupos o sectores sociales⁸. Un caso claro para nosotros en cuanto a intereses de grupos y sectores en relación a un currículum es la polémica que se observa en torno al currículum de primaria en México, cuyo eje estructurante es el libro de texto gratuito, el cual se ve sujeto a constantes críticas que han ocasionado su revisión y modificación. En el centro de esta polémica se encuentra un problema de intereses encontrados en relación al carácter y orientación de la educación primaria.

• **Acerca de los intereses que tienden a ser dominantes o hegemónicos y los que tienden a oponerse o resistirse a tal dominación.** Este aspecto toca uno de los puntos más controvertidos hoy en día en el

en la teoría social no contengan sus momentos de transformación o que no estén sirviendo de manera laudable a fines políticos. Más bien, me estoy refiriendo tanto a la ausencia de una explicitación, bien definida y resuelta de una postura política en estos trabajos, como al desarrollo ahistórico general de estas nuevas aproximaciones". (McLaren: 1986; 390). Existe una traducción libre de Bertha Orozco publicada en una versión preliminar; se reporta en la bibliografía.

⁸ En esta línea retomamos el concepto de arbitrario cultural de Bourdieu (1970), pero consideramos que su conformación es compleja y contradictoria y que en ella participan diversos grupos, sectores y clases sociales.

campo del currículum y de la sociología de la educación; se refiere al carácter del currículum en su relación con la función social de la educación.

Al respecto se había venido afirmando que el currículum de la escuela actual funcionaba como reproductor del orden social imperante⁹. Desde esta perspectiva, se privilegió en el análisis el carácter dominante o hegemónico del currículum en las sociedades modernas y se dejó de lado la posibilidad de la presencia y desarrollo de elementos curriculares que se opusieran o resistieran a tal dominación.

Trabajos como el de Paul Willis (*Learning to Labor*: 1977) y el de Michael Young (*Knowledge and Control*: 1971), en el contexto de un movimiento intelectual que ha retomado elementos básicos de corte fenomenológico y ha llevado a cabo una crítica muy importante al marxismo ortodoxo (Escuela de Frankfurt, neomarxismo cultural de Raymond Williams), han permitido construir conceptualmente categorías para la comprensión de aquellos elementos inherentes al currículum que no obedecen a la lógica de la dominación, de la hegemonía. Esto es, han sido la cuna conceptual de las hoy llamadas teorías de la resistencia, sustento de la pedagogía radical cuyos representantes más destacados son Henry A. Giroux y Peter McLaren. Estas teorías se han esforzado por comprender el papel y las posibilidades de los elementos de resistencia en la conformación y desarrollo de los currícula actuales. En México se encuentran

⁹ En esta línea se encuentran las llamadas teorías de la reproducción o correspondencia. Entre sus exponentes más destacados se encuentran Bourdieu y Passeron (*La Reproducción*, 1970), Baudelot y Establet (*La escuela capitalista de Francia*, 1971), Althusser (*Los aparatos ideológicos de Estado*, 1974), Bowles y Gintis (*la instrucción escolar en la América capitalista*, 1976). Un excelente análisis de estas posiciones reproductoristas es el llevado a cabo por Henry Giroux en su trabajo "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" (1983).

elementos conceptuales para la comprensión de propuestas curriculares que contienen aspectos de resistencia en algunos trabajos recientes sobre el currículum de primaria (De Alba-Gutiérrez: 1984) y el de educación indígena (González Gaudiano-Varese: 1986); en cuanto a los currícula de educación superior, campo en el cual ha sido fecundada la reflexión y elaboración conceptual, se ha dejado de lado este aspecto hasta este momento. Algunas investigaciones que se encuentran en curso se han centrado más en una óptica teórica reproductorista.

•Acerca de los mecanismos de negociación e imposición en la conformación y desarrollo de una propuesta curricular. En otro trabajo se ha afirmado que el contacto cultural, históricamente, ha sido conflictivo, desigual y productivo (De Alba-Gutiérrez: 1984). El campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural. En la conformación misma del currículum, como se ha venido trabajando, se lleva a cabo una confrontación, una lucha, en la cual distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un currículum, se arriba a la síntesis señalada a través de mecanismos en el contexto de tal lucha de negociación e imposición.

En el centro de ésta se observa un problema de poder. Depende de la relación de fuerza entre los distintos grupos y sectores el tipo de mecanismos que priva en un momento dado para la definición de un currículum. En la medida en que los distintos grupos y sectores guardan una relación equilibrada de fuerza se tenderá más a la negociación, y en la medida en que alguno o algunos de éstos se encuentran en una situación de menor fuerza se tenderá a la imposición por aquel que tenga una fuerza mayor.

El currículum es, entonces, una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder.

"Por poder hay que comprender primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras, las estrategias, por último, que las toman efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales".

(Foucault: 1976; 174).

Múltiples estudios en el campo de la educación, y del currículum en particular, se han centrado en el análisis del ejercicio y el desarrollo del poder; destacan los trabajos de Apple y de Giroux.

•Acerca de los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos de un currículum. Uno de los problemas más importantes en cuanto a la compensación del campo del currículum ha sido concebirlo sólo a partir de sus aspectos estructurales-formales, esto es, de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar.

No obstante, como ya se ha señalado, el currículum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales; el desa-

rollo procesal-práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas. En múltiples ocasiones la presencia de elementos de resistencia de un currículum se observa en estos aspectos. Las particularidades de cada barrio, región, estado, se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesales-prácticos que en los estructurales-formales. Es más, en múltiples ocasiones se observan contradicciones importantes entre unos y otros aspectos. Por ejemplo, en las comunidades rurales de México se festejan diversas fiestas que son significativas en una región del país y no en otra y que, desde luego, no están incorporadas en el calendario escolar. De tal forma que se da un alto índice de ausentismo en la escuela cuando se celebran éstas, pese a que en muchas ocasiones los maestros imponen severas sanciones. De esta manera, los alumnos, y la comunidad en general, están incorporando e imponiendo ciertos contenidos culturales que consideran válidos, afectando la vida cotidiana de la escuela.

Los aspectos procesales-prácticos se refieren, pues, al desarrollo del currículum, a su devenir.

•Acerca de las dimensiones generales y particulares.

"Dimensión significa -en términos generales- la demarcación de los aspectos esenciales y de los límites de un proceso, hecho o fenómeno",

(De Alba-Viesca: 1988; 10)

En el campo del currículum se consideran dos tipos de dimensiones que lo conforman y lo determinan: las generales y las particulares o específicas. Ambas dan cuenta de los aspectos esenciales del currículum, al tiempo que señalan sus límites.

otros códigos culturales se observa que las deficiencias se encuentran en estos grupos en relación a aquellos que pertenecen a la cultura a partir de la cual se construye el **test**, y viceversa. En esta línea es importante retomar la noción de contacto cultural (De Alba-Gutiérrez: 1984), en donde se concibe a éste como un proceso histórico y social caracterizado por ser conflictivo, desigual y productivo. Esto nos permite pensar en la síntesis cultural que conforma un currículum (conociéndola tanto en el momento de constitución estructural-formal como en el desarrollo del mismo, como un contacto cultural) en el que está presente el conflicto, la interrelación desigual y, sin embargo, en el que se producen contenidos culturales, siendo la síntesis misma una producción cultural. Producción cultural en la que se han erguido algunos elementos como dominantes y otros guardan un lugar de subordinación y resistencia. En otras palabras, un currículum concebido como arbitrario cultural indica que, si bien contiene rasgos culturales hegemónicos, porta asimismo rasgos culturales opuestos, distintos, que son germen y expresión de resistencia.

•**Política.** Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales.

De tal manera que ningún currículum puede ser neutro y aséptico como lo han pretendido las posiciones de corte empírico-analítico. La educación es una parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en ésta y luchan porque la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político.

La dimensión política es fundamental también en cuanto a la viabilidad de un currículum.

•**Social.** Nos encontramos en una sociedad compleja y contradictoria que se desarrolla, tanto en relación con un proyecto social amplio hegemónico que contiene con otros proyectos sociales, como en el sentido de la presencia y la actuación de los diversos grupos y sectores que la componen, expresándose en ella diversas posiciones y concepciones que se desarrollan en el marco de presiones internas y externas de acuerdo con las múltiples condiciones sociales, y que se traducen en cambios en el interior de los diversos sectores y grupos de la sociedad global. En cuanto a la dimensión social se sostiene en este trabajo la siguiente tesis: la educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación.

•**Económica.** Al aludir a la dimensión económica en el campo del currículum es necesario referirla al problema de la determinación económica. El determinismo económico ha ocasionado cierto reduccionismo en algunos análisis sobre la educación en general y la escuela en particular. En cuanto a las teorías de la reproducción, el trabajo realizado por Bowles y Gintis (1971) está dedicado a la relación entre el aparato productivo, el mercado de trabajo y la escuela, en donde se considera que ésta forma -principalmente en cuanto a actitudes y conductas- de acuerdo a las exigencias del aparato productivo. Sin embargo, estudios recientes (Willis: 1977) han demostrado que la dinámica escolar contiene un nivel de mayor complejidad, por lo que no sólo se la puede concebir en una relación determinante con lo económico.

En nuestro medio cabe señalar que los estudios referidos al mercado de trabajo o a la relación entre economía y educación son escasos. Si bien algunos destacados investigadores en México se han dedicado de manera prioritaria a estudios en materia de economía de la educación, se considera que ésta es una dimensión importante que tiene que retomarse en el campo del currículum, en donde la perspectiva de la totalidad social permite estar atentos para no caer en reduccionismos economicistas, sin dejar de lado la importancia determinante de esta dimensión.

•**Ideológica.** Se parte de comprender la ideología como

"a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales".

(Sánchez Vázquez: 1976; 292)

La dimensión ideológica es muy importante en la conformación y desarrollo de un currículum en la medida en que contiene las formulaciones básicas que tienden a justificar el poner en práctica un currículum, esto es en la justificación misma de un currículum se encuentran los elementos ideológicos que son una parte central del motor de dicho currículum. Las perspectivas actuales de análisis del currículum oculto se sustentan en gran medida en esta dimensión.

•**Dimensión institucional.** La dimensión institucional es el espacio privilegiado del currículum, toda vez que es la institución educativa donde se concreta la

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política.

Es válido afirmar que la dimensión social amplia (cultural, política, económica, social e ideológica) se expresa y desarrolla en la institución escolar a través de mediaciones y particularidades.

La organización de tiempos y espacios, el manejo del contenido, la dinámica particular de relaciones y de trabajo, la jerarquía escolar, la burocracia en la institución escolar, la certificación, etc., son algunos de los tópicos más significativos en la dimensión institucional del currículum.

Es importante concebir a la institución en relación a su fuerza instituida y a su capacidad instituyente.

•**Dimensión didáctico-áulica.** La dimensión didáctica-áulica se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros. En ella son los problemas fundamentales la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar.

•**Dimensiones particulares o específicas.** Se refieren, como ya se ha señalado, a aquellos aspectos que le son propios a un determinado currículum y no a otros. En su relación con las dimensiones generales las particulares o específicas determinan las características esenciales de un currículum. Estas dimensiones se refieren al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigida el currículum, etc. De tal forma que, por ejemplo, si se trabaja sobre un currículum de educación básica para adultos una de sus dimensiones particulares será la problemática de la educación para adultos. Estas dimensiones implican la comprensión teórica de estos aspectos particulares.

•**Acerca del carácter histórico y no mecánico y lineal del devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.** Cuando se habla de carácter histórico y no mecánico del currículum se está haciendo referencia a la complejidad misma de la práctica, la cual no puede entenderse como aplicación de lo estructural-formal, en la medida en que tiene sus propias particularidades, como lo hemos venido señalando. Esto es, el carácter histórico es el devenir curricular.

•**Niveles de significación.** Se concibe a los niveles de significación como construcciones conceptuales que nos permiten pensar en el tipo de significaciones constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determinan a un currículum, así como de aquellas que se van generando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas o explícitas, directas, indirectas, manifiestas o latentes.

En particular, los estudios que se han realizado en los últimos lustros sobre el currículum oculto se desarrollan, en gran medida, en cuanto al análisis de los niveles de significación que operan en un currículum y de su interrelación¹⁰.

¹⁰ En cuanto a la idea de distintos niveles de significación es importante el trabajo de Derrida. "Hay datos que deben ser descritos en términos de estructura, otros en términos de génesis. Hay capas de significaciones que aparecen como sistemas, como complejos, como configuraciones estáticas en el interior de las cuales, por lo demás, son posibles el movimiento y la génesis, que deberán obedecer a la legalidad propia y a la significación funcional de la estructura considerada. Otras capas ora más profundas, ora más superficiales, se dan según el modo esencial de la creación y del movimiento, del origen inaugural, del devenir o de la tradición la cual exige que se hable acerca de ellos con el lenguaje de la génesis, suponiendo que haya uno, o que sólo haya uno". (Derrida: 1986, 126).

2. Sobre la determinación curricular¹¹

La determinación... -un proceso de límites y presiones complejo e interrelacionado- se halla en el propio proceso social en su totalidad y en ningún otro sitio.

Raymond Williams

Este segundo apartado de la tercera parte del volumen lo hemos dividido en tres rubros: el primero de ellos dedicado a una contextualización general, el segundo al tratamiento de la problemática de la determinación curricular y los sujetos del currículum, y el tercero relativo a aspectos propositivos.

•**Contextualización general.** Como lo afirmamos en la primera parte de este trabajo, el campo del currículum se encuentra en crisis, no sólo en países como el nuestro, sino también en aquellos con problemáticas distintas (aunque íntima y estructuralmente interrelacionadas con las nuestras), como lo son Inglaterra y Estados Unidos.

Si bien es cierto, consideramos que esta difícil situación en la que se encuentra el campo del currículum tiende hacia los límites del desarrollo discursivo y

¹¹ Una primera versión de este trabajo se presentó el 24 de febrero de 1989 en la sesión extraordinaria del seminario permanente de análisis curricular (CESU-UNAM), dedicada al "Análisis de la problemática curricular en la coyuntura actual", y en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el marco de la consulta nacional sobre la modernización de la educación, posteriormente las ideas principales, a la luz de los acontecimientos clave de 1989, se presentaron en el foro local del CESU-UNAM, 26 de febrero-9 de marzo de 1990. La versión última es la que se expone en este volumen y tiene algunas modificaciones.

la reiteración circular de la práctica, o bien, hacia una transformación profunda; tanto nuestros análisis como nuestros esfuerzos por privilegiar una direccionalidad social del desarrollo del campo, pretenden reconocer los esfuerzos tendientes a su transformación profunda.

Consideramos que en el momento actual, incluso por las nuevas formas de producción¹², se presenta como una situación insostenible el caminar hacia los límites discursivos y la circularidad práctica que apuntan a la reproducción funcional y mecanicista del campo del currículum. Esto es, las condiciones presentes en el marco social amplio en el que vivimos nos muestran cierta urgencia en cuanto a la construcción de líneas de corte positivo, dado que estamos viviendo un momento de ajustes y cambios trascendentales.

Ante tal coyuntura, pensamos que es fundamental coadyuvar a la transformación del campo, lo cual implica la transformación del discurso, de la práctica y de la relación entre discurso y práctica.

En esta línea, en los últimos años, y como lo hemos querido expresar a lo largo de todo el volumen, nuestras concepciones sobre el currículum han cambiado radicalmente, de tal forma que hoy en día lo concebimos de acuerdo a la complejidad que nos han impuesto los avances en este campo tanto por el proceso de análisis crítico que en él se ha venido desarrollando en México (y en algunos otros países latinoamericanos) desde finales de la década de los setentas como por las críticas y nuevas formulaciones conceptuales que sobre el mismo se han venido produciendo en países como

¹² Nos estamos refiriendo a los cambios observados en las formas de producción a raíz de la tercera revolución industrial. El impacto de estos cambios en la educación superior en México ha sido abordado, entre otros, por Ma. Teresa Bravo, Graciela Herrera Labra y Bertha Orozco F. en su trabajo "Impacto de la reconversión industrial en México (algunas aproximaciones)" (1988).

Inglaterra (nueva sociología de la educación) y Estados Unidos (reconceptualismo y pedagogía crítica).

En nuestro caso, cabe reconocer la producción que se ha venido dando en México en torno a la cuestión curricular. En ésta se destaca el pensamiento de Díaz Barriga¹³, así como el de otros educadores mexicanos y latinoamericanos residentes en el país, que han realizado importantes cuestionamientos y críticas y, con ello, han realizado valiosas contribuciones que, sin duda, han enriquecido al campo en su conjunto. Es importante hacer una breve revisión de las polémicas que en México se han desarrollado y que son relevantes en el momento actual. Destacan la que versó sobre el carácter de la práctica profesional y la que abordó la problemática de la orientación de los currícula universitarios.

La polémica sobre la práctica profesional se desarrolló fundamentalmente entre profesores e investigadores de la UAM-Xochimilco y la UAM-Azcapolazco¹⁴. En el centro de esta polémica hubo cuestiones tales como si es posible determinar la práctica profesional desde el espacio del currículum o, si bien, ésta se determina sólo en el mercado de trabajo. Desde nuestro punto de vista la vigencia y relevancia de esta polémica, en este momento y en el contexto de este trabajo, se encuentra en la problemática implícita en ella sobre la **determinación social**, la cual resulta central cuando

¹³ Díaz Barriga es sin duda el autor más relevante en el testimonio de ello. Pueden ser considerados ya como clásicos sus dos libros *Didáctica y currículum* (Nuevomar) y *Ensayos sobre la problemática curricular* (Trillas).

¹⁴ Los exponentes más destacados en esta polémica, aunque no los únicos, fueron Roberto Follari de la UAM-Azcapolazco y Gilberto Guevara Niebla de la UAM-Xochimilco. Cfr. (Follari-Berruero: 1981; Guevara Niebla: 1976).

intentamos desarrollar la temática de la **determinación curricular**.

En vinculación con la polémica señalada, pero con sus propias particularidades, se desarrolló aquella que atendió a la orientación de los currícula universitarios, en donde se discutía si éstos tendrían que atender a las demandas del aparato productivo (en aquel momento esto se traducía en una orientación eminentemente técnica y eficientista), o bien, si los currícula universitarios tendrían que estructurarse en torno a una formación fundamentalmente teórica. Tanto Díaz Barriga (Díaz Barriga-Barrón Tirado: 1983) como Follari (1983), con énfasis particulares cada uno, propusieron el fortalecimiento de la formación teórica en los currícula universitarios como respuesta a la política estatal universitaria (explicitada en los planes para la educación superior¹⁵), que propugnaba una vinculación estrecha y directa con el aparato productivo.

Es importante en este momento retomar las polémicas anteriores a la luz de la coyuntura imperante, ya que, si bien, consideramos que estos debates impulsaron la discusión y permitieron una mejor comprensión de la complejidad curricular, también pensamos que los planteamientos formulados han sido rebasados, en ciertos sentidos, por las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que hoy privan en el contexto nacional y en el internacional.

En cuanto a la influencia que hemos recibido de pensadores ingleses y norteamericanos, principalmente, cabe señalar que éstos se ubican en la nueva sociología de la educación (Michael Young, Basil Bernstein, Paul Willis, entre los más importantes), el análisis neomarxista crítico de la educación (Michael

¹⁵ Estos planes para la educación superior se han concretado con diferentes nombres de acuerdo a los períodos sexenales del gobierno mexicano. Sobre el análisis de las políticas para la educación superior se sugiere la consulta de los trabajos de Javier Mendoza Rojas: 1981, 1984.

Apple) y la pedagogía crítica (Henry Giroux y Peter McLaren). La influencia directa de estos pensadores se ha dado en los últimos años, y actualmente su pensamiento empieza a socializarse¹⁶; sin embargo, lo que nos parece más importante en cuanto a su estudio y análisis crítico de sus planteamientos, lo encontramos en las **fuentes teóricas comunes**¹⁷ que hemos observado, tales como la Escuela de Frankfurt, el neomarxismo de Raymond Williams, algunos aportes de Foucault, el pensamiento de Gramsci y, en los últimos años, al análisis de algunos autores postmodernos, entre las más relevantes. Esto es, que más que recibir de estos autores una influencia directa y mecánica, hemos coincidido con ellos en un movimiento crítico que está replanteando las formas específicas y los lugares teóricos a partir de los cuales se comprende la problemática educativa en general y la del currículum en particular.

En el momento actual la realidad social ha sufrido cambios importantes que, desde luego, afectan al currículum universitario en cuanto a cómo pensarlo y en relación con las prácticas curriculares, y es en este contexto que es válido afirmar que estamos dando pasos importantes en la línea de una transformación radical del campo del currículum, si bien asumimos que en esta tarea nos encontramos con situaciones tan difíciles como la que hemos denominado la **conformación del mito del currículum** -trabajada en la segunda parte del volumen-, constituido en la particularidad de la

¹⁶ En esta línea cabe señalar los esfuerzos realizados (colateralmente mencionados en una nota de la segunda parte de este volumen) en materia de traducción y edición de la obra de estos autores en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, en el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN y en Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.

¹⁷ A esta cuestión dedicamos el siguiente apartado de esta tercera parte del volumen.

relación entre el constructor de la palabra y el protagonista-escucha en el ámbito del desarrollo del discurso crítico sobre el currículum producido en México a finales de la década de los setentas y durante la de los ochentas.

Es en un contexto de búsqueda de elementos positivos que tiendan a aportar elementos para contener en el ámbito social amplio, como sujetos sociales que desarrollamos nuestra tarea académica (de investigación, docencia o asesoría) en el campo del currículum en las **universidades públicas del país**, que se ubica el desarrollo que hacemos en este apartado, el cual se encuentra en una línea de pensamiento e investigación que hemos estado desarrollando en los últimos años y que, como lo indicamos en la Presentación, se encuentra en un momento de cierre, aunque éste en sí mismo sea de apertura para continuar en esta línea de indagación.

• **A partir de una noción de currículum.** En este trabajo intentamos analizar lo relativo al **proceso de la determinación curricular** a partir de la concepción amplia de currículum que desarrollamos en el apartado anterior.

Cabe enfatizar que por currículum entendemos la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir

curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

Tal concepto nos remite, de manera particular, al contexto social amplio en el cual se desarrolla el proceso de la determinación curricular. Esto es, es en la sociedad en general, en su seno, en donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, luchan por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses.

En la coyuntura actual se vive un momento en el cual se empieza a concretar una nueva política educativa, signada tanto por el proceso de **modernización educativa**, el cual se inicia en el ciclo escolar 1990-1 con la **prueba operativa** para preescolar, 1º y 3º de primaria y 1º de secundaria, como para la realización del Congreso Universitario y otras importantes manifestaciones en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.

En este contexto los currícula universitarios vuelven a ser motivo de reflexión y materia de discusión y propuestas por parte de los diferentes grupos y sectores sociales que se encuentran interesados en participar en el proceso de su determinación, lo cual parece inevitable dada la situación de ajustes y cambios que hemos señalado.

Nuestra preocupación e interés se centran en el pensamiento de los propios universitarios en torno a este posible proceso de determinación curricular. En síntesis, los universitarios que desarrollamos nuestra tarea académica en las universidades públicas del país, ¿tenemos elementos para participar como sujetos sociales en la determinación curricular?, o bien, ¿seremos sólo sujetos de la estructuración formal de los nuevos currícula y de su desarrollo operativo?

Para avanzar por los cauces a los que nos obligan los interrogantes anteriores, nos parece importante señalar algunas de las situaciones contextuales más relevantes a las que se enfrentan las transformaciones curriculares en este fin de siglo y de milenio y ante los albores del siglo XXI.

•**Los currícula universitarios ante los retos del siglo XXI: una reflexión obligada**¹⁸. Es obligatorio para nosotros llevar a cabo un esfuerzo de contextualización en cuanto a los aspectos más relevantes que se observan en el momento actual.

•**Ausencia de una utopía social**. Es radicalmente distinto este fin de siglo en relación al anterior, en el cual se contaba con utopías sociales que prometían la resolución de los grandes problemas que entonces vivía la humanidad (muchos de los cuales aún vive); solución que giraba, de distintas maneras, en torno a las ideas de progreso y justicia social. Si bien se sostenían desde opuestos y contradictorios proyectos sociales: el del progreso capitalista (basado en el libre mercado) y el del socialismo.

El siglo XX ha sido la arena en la cual estos proyectos, ambos utópicos pero bien perfilados en las postrimerías del siglo XIX, se han desarrollado, han devenido historia.

Sin embargo, en el momento actual, si bien aún tenemos muchos de los problemas que se tenían a finales del siglo XIX (y, por supuesto, muchos otros han sido superados significativamente) no contamos con utopías sociales ambiciosas que prometen darles solución. Esta sería, desde nuestro punto de vista, una de las características centrales del contexto social amplio en el que vivimos.

¹⁸ En esta parte del trabajo presentamos el esbozo de algunas ideas que cobran un mayor desarrollo en el último apartado.

Podemos observar, en el plano de las utopías, aquello que podríamos considerar como utopías no sociales o catastrofistas, como lo son las planteadas en 1984 de Orwell y *Mundo feliz* de Huxley. Aunque cabe señalar que en los países del Primer Mundo ha empezado a ser seriamente considerada la utopía de la sociedad del ocio, la cual para nosotros aún parece una posibilidad lejana debido al papel que juegan y tienden a seguir jugando nuestros países en la reestructuración económico-social que está sufriendo el mundo a raíz de la llamada tercera revolución industrial.

•**Situación límite: crisis ambiental y amenaza nuclear**. Es sin duda en el siglo XX en el que el hombre ha alcanzado un desarrollo sin precedentes; las transformaciones que la humanidad ha vivido se caracterizan por la celeridad con la que se suceden los cambios y los avances de la ciencia y la tecnología, bien podrían parecer cosa mágica, imaginados en otras épocas históricas.

No obstante, es también en este siglo en el cual el hombre se encuentra ante problemas inéditos que nos permiten hablar de una situación límite, ya que potencialmente ponen en peligro su existencia misma. Éstos son el grave deterioro ambiental que se está sufriendo en todo el mundo y la constante amenaza de una conflagración nuclear.

El deterioro ambiental ha obligado a la emergencia de la ecología en los últimos lustros. La ecología tiende a ocupar cada vez más un sitio destacado en todos los espacios sociales. la perspectiva ecológica se perfila como absolutamente necesaria para cualquier acción que emprenda la humanidad en los próximos años y se ha de tomar en cuenta en todos los programas educativos, ya sea que se refieran a la educación formal, a la no formal o a la informal.

En México, si bien es cierto que se está dando atención a esta problemática, cabe señalar que aún son incipientes los avances.

En cuanto a la amenaza nuclear, son dignos de mención los acuerdos entre la Unión Soviética y los Estados Unidos en la línea del desarme, aunque el problema no deja de ser muy serio.

•**La pérdida del sentido.** Reconozco como aporte del postmodernismo la descripción que hace acerca del problema de la indiferencia que caracteriza a las sociedades contemporáneas, principalmente a las del Primer Mundo, en la medida en que apunta hacia la necesidad de una revisión profunda de los valores que habían funcionado como estructurantes del sentido en tales sociedades. Para Lyotard la indiferencia es un estado de madurez para decidir. Coincido con este autor, y en otros, en la necesidad de madurar la fuerza de decidir, de juzgar, en la medida en que el momento que se vive está exigiendo fuertes y radicales análisis sobre lo que en este siglo hemos realizado y, de manera particular, sobre los puntos nodales de la problemática contemporánea, entre los cuales se encuentra la indiferencia, la crisis de valores, la pérdida de sentido. Esta pérdida de sentido es trabajada por Habermas (1981) cuando postula la instauración de una acción técnica, regida por los paradigmas del avance científico-tecnológico y por la lógica de la industrialización, en lugar de la acción comunicativa, regida por códigos morales. Acción comunicativa que se ha perdido y que viene a ser el sustento de la pérdida de sentido e indiferencia a la que nos estamos refiriendo. Esta característica de las sociedades modernas se observa principalmente en los países del Primer Mundo y, sobre todo, en las grandes urbes.

•**La pervivencia de la pobreza: el injusto reparto de la riqueza en el mundo.** El problema de la pobreza

en el mundo, el hecho de constatar que vivimos en un mundo en el que más que hablar de países en desarrollo y países desarrollados se puede hablar de países pobres y ricos es un problema que por su pervivencia no deja de ser uno de los más espinosos que hoy tiene que enfrentar el hombre, cuando ha logrado avances sin precedentes en materia científica y se encuentra con serias dificultades para ver el correlato de los mismos en materia social. Este es un problema que, con sus características actuales y con un arraigo histórico milenario, se constituye como uno de los retos más severos que enfrenta actualmente la humanidad. Plantear algunos elementos que tiendan a su superación implica necesariamente incursionar en el complejo entramado de las conformaciones estructurales de carácter económico y político. Esto es, por más que la pobreza sea padecida por determinados países, sectores y países conformados por sujetos sociales específicos, el problema no es privativo de tales, ya que está determinado por relaciones estructurales que atraviesan al mundo contemporáneo en su conjunto.

•**El impacto de la tercera revolución industrial.**

La tercera revolución está imponiendo nuevos estilos, nuevas formas de producción

A la era de la industria pesada se le está oponiendo la de la industria ligera. Hoy en día en los países del Primer Mundo y en algunas empresas de carácter transnacional instaladas en los países del Tercer Mundo es común pensar en el tiempo promedio de la empresa y planearla de acuerdo a éste. Esto es producido por los acelerados avances de la ciencia y la tecnología y está ocasionando, entre otras cuestiones importantes, que se impongan nuevas formas en la relación obrero-patronal, ya que no es dable pensar, en una situación de este tipo, en el obrero clásico que podría permanecer durante toda su vida productiva es una misma fábrica.

En cuanto a las actividades mismas que se desarrollan de acuerdo a la nueva lógica de producción se destaca el cambio que se está produciendo en las exigencias de capacitación que se hacen desde el aparato productivo. Están siendo superados los **Tiempos modernos** de Chaplin. Esto implica que hasta el obrero que va a realizar las operaciones más sencillas tenga un adiestramiento básico que le permita incorporar con rapidez y eficiencia los cambios, provenientes de los avances en la ciencia y la tecnología, en los sistemas de producción.

•**La comunicación en el mundo contemporáneo.** El asunto de la comunicación es central en relación a la comprensión del mundo moderno; los medios masivos de comunicación están jugando un papel muy importante en cuanto a la transmisión, producción y reproducción cultural e ideológica¹⁹.

•**Las luchas de liberación nacional.** Las luchas de liberación nacional vienen a ser una de las constantes más importantes en la segunda mitad del siglo XX. Ellas son, a la vez, expresiones de resistencia en contra de los regímenes dominantes y de la voluntad humana

¹⁹ Un ejemplo reciente sobre el papel de los *mass media* es el evento organizado por Octavio Paz en agosto de 1990: *El Siglo XX: la Experiencia de la Libertad*, el cual se llevó a cabo por medio del canal 17 de cablevisión. Esto es, la televisión reemplazó al auditorio, al espacio académico. En cuanto al contenido mismo del evento merecería un trabajo específico, en este momento me contento con señalar que posturas como la que dominó en este evento son las que me hacen afirmar que existe una ausencia de utopía social amplia deseable y posible para el siglo XXI. Si bien es cierto que estamos asistiendo a la muerte del socialismo real y nos congratulamos por ello, estamos muy lejos de sostener que la economía de mercado sea la base idónea para el desarrollo de la libertad y la justicia social; desde nuestro punto de vista, existe ausencia de utopía y el resquebrajamiento del progreso capitalista, si bien aún no es evidente, se encuentra en proceso acelerado de gestación.

empeñada en encontrar nuevas y mejores formas de convivencia.

•**Las minorías étnicas en las naciones.** Las luchas de las minorías étnicas en las naciones está cobrando fuerza cada día. Si bien la tendencia dominante sostiene que las minorías étnicas tienden a desaparecer, sus luchas y su permanencia en los contextos nacionales son indicadores significativos de un mundo que se resiste a moverse en su totalidad de acuerdo a la racionalidad dominante.

•**La caída del Muro de Berlín: la muerte del socialismo real.** No podemos dejar de incorporar, aunque aún no lo acabemos de comprender cabalmente, los cambios que se están dando, de manera acelerada a partir de 1989, en los países socialistas.

Celebramos la muerte del socialismo real en tanto que en la práctica social se consolidó como una dictadura de Estado. Sin embargo, consideramos que con el fracaso histórico del socialismo real no quedan superados los múltiples conflictos que enfrenta el hombre en las postrimerías del siglo XX. La caída de estos regímenes es una muestra más de un mundo que se resiste a seguir viviendo bajo la lógica dominante de los sistemas sociales que han sido imperantes en este siglo: el socialismo y el capitalismo.

¿Veremos la muerte del capitalismo? Es difícil predecirlo, aunque la situación económica actual nos revela que el progreso económico industrial no ha llevado a un desarrollo de la justicia social sino, por el contrario, los conflictos en esta materia se han agudizado.

•**Determinación curricular y sujetos del currículum.** De acuerdo a la contextualización general que hemos realizado desarrollaremos lo concerniente al

proceso de determinación curricular, lo cual nos permitirá abordar una parte propositiva referida a la orientación de los currícula universitarios.

Para ello partimos de una breve conceptualización sobre dicho proceso, conceptualización que llevamos a cabo a partir de una noción amplia de determinación social. Enseguida nos referimos a la problemática de los sujetos del currículum para poder abordar la de los sujetos de la determinación curricular, esto es, conceptualizamos de tal manera a los sujetos del currículum que no todos son, a su vez, sujetos de la determinación curricular, lo cual nos da elementos para la comprensión y el análisis de sus distintas funciones, así como de la importancia de clarificar cuáles son y han sido los sujetos de la determinación curricular en momentos y contextos históricos específicos.

Con los elementos anteriores abordamos la problemática de la relación entre sujetos de la determinación curricular y transformaciones de los currícula en las universidades públicas, para abordar el último punto de este rubro, el cual es de carácter propositivo y está dedicado a exponer lo que, desde nuestro punto de vista, podría ser una propuesta para las transformaciones de los currícula universitarios en la cual, si bien no se desconoce el contexto actual, se rescatan algunos aspectos neurálgicos de la formulación universitaria.

•**El proceso de determinación curricular**²⁰. El proceso de determinación curricular es en esencia un proceso social y, por tanto, puede comprenderse a la luz

²⁰ *Estoy conciente de la necesidad de un desarrollo más amplio y profundo del tema abordado en este apartado, en ello me encuentro trabajando y he establecido diálogo con otros investigadores que se interesan por el desarrollo conceptual de las ideas que aquí se esbozan. Estoy particularmente interesada en las posturas de Ángel Díaz Barriga, Adriana Puiggrós, Henry A. Giroux, Peter McLaren y Michael Apple.*

de la complejidad de la determinación de los procesos sociales en general. Esto es, en el centro de esta problemática se encuentra la de la determinación social, la polémica sobre estructura y superestructura, la relación entre génesis y estructura, entre devenir y estructura.

Partimos de concebir los procesos de determinación social como aquellos en los cuales a través de luchas, negociaciones o imposiciones, en un momento de transformación o génesis, se producen rasgos o aspectos sociales que, de acuerdo a una determinada articulación, van a configurar una estructura social relativamente estable y que tiende a definir los límites y las posibilidades de los procesos sociales que en el marco de tal estructura se desarrollen.

Sobre esta noción de determinación social es importante hacer las siguientes puntualizaciones:

1) La estructura social es relativamente estable, se gesta en momentos de transformación o génesis: por tanto, guarda una inextricable relación con dichos momentos. De tal forma que, aun en los casos en los que se observan sólidas estructuras, con carácter férreo, éstas son dinámicas, toda vez que se están produciendo en su interior movimientos que en determinado momento apuntarán hacia la transformación de tal estructura y se reestructurarán en el contexto de un proceso de génesis de un nuevo proceso social. Esto es, en un proceso en el cual se perfilarán los rasgos determinantes de una nueva estructura.

2) La génesis es un momento de transformación, de ruptura, en el cual se producen cambios estructurales. En otras palabras, se produce la

ruptura de estructuras anteriores y la emergencia de nuevas estructuras.

3) Los procesos de génesis, conformación y consolidación de estructuras sociales se originan y desarrollan en el devenir histórico; por tanto, son dinámicos e interdependientes y se encuentran en constante movimiento.

En esta línea de pensamiento, Henri Lefébvre hace una crítica al estructuralismo francés y lo compara con el eleatismo griego.

"En la tradición europea existe una filosofía célebre, nacida en Grecia aproximadamente en la misma época que las grandes filosofías clásicas, que niega el movimiento. Esta filosofía es el eleatismo y toma su nombre de uno de los fundadores, Zenón de Elea. combatía la filosofía del movimiento y del devenir, la de Heráclito. Puede decirse que hoy el estructuralismo tal como se dibuja en Francia y en otras partes, por su negación de la historia y por su voluntad -confesada o inconfesada- de inmovilizar la sociedad en los marcos existentes, constituye un nuevo eleatismo". (1968: 39).

En síntesis, nos interesa destacar el carácter relativamente estable de las estructuras, así como los espacios de autonomía relativa de cada ámbito o esfera social y la importancia de la relación entre estructura y génesis, estructura y devenir, así como entre estructuras y proceso (Bloch: 1966; Derrida: 1966; Sánchez Vázquez: 1968; Lefébvre: 1968), con el fin de comprender la complejidad de los procesos de determinación social, los cuales, si bien se producen en momentos de transformaciones sociales o génesis de nuevos procesos sociales,

tienden a conformar nuevas estructuras. En nuestro caso particular, nuevas estructuras curriculares.

En la línea de lo expuesto, cuando hablamos de proceso de determinación curricular nos estamos refiriendo a aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se **determina** un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante.

•**Los sujetos del currículum: una primera conceptualización**²¹. El proceso de determinación curricular se produce a través de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha de propiciar a través de un currículum específico. Sin embargo, nos parece fundamental en este momento enfatizar la importancia de incorporar la noción de sujeto social, dado que la noción de grupos o sectores nos resulta insuficiente en la tarea de análisis específicos y concretos como aquél al que pensamos arribar en este trabajo.

El sujeto social se caracteriza por poseer conciencia histórica; esto es, por saberse parte de un grupo o sector que suscribe determinado **proyecto social**. Es, en términos de Hegel (1807), el que ha logrado tránsito de una conciencia en sí a una conciencia en sí a una conciencia para sí. El sujeto social es tal en tanto sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social (Zemelman: 1987a; 1987b) contenida en el proyecto social que sustenta.

²¹ La conceptualización sobre los sujetos sociales del currículum la inicié en el seno de la discusión académica que sostuve, durante 1989, con el equipo de investigadores de la Universidad de Guadalajara (U de G) coordinado por la profa. Ana Rosa Castellanos.

"La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria. Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual, a su vez, podrá determinar la dirección de los procesos sociales. Así, hechos potenciales podrán ser predeterminados, gracias a la acción de una voluntad social particular. En este contexto, la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro, y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiación del presente."

"En realidad, el sujeto será realmente activo, sólo si es capaz de distinguir lo viable de los puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción del futuro como horizonte de acciones posibles."

(Zemelman: 1987b; 16-7)

En el campo del currículum podemos hablar de sujetos sociales del currículum en la medida en que nos referimos a grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular.

A grandes rasgos, podríamos diferenciar tres tipos de sujetos sociales del currículum, los cuales no necesariamente conciben al currículum y actúan en su ámbito de acuerdo al mismo proyecto social.

Estos sujetos sociales del currículum son:

a) Los sujetos de la determinación curricular,

- b) los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum,
- c) los sujetos del desarrollo curricular.

Los sujetos sociales de la determinación curricular son aquellos que están interesados en **determinar** los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular. En términos generales, son sujetos sociales que, si bien tienen un interés específico en relación a la orientación de ciertos currícula, en muchas ocasiones no tienen una presencia directa en el ámbito escolar. Por ejemplo, el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, los distintos partidos políticos, los colegios de profesionales, los gremios profesionales.

Los sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum son aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular. Nos estamos refiriendo de manera específica a los consejos técnicos, los consejos universitarios, las academias y los equipos de evaluación y diseño curricular. En términos generales, este proceso se concreta en la elaboración del plan de estudios.

Los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum. Nos referimos principalmente a los maestros y alumnos. De acuerdo a nuestra noción del currículum, son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.

Si bien cada uno de estos sujetos sociales del curriculum merece un análisis y desarrollo específico, de acuerdo al interés básico de este trabajo nos centraremos sólo en los sujetos de la determinación curricular.

•**Los sujetos de la determinación curricular.**

Como ya ha sido señalado, el debate para la determinación curricular se desarrolla en el contexto social amplio, de tal forma que los sectores propiamente educativos (maestros, alumnos, autoridades, padres de familia) pueden o no ser parte de este proceso en la medida en que tengan propuestas y fuerza para participar en tal debate, si bien es necesario reconocer que en el momento de la estructuración formal del curriculum los rasgos o aspectos centrales determinados en el contexto social amplio sufrirán algunas modificaciones de acuerdo a la reinterpretación que de los mismos se haga en el contexto escolar institucional.

El proceso de determinación curricular es complejo y, por lo tanto, requiere de un análisis específico en cada caso, el cual nos aporta elementos valiosos para comprender mejor la problemática de un curriculum específico. Por ejemplo, en el ámbito de la educación primaria en México, podemos reconocer como sujeto social dominante de la determinación curricular al Estado mexicano; sin embargo, se advierte a un sector de la sociedad civil, el de la iniciativa privada o empresarial, como otro sujeto social interesado permanentemente en redeterminar el curriculum de primaria a través de la polémica que ha mantenido (vía Asociación de Padres de Familia) con el Estado en las últimas décadas para que se modifiquen los contenidos de los libros de texto gratuitos.

Por otra parte, los procesos de determinación curricular en las instituciones de educación superior varían de acuerdo a las particularidades de cada institución y de las carreras. Por ejemplo, algunas profesio-

nes en nuestro país, como la de ingeniería y medicina, responden de manera privilegiada a la propia organización del sector. Hoy en día podemos observar un interés generalizado por tal reforma de los currícula universitarios, que se inscribe en el contexto de los cambios que está sufriendo el país, en relación a los cuales los diferentes grupos sociales (y entre ellos los diversos sectores de profesionales) mantienen determinados intereses.

En el caso de las universidades públicas, consideramos que se hacen necesarios análisis sobre los procesos de determinación curricular que se han dado en las últimas décadas y, de manera especial, con el fin de comprender mejor los procesos de determinación curricular que para las universidades se están gestando, y, en el marco de esta problemática, abocarnos al análisis del papel que en tales procesos estamos jugando los universitarios. A esta tarea nos dedicaremos enseguida.

•**Sujetos de la determinación curricular y transformaciones del curriculum en las universidades públicas.** A partir de la consulta nacional sobre la educación realizada el año pasado (1989), la presentación del programa para la modernización educativa (1989-1994) y su puesta en marcha a través de la prueba operativa en el ciclo escolar 1990-1991, se han estado manifestando un conjunto de críticas y propuestas que reclaman la transformación de los currícula universitarios. Sin embargo, parece fundamental aclararnos: ¿quiénes están interesados en la transformación de los currícula universitarios?, ¿cuáles son los sujetos sociales que tienen propuestas específicas para tal transformación curricular?, ¿cuál es la posición de los **universitarios de las universidades públicas** en relación a los cambios curriculares que se requieren y se reclaman?, ¿nos hemos asumido, los **universita-**

rios de las universidades públicas, como sujetos sociales de la determinación curricular en la coyuntura actual?

Aportar algunos elementos en relación a las interrogantes anteriores se convierte en el propósito central de este trabajo y en materia de los dos apartados siguientes.

•La posición del Estado ante la necesidad de transformaciones en los currícula universitarios.

En términos generales, algunos de los aspectos importantes que caracterizan la posición del Estado frente a los cambios universitarios son:

-Se observa una política de continuidad en relación a los periodos sexenales de gobiernos anteriores en cuanto a la necesidad de vincular a la universidad con el aparato productivo.

-Se sostiene una severa crítica en cuanto al descenso del nivel académico en las carreras universitarias.

-Se concibe la reforma de la educación en el marco de la modernización del país. Esto es, se la concibe como modernización de la educación.

-Se observa un serio problema en relación a los subsidios, en función de los cuales el Estado ha adoptado modernas técnicas de planeación y presupuestación, como el presupuesto por programas y los recién implantados programas de estímulos a la productividad académica.

-Se mantiene el énfasis en la necesidad de lograr un aumento sensible en la calidad de la educación.

Si bien es cierto que la comprensión de la política estatal hacia las universidades requiere de un análisis acucioso que no se hace aquí, es necesario subrayar

que ésta se inscribe en el marco general de la política de modernización del actual régimen. El subsecretario de Educación Superior e Investigación científica

"resaltó la importancia de que la Universidad mexicana se conceptualice con la tesis de que está ingresando a un mundo distinto, y recogiendo lo mejor de su pasado se suba al cometa de la modernidad para lograr una nueva cultura nacional que guarde y mejore nuestra identidad".

(Uno más Uno, 12-II-89).

En todo caso, el asunto para los universitarios sería enfrentar el qué y el cómo recoger lo mejor de nuestro pasado, aunque cabría preguntarnos si tenemos algunas propuestas también en cuanto a cómo subirnos al cometa de la modernidad.

La consulta sobre la educación, según lo expresó el presidente de la República, licenciado Carlos Salinas de Gortari, el día en que ésta se echo a andar,

"se conducirá sobre cuatro ejes principales: el contenido de la educación; los métodos de la enseñanza; la revisión del sistema educativo y la participación de la sociedad".

(Novedades, 17-I-89).

De alguna manera, los ejes principales de la consulta apuntaron hacia la apertura de procesos de determinación curricular; por tanto, consideramos, en su momento, que esta medida gubernamental era importante por la potencialidad que conllevaba para convocar al sector académico y que éste fuera capaz de asumirse como sujeto social interesado en participar en los procesos de determinación curricular. Sin embargo, pareciera que en el plan nacional para la modernización de la educación no es posible reconocer la

presencia del sector académico universitario como sujeto social con propuestas específicas.

El Congreso Universitario indudablemente fue un espacio de posibilidad para la expresión, el análisis y la discusión de los aspectos nodales que nos preocupan a los universitarios. Fue una oportunidad inédita para manifestarnos como sujetos sociales ante las iniciativas y disposiciones gubernamentales y ante la sociedad en general y, pese a la dificultad para lograr acuerdos y a los conflictos que en él se vivieron, el hecho de mantener la universidad pública es significativo en el contexto actual de una política neoliberal que está debilitando a la esfera pública.

•La posición del sector empresarial ante la necesidad de transformaciones en los currícula universitarios, y el debate sobre la calidad de la educación en las universidades públicas y privadas.

Dos aspectos son centrales desde nuestro punto de vista en cuanto a la posición del sector empresarial ante la necesidad de transformaciones en los currícula universitarios:

- La vinculación de las universidades con el aparato productivo;
- la necesidad de reestructurar los currícula universitarios de acuerdo a los avances de la ciencia y la tecnología.

Lo anterior ha sido visto con buenos ojos por parte de algunos universitarios, lo cual puede constatarse en los párrafos que hemos entresacado de las declaraciones que hiciera en octubre de 1989 el rector de la Universidad Autónoma de Coahuila, Remigio Valdés Gámez:

"Más del 90 por ciento de los programas de investigación que se realizan en las universidades del país no tiene aplicación directa al sector productivo, porque no existe vinculación, entre la iniciativa privada y las instituciones de educación superior... La iniciativa privada, explicó, debe participar en forma más estrecha en los programas de investigación, en los cuales en ocasiones no terminan el proceso ni sus aplicaciones debido a la escasez de infraestructura y recursos económicos... Valdés Gámez aseguró que la única posibilidad de allegarse recursos es la vinculación con la industria porque se podría plantear un método de subsidios para realizar programas en conjunto..."

(Excelsior, 10-11-89).

En cuanto al debate sobre la calidad de la educación superior en las universidades públicas y privadas cabe señalar que se inscribe en la crítica que el Estado, la iniciativa privada e incluso algunas autoridades y demás sectores universitarios habían estado realizando en los últimos años a la universidad pública. Sobre esta problemática Diaz Barriga señala:

"La política educativa actual incluso ha denigrado a la universidad pública frente a la privada. Se han magnificado algunos problemas de la pública y se han escondido los proyectos sociales de la privada. Nadie recuerda que las universidades privadas en su conjunto no dedican ni el 1% de sus recursos a la investigación que se realiza en el país. Nadie mira la política editorial de la universidad pública ni el número anual de ediciones que estas instituciones realizan. La deser-

ción, las dificultades de empleo han servido para satanizar a la institución pública sin analizar el contexto global donde esta situación se presenta".

(Díaz Barriga: 1989; 10-11).

Se está de acuerdo con Díaz Barriga en cuanto a la magnificación que se ha hecho de los problemas de la universidad pública en detrimento del reconocimiento de la labor que ésta realiza. Al respecto cabe reconocer que en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el rector actual, desde que inició su gestión, mostró un cambio central en el tono y el sentido de su argumentación, como puede observarse en su mismo discurso de toma de posesión, en el cual afirmó:

"La nuestra es una universidad inmersa, desde su origen, en el proceso social de México. De ahí que sus problemas sean de interés nacional y que los problemas nacionales se reflejen en la Universidad. Pero es injusto que la imagen que prevalezca de la Universidad Nacional, ante la sociedad mexicana sea una de deterioro, de depresión e inestabilidad política.

La Universidad Nacional constituye el proyecto cultural más importante que ha logrado nuestro país en este siglo. Nuestra institución está enriquecida por la presencia y el trabajo creativo de varios cientos de profesores e investigadores que serían el orgullo de muchas de las mejores instituciones académicas del mundo. Su labor en la filosofía, en las artes, en las ciencias sociales, en las humanidades, en las ingenierías y en las ciencias exactas y naturales, es frecuente y repetidamente reconocida con premios y distinciones que halagarían a lo mejor del intelecto mundial. No exagero al decir que la comunidad

académica de nuestra Universidad, como una parte muy importante del total del país, conforma uno de los sectores sociales que más han honrado y prestigiado el nombre de México en el ámbito internacional".

(Gaceta UNAM, 5-I-89; 5).

Más allá del tono de sobrevalorización del discurso es evidente el cambio en cuanto al ataque que los universitarios habíamos venido sufriendo por parte de la administración del doctor Rivero Serrano y, fundamentalmente durante la del doctor Jorge Carpizo.

El hecho de revalorizar la labor de las universidades públicas en el país nos parece fundamental en el momento actual, lo cual no significa que con ello se caiga en una actitud de autocomplacencia, sino más bien, en una actitud crítica que permita un análisis más amplio y complejo que el que hasta ahora había privado. En este sentido, la política del actual rector se ha manifestado congruente, hasta el momento, con el citado discurso de toma de posesión.

•La ruptura del silencio de los universitarios de las universidades públicas ante la situación económica, el ataque a la esfera de la vida pública, y la importancia del Congreso Universitario. En los últimos años uno de los aspectos más preocupantes fue el silencio de las universidades públicas en relación al ataque que en su contra se había venido realizando, y a su incapacidad para asumirse como sujeto social en el proceso de determinación que se está generando. Al respecto Díaz Barriga señala:

"Mientras la política educativa neoliberal busca que la educación se articule al aparato productivo (sin analizar las contradicciones que subyacen en éste) existe una ausencia para construir en

forma colectiva una reflexión alternativa sobre la Universidad". (1988; 10)

En varios foros se ha hablado de la ausencia de un proyecto político social amplio que sustenten las universidades públicas en las circunstancias presentes. Seguramente éste es uno de los aspectos centrales que han estado determinando el silencio o la ausencia a la que nos hemos referido. Sin embargo, como lo hemos esbozado en la primera parte de este trabajo, esta problemática se observa a nivel mundial, y es viable el rescate de procesos sociales significativos, que actualmente se están dando, para perfilar la vinculación de las transformaciones curriculares de acuerdo a determinada direccionalidad social que recupere los valores y los aportes básicos de la universidad pública en nuestro país y sea capaz de construir nuevos.

Esto es, consideramos que es fundamental que los universitarios nos asumamos como sujetos de la determinación curricular en el momento actual y no que nos conformemos con ser sólo sujetos sociales del desarrollo curricular, o, en el mejor de los casos, sujetos del proceso de estructuración formal del currículum.

Podemos afirmar que este silencio se ha empezado a romper con el inicio de la defensa de la universidad pública en nuestro país.

En cuanto al proceso de determinación curricular, este silencio se empezó a romper en las conferencias temáticas que precedieron a la realización del Congreso. Sánchez Vázquez

"subrayó que la Universidad tiene que elevar la calidad de su docencia, al facilitar los recursos y las condiciones para ello, eliminando la rigidez de sus planes de estudio, sustituir el énfasis en lo formativo, e instaurar lo creativo y el enfoque interdisciplinario".

(Cuadernos del Congreso Universitario, 12: 12).

Rolando Cordera afirmó:

"Lo que se requiere es conocimiento básico que habilite a la sociedad para responder con prontitud a las exigencias de flexibilidad y capacidad de adaptación compleja que hoy acompañan al cambio técnico".

(Cuadernos del Congreso Universitario, 12: 13).

En cuanto a los logros del congreso podría señalarse que se reafirmaron cuestiones importantes como lo es la formación crítica; sin embargo, consideramos que es necesario un esfuerzo mayor para constituirnos realmente como sujetos de la determinación curricular.

•La necesidad de asumirnos como sujetos de la determinación curricular en la coyuntura actual.

Estamos concientes de la dificultad a la que nos acabamos de referir (en cuanto a la ausencia de un proyecto social amplio con el cual se identifiquen amplios sectores de nuestras universidades públicas y que pauten y orienten la vinculación currículum-sociedad); sin embargo, es fundamental intentar el esbozo de propuestas que tiendan a marcar la direccionalidad de tal relación currículum-sociedad desde la perspectiva de las universidades públicas, y no que éstas asuman las pautas dominantes que hoy se aprecian en el contexto social amplio.

En cierto sentido, pensamos que en este momento es importante en términos de práctica social superar un momento eminentemente crítico y arribar a uno crítico-propositivo, lo cual implica, en términos de Giroux (1988), el pensarnos no sólo como intelectuales críticos, sino como intelectuales transformadores. Sabemos que ésta no es una tarea fácil, pero estamos de acuerdo con Díaz Barriga cuando sostiene:

"Necesitamos en forma colectiva enfrentar una crisis económica, política y social que nos desestructura; es sólo en la revisión colectiva de esta situación que podremos revisar la crisis educativa que enfrentamos crisis que es consecuencia (y no causa) de las otras. Frente a la innovación curricular (educación-empleo) necesitamos construir alternativas, necesitamos revisar los aciertos y los errores de las diferentes propuestas populares, sociales y nacionales por las que ha transitado la universidad mexicana. Necesitamos construir una experiencia universitaria que siga respondiendo a nuestra condición latinoamericana". (1988; 11).

• **Campos de conformación estructural curricular: elementos propositivos generales para una reorientación curricular desde la perspectiva de las universidades públicas.** Es precisamente en la línea de asumir la necesidad de construir alternativas colectivas que respondan a nuestra condición latinoamericana y, en su contexto, a nuestra condición de universidad pública, que exponemos las siguientes ideas para su discusión y debate, las cuales pretenden constituirse como un aporte para hacer propuestas significativas que articulen los intereses de los universitarios con los de los demás sectores sociales en el proceso de determinación curricular que se está generando. Esto es, pretenden ser un aporte que nos permita, junto con otros y en el contexto de su análisis público y colectivo, asumirnos como sujetos sociales de la determinación curricular.

En esta línea, estamos pensando en **campos de conformación estructural curricular** tentativos que orienten el proceso de transformación curricular en nuestras universidades públicas.

*"Por campo de conformación estructural curricular (CCEC), se entiende a un agrupamiento de elementos curriculares que pretenden propiciar **determinado tipo de formación** en los alumnos".*

(De Alba: 1990: 143)

En el centro de la noción CCEC, nos encontramos con la problemática del concepto de formación. Al respecto, como ya lo señalamos, en México se desarrolló en los inicios de la década de los ochenta una polémica que atendió a lo fundamental o esencial de la formación universitaria (Díaz Barriga: 1982; Follari: 1982), en el seno de la cual se sostuvo que la **formación teórica** era la que caracteriza a la formación universitaria. En el momento actual se está empezando a retrabajar esta problemática de la **formación**. Considero que la veta epistemológica y teórica más rica para esta tarea es, por un lado, el pensamiento alemán, específicamente en la línea de Kant, Hegel, Husserl, Marx y Habermas y, por otro lado, autores como Gramsci²², Williams y Zemelman. En términos generales, autores que trabajan la teoría del sujeto.

²² *La noción de educación en Gramsci es fundamental, porque implica una relación compleja de interrelación y mutua afectación entre sujetos, sectores sociales e incluso naciones. El concepto gramsciano supera al concepto durkheimiano de educación, si bien es cierto no desarrolla suficientemente el aspecto de la relación entre individuo en sí y para sí que viene a ser la clave para poder pensar el problema de la formación desde una perspectiva hegeliana. "Esta relación (pedagógica o educativa) se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de 'hegemonía' es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales" (Gramsci: 1929-1932; 46).*

Observamos una potencialidad central en el pensamiento de Hegel en la medida en que, principalmente en la *Fenomenología del espíritu* (1807) desarrolla la relación entre individuo, autoconciencia y realidad, a través del complejo tránsito entre una conciencia en sí y una conciencia para sí, que implica la **formación del sujeto** en términos de incorporar en la subjetividad (en el espíritu) la complejidad histórico-social de la cual se es parte y producto.

*"Se ha superado, en efecto, la determinación de lo que es para sí o de la autoconciencia negativa, en que la razón aparecía; esa autoconciencia se encontraba con una realidad que sería lo negativo de ella misma y a través de cuya superación y sólo así realizaría su fin. Pero, por cuanto que fin y ser en sí han resultado ser lo mismo que el ser para otro y la realidad encontrada, la verdad no se separa de la certeza, dando lo mismo que el fin puesto que se tome por la verdad y la realidad por la certeza; sino que la esencia y el fin es en y para sí mismo la certeza de la misma realidad (**Realität**) inmediata, la compenetración del en sí y el para sí, de lo universal y lo individualidad; el obrar es en él mismo su verdad y su realidad, y la presentación o la proclamación de la individualidad es para este obrar fin en y para sí mismo".*

(Hegel: 1807; 231).

Estamos concientes de la complejidad que enfrentamos cuando intentamos conceptualizar el **proceso de formación**, y si bien partimos de sumir la riqueza potencial que se observa en Hegel y en los autores señalados para lograr una amplia, compleja y rigurosa conceptualización, consideramos que en este momento es importante avanzar, tanto en la línea de esta concep-

tualización (amplia, compleja y abierta) como en la de precisiones conceptuales que, a la vez que recuperen el camino andado en términos de complejidad y amplitud, permitan ciertos niveles de cierre inicial²³, y es precisamente en este sentido en el que puede comprenderse la propuesta que hacemos.

Los campos de conformación estructural curricular que se proponen pretenden atender, tanto la problemática social amplia en la que nos encontramos actualmente como a las características básicas de una formación universitaria. Características básicas en las cuales, desde nuestro punto de vista, podemos encontrar el potencial de mayor riqueza en cuanto a realizar aportes significativos dirigidas a la solución de los graves problemas que hoy se viven en el ámbito nacional y en el internacional.

•**CCEC epistemológico-teórico.** Es necesario en este momento recuperar la discusión sobre el carácter de los currícula universitarios sostenida a principios de esta década en México, en la cual se oponían una formación vinculada a las necesidades del aparato productivo a una formación teórica (Follari: 1982; Díaz Barriga: 1982).

En aquel momento se sostenía que la formación teórica era consustancial a la universidad. Si bien se está de acuerdo con esta posición, se considera que hoy en día es fundamental diferenciar una formación epistemológica de una teórica. Para tal propósito, nos basaremos en los aportes de Zemelman sobre este tópico.

²³ Cuando hablo de cierre inicial, me estoy refiriendo a un momento de cierre conceptual en el contexto de un discurso más bien de apertura, como es el que se realiza en este trabajo. Estoy manejando las nociones **cierre** y **apertura** de acuerdo a Zemelman (1987a; 1987b).

"El desplazamiento de la problemática de la totalidad del plano óptico al epistemológico equivale a la cuestión básica de convertir el qué pensar en el cómo pensar sobre la realidad. Esto plantea cuestionamientos como los siguientes: ¿la capacidad de conocer es equivalente a la capacidad de romper con los límites teóricos dados?; ¿la capacidad de romper equivale a una mayor 'autonomía de la razón' como capacidad de apertura y reactuación consciente?; ¿la conciencia teórica se confunde con esta conciencia de apertura y de ubicación histórica? Se puede responder afirmativamente siempre que la teoría como adecuación a lo real se conciba subordinada a una exigencia de problematización que no ha estado presente en la razón teórica; por el contrario, ha tendido la razón teórica a encerrarse en estructuras cristalizadas, en vez de objetivarse con base en su propia capacidad crítica de problematización (y enriquecer por consiguiente, el campo de la experiencia y de los horizontes sociohistóricos en que se desenvuelve la actividad de pensar)". (1987a: 47).

De acuerdo a lo anterior, si bien estamos de acuerdo en la **importancia de una formación teórica**, consideramos que en los currícula universitarios, se tiene que ir más allá de ésta; es decir, al análisis de la estructuración categorial que da origen o permite la construcción teórica. Por lo tanto, pensamos que es fundamental conceptualizar de acuerdo a sus particularidades a la formación epistemológica y a la formación teórica para poder distinguirlas.

"De esta distinción concluimos que hay que dar preeminencia a la lógica de construcción y uso de

categorías por sobre el manejo de conceptos teóricos en sentido estricto".

(Zemelman: 1987a: 33).

Algunos aspectos centrales que hoy en día nos obligan a este tipo de diferenciación son los siguientes:

a) La grave crisis ambiental que hoy se vive se sustenta en gran medida en la noción, dominante en el mundo moderno, de conocimiento, de ciencia. En esta noción se sostiene la importancia del dominio y el control de la naturaleza. Se ha podido constatar que esta postura frente a la naturaleza ha coadyuvado a su destrucción. Cuando se habla de la incorporación de la educación ambiental en los currícula educativos y se señala que esta incorporación ha de ser estructural y no a través del añadido de materias, se está aludiendo de manera central, entre otras cuestiones, a la necesidad de transformar los currícula en sustentos epistemológicos. Esto es, se requiere una transformación no sólo en cuanto a los conocimientos (teorías) que conforman los currícula, sino en cuanto a la forma de concebir el problema del conocimiento, a la postura frente al conocimiento.

b) El problema del poder, el cual ha sido objeto de múltiples análisis en los últimos lustros, exige el análisis no sólo de los contenidos teóricos, sino de la lógica del poder. Esto es, de cómo se piensan y se estructuran los conocimientos (teóricos) en función de determinadas exigencias del poder. Es fundamental en el momento actual de crisis enfrentar el problema del poder, analizar su lógica, para ser capaces de idear

nuevas conformaciones del poder que den cabida a las aspiraciones de los sectores sociales en su conjunto y no sólo de aquellos que juegan un papel dominante o hegemónico.

c) La aspiración, compartida por los universitarios, de lograr una mejor formación en el campo de las ciencias exactas y naturales y, desde luego, también en el de las ciencias sociales o humanas, que en última instancia repercute en la posibilidad de producir nuevos conocimientos, se vincula directamente con la necesidad de fortalecer una formación epistemológica en nuestros currícula que permita a los estudiantes no sólo apropiarse de las teorías, sino, y de manera fundamental, adentrarse en el mundo de los tipos de razonamiento que produjeron tales teorías. En vinculación con lo anterior se sostiene la importancia de una formación teórica, esto es, del dominio crítico del bagaje teórico de un campo, de una disciplina o del conjunto de las mismas.

•**CCEC crítico-social.** También es fundamental conceptualizar la formación crítico-social en su estrecha vinculación con la formación teórica, pero atendiendo a su especificidad. Díaz Barriga (1982) y Follari (1982) han sostenido la importancia de una formación tecnológica que se opusiera a una formación tecnocrática y centrada en la especialización. Si bien es cierto que en 1982 esta postura se constituyó en el fundamento de quienes pensaban en la necesidad de una formación consustancial a la universidad, hoy en día los mismos cambios en la producción nos obligan a la reconceptualización que estamos planteando.

Como lo hemos señalado en el primer punto de este apartado, la tercera revolución industrial está

imponiendo nuevas formas en los estilos de producir y, por tanto, en las exigencias de capacitación que se formulan desde el aparato productivo.

Los avances acelerados de la ciencia y la tecnología repercuten en las transformaciones también aceleradas en las formas de producción, de tal manera que puede pensarse en algunas ocasiones en una vida promedio de una planta productiva de cinco a diez años. Esto está exigiendo una formación o capacitación (dependiendo del caso) básica, soporte de especializaciones cambiantes, en lapsos cortos, y no sólo especializada, como venía sucediendo, ya que aun el obrero que se dedique a las actividades más sencillas, en este nuevo esquema, tendrá que aprender aspectos básicos sobre el funcionamiento de las máquinas, sobre el proceso en su conjunto.

Esta tendencia en materia de educación superior significa volver a una educación básica, esto es: **teórica**. Sin embargo, el volver a una educación básica no significa necesariamente atender al carácter y las implicaciones sociales de una determinada práctica profesional y al fundamento social de las teorías que la sustentan.

Por lo anterior, pensamos que es central en este momento pensar en un CCEC que permita la comprensión del papel social que juegan las profesiones y del fundamento social de las disciplinas que las sustentan. Una formación que permita el desarrollo de sujetos sociales capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico-social en la que viven y se desarrollan, capaces de comprender la complejidad de su propia cultura en la interrelación con las demás culturas en el mundo moderno.

En México, por ejemplo, tendríamos que pensar en incorporar elementos crítico-sociales que nos permitieran, desde el currículum universitario, comprender la lucha existente entre los diferentes proyectos cultura-

les que hoy se debaten en la nación, denominados por Bonfil Batalla (1986) como proyecto sustitutivo (la alta cultura y el proyecto Televisa), el proyecto de la cultura nacional única y el proyecto pluricultural. Esto, en términos tanto amplios (en cuanto a sentido y significado social concedido a estos proyectos en el espacio universitario) como particulares o específicos (en cuanto a, por ejemplo, la incorporación de conocimientos indígenas -en materia de medicina, matemáticas, filosofía, etc.- a los currícula universitarios).

En relación a estos dos CCEC, específicamente a este último, el problema de la incorporación de un nuevo lenguaje resulta fundamental, tal como lo han señalado teóricos como Giroux y McLaren.

Nos estamos refiriendo a un nuevo lenguaje que permita la comprensión de la realidad social, de sus formas de organización, de la lógica del poder y de su estructuración en el mundo moderno en cuanto a los sistemas de dominación existentes. Un lenguaje que permita la recuperación de los sujetos como sujetos sociales capaces de determinar, y no sólo de ser determinados, en términos de Giroux, un lenguaje de la posibilidad que permita a las actuales y a las nuevas generaciones pensar en otro mundo posible y mejor y no sólo asumir las utopías actuales de corte catastrofista (o, más bien, antiutopías).

•CCEC científico-tecnológico.

"Consideramos que más que 'satanizar' de manera simplista y peligrosa los avances de la ciencia y la tecnología, éstos han de incorporarse a los diferentes currícula con los que se vinculan"

(De Alba: 1990; 146).

Para ello se requiere pensar en este CCEC como un espacio abierto en el currículum, el cual pueda estarse

reestructurando de manera permanente; esto es, pensamos

"en un currículum que tenga estructuralmente un espacio abierto que permita tal incorporación de manera ágil y significativa".

(De Alba: 1990; 146).

Ágil en el sentido de incorporar, a través de los mecanismos que se consideren más idóneos, los avances que se producen de manera acelerada hoy en día en los campos de conocimiento que sustentan y conforman el contenido de un currículum.

Significativa en la medida en que de acuerdo a la formación propiciada por los CCEC epistemológico-teórico y crítico-social, los contenidos nuevos podrán incorporarse de manera significativa y no aislada y desarticulada.

•**CCEC de incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales.** En relación a este CCEC cabe señalar inicialmente que modelos curriculares como el de la UAM-Xochimilco se centraron en el análisis de la práctica profesional (Guevara Niebla: 1976). La polémica en torno al carácter de la práctica profesional y a las posibilidades de **determinarla** desde el espacio curricular se generó a partir de esta propuesta de la UAM-Xochimilco.

En el contexto de tal polémica consideramos, tanto que la práctica profesional se define en el mercado de trabajo, como que es importante que en la estructura curricular se cuente con un espacio que recupere los aspectos de las prácticas profesionales, principalmente de las emergentes, ya que este tipo de formación implica una vinculación significativa del estudiante con las posibles prácticas que va a desarrollar cuando concluya su carrera universitaria.

Como lo señalamos en el primer punto de este apartado, el problema del **espacio de la determinación de la práctica profesional** se encuentra en el centro de esta polémica. Al respecto cabe señalar:

"La determinación (...) -un proceso de límites y presiones complejo e interrelacionado- se halla en el propio proceso social complejo en su totalidad, y en ningún otro sitio; no en un abstracto 'modo de producción' ni en una 'psicología' abstracta. Toda abstracción del determinismo basada en el aislamiento de categorías autónomas, que son consideradas categorías predominantes o que pueden utilizarse con el carácter de predicciones, es en consecuencia una mistificación de los determinismos siempre específicos y asociados que constituyen el verdadero proceso social: una experiencia histórica activa y conciente así como, por descuido, una experiencia histórica pasiva y objetivada".

(Williams: 1977; 107).

A partir de la noción de determinación de Williams, pensamos que es posible revisar la polémica señalada, de tal forma que se supere recuperando la riqueza más significativa de cada una de sus partes oponentes. Esto es, que se reconozca la importancia, necesidad, significatividad y, autonomía relativa de una formación teórica universitaria (y desde nuestro punto de vista de una formación epistemológica y crítico-social), al mismo tiempo que se reconozca la importancia de asumir ciertos contenidos que provienen del mercado de trabajo, de la práctica profesional, en el proceso de determinación curricular, así como, en última instancia, el reconocimiento de la potencialidad que se encuentra en la formación universitaria para coadyuvar a la determinación de ciertos aspectos de la práctica profesional.

En esta línea, queremos señalar los siguientes aspectos:

- a) Es importante conceptualizar la práctica de tal manera que se recupere en su relación con la teoría, en la medida en que la teoría potencia a la práctica.
- b) Es importante recuperar en los currícula universitarios los aspectos de direccionalidad de la práctica profesional que apunten a la conformación de un proyecto político-social amplio y viable para el siglo XXI, concibiendo la práctica profesional no de manera aislada, sino como práctica social, esto es, en su vinculación con los procesos sociales más significativos que actualmente se están desarrollando en ese sentido, como lo son el movimiento de democratización de los países socialistas, los movimientos de liberación nacional, la atención que se está otorgando al medio ambiente, la lucha de las minorías étnicas en distintos países del mundo, las luchas de las mujeres y el incipiente pero importantísimo desarme nuclear (entre los más importantes).

Los aspectos generales enunciados se constituyen en el marco en el cual pueden incorporarse elementos curriculares particulares de las prácticas profesionales. Para lo cual se requiere también de un espacio curricular abierto que, a la vez que permita esta incorporación, pueda funcionar como espacio curricular de educación permanente.

Para quienes cursan una carrera, esta CCEC podría manejarse a través de conjuntos articulados de elementos curriculares optativos (asignaturas optativas, por ejemplo) que permitan cierto grado de especializa-

ción. Para quienes ya desarrollan una práctica profesional serían una opción de actualización, de educación permanente.

• **Carácter de los CCEC propuestos.** Los cuatro CCEC que se acaban de proponer serían de carácter relativamente cerrado y permanente, los dos primeros, y de carácter flexible los dos últimos. Esto tendría que considerarse en el proceso de estructuración formal del currículum.

Lo anterior implica pensar, tanto en una nueva forma de estructuración curricular, como en los mecanismos institucionales idóneos para que un currículum con una estructura de este tipo (con espacios relativamente cerrados y permanentes y espacios flexibles y abiertos) pudiera desarrollarse institucionalmente. De hecho, este tipo de problemas tienen que enfrentarse cuando se piensa en el proceso de estructuración formal del currículum, tópico que tendrá que ser materia de otros trabajos que aún están en desarrollo y conformarán otro volumen.

3. *Coincidencias entre el pensamiento crítico en México y la pedagogía radical*²⁴

Quisiera iniciar el desarrollo de este apartado refiriéndome a dos cuestiones que vienen a ser centrales para mí en relación con su contenido. La primera de ellas es reconocer la disposición al diálogo que han

²⁴ Las ideas que aquí se exponen fueron presentadas en el Center for Education and Cultural Studies, Department of Educational Leadership, School of Education and Allied Professions, Miami University, Oxford, Ohio, Abril 1989.

mostrado Henry Giroux y Peter McLaren, ya que con ella se posibilita la discusión de educadores que vivimos en países tan distintos como México y los Estados Unidos. Esta discusión se antoja importante, principalmente para las próximas décadas, ya que es necesario encontrar y analizar nuestros vínculos en materia de educación y empezar a pensar en la problemática educativa a nivel mundial, desde una perspectiva amplia que dé cabida tanto a la diversidad como al análisis de las relaciones estructurales de dominación, así como para que, a partir de tal análisis, podamos construir, en términos de Giroux y McLaren, una pedagogía del contacto cultural y la posibilidad, que tienda a una superación social amplia de los graves problemas que hoy vivimos en todo el mundo debido a la interdependencia que en él existe pese a nuestras aparentes, reales y complejas diferencias.

La segunda se refiere al motivo por el cual hemos establecido comunicación con estos autores. Debido a mis intereses académicos intento leer, tal como lo hacen otros estudiosos, lo que se produce en el campo del currículum. De estas lecturas se destacan los autores ingleses y norteamericanos de tendencia crítica o empírico-analítica, por quienes nos hemos interesado en un primer momento (década de los setentas y primer lustro de la de los ochentas) fundamentalmente para descodificar críticamente sus discursos y, en los últimos años, por aportes que empezamos a encontrar en quienes trabajan desde una perspectiva crítica. Sin embargo, en estas lecturas observé dos cuestiones en la posición de estos autores del Primer Mundo en relación al llamado Tercer Mundo:

- En la inmensa mayoría de los casos, para los autores del Primer Mundo el Tercer Mundo está ausente.
- En la rara ocasión que se hace alguna alusión al Tercer Mundo es en términos de verlo como