¿Filosofía política del currículum?

Anales de la Educación Común convocó a reconocidos pedagogos mexicanos a exponer sobre este interrogante, desde nuestra perspectiva latinoamericana. La respuesta es esta mesa redonda virtual, coordinada por la doctora Alicia de Alba.

Participantes

Alicia de Alba (coordinadora)

Ángel Díaz Barriga

Raquel Glazman Nowalski

Edgar González Gaudiano

Bertha Orozco Fuentes

Introducción

Alicia de Alba

La relación currículum-sociedad se encuentra signada por la filosofía política propia de una época y del grupo o los grupos que la sostienen. En momentos históricos relativamente cercanos era factible reconocer a los antagonistas en términos de filosofía política en su relación y sus intereses en torno a un currículum, por ejemplo, a una propuesta de cómo educar. Hoy en día, ante el desdibujado futuro de la nueva *figura de mundo* o *figuras de mundo* que tendrán como misión darle sentido a nuestras existencias, nuestras luchas políticas y nuestras posturas educativas, es menester reconocer la complejidad y dificultad existente al abordar la delicada relación currículum-sociedad desde la filosofía política.

Acerca de la figura de mundo, Villoro (1992) señala: "[…] para captar su espíritu podemos detenernos en algún momento, allí donde se manifiesta, no ya en rasgos aislados de figuras singulares, sino en ideas compartidas por un grupo, que empiezan a marcar un estilo de pensar común […] La nueva figura del mundo no reemplaza abruptamente a la antigua" (p.10). "La mayoría de la gente sigue pensando en términos [de la figura de mundo anterior]" (p.16).

La transición del siglo XX al siglo XXI ha estado signada de manera paradójica por fuertes cambios e innovaciones y ausencia de timón, de proyecto, que sea capaz de direccionarlos social y políticamente en un sentido amplio, desde una perspectiva filosófica que sea a la vez consistente y que dé respuesta a las aspiraciones e inquietudes de nuestros pueblos latinoamericanos.

Sin duda, este momento histórico y social, en el cual se ha logrado tener una mayor masa crítica formada e informada, es el que da cuenta de dichos cambios e innovaciones. Esto es, se vive un momento

privilegiado en América latina en relación con la investigación sobre la educación. Se tienen múltiples experiencias y análisis acerca de cambios, innovaciones y reformas, en la universidad y en los sistemas educativos en general. Sin embargo, es en este contexto de madurez de la masa crítica latinoamericana y de los grupos de investigación en educación que a ella pertenecen, donde se aprecia con claridad la escasez de estudios sobre el vínculo currículum-sociedad en el momento histórico que se vive.[1]

En materia de currículum, las propuestas, las prácticas, las inquietudes, las disposiciones, los intereses, etc., reclaman hoy, más que nunca, del saber de la filosofía política. Como lo señala Wilfred Carr (2006) en su disertación crítica sobre "Educación sin teoría", las teorías que fueron valiosas e iluminadoras en el siglo xx hoy muestran su incapacidad de tener implicaciones prácticas en el campo de la educación, y esto tiene repercusiones comprobables en los procesos y las prácticas educativas. Una de ellas: el negar la importancia de la teoría y, en esta línea, de la filosofía política en el campo de la educación, cuando hoy en día es un imperativo histórico en el campo del currículum a partir del estallido de los fundamentos y de las esencias de la cultura occidental.

En términos de filosofía política y como elementos de referencia generales, es importante señalar dos momentos en la historia reciente.

El primero de ellos se ubica en torno a las dos Guerras Mundiales del Siglo XX y al surgimiento, entre las más importantes, de tres escuelas de pensamiento filosófico, las cuales acentuaron distintos aspectos en sus reflexiones, propuestas e investigaciones.

Los filósofos del Círculo de Viena centraron su atención en el lenguaje, bajo la hipótesis de que la causa de los conflictos en el mundo tenía que ver con los distintos significados del lenguaje, de ahí la búsqueda de un lenguaje unívoco y pictórico, capaz de dar cuenta de la realidad de manera puntual. Su interés político se expresa y traduce en el énfasis epistemológico al interior de la filosofía política. El Círculo de Viena se destacó por el análisis lógico del lenguaje y la filosofía analítica. Carnal y Whitehead son representantes importantes de esta escuela que transitó de una lógica simbólica matemática a una lógica simbólica lingüística, donde Wittgenstein juega un papel nodal desde *Tractatus Logico Philoshophicus*[2] (1957) a sus *Investigaciones filosóficas* (1988).[3]

La Escuela de Frankfurt, preocupada por la sociedad, realiza un cuidadoso análisis de las sociedades de la posguerra y se dedica al análisis y la crítica de las posturas empírico-analíticas en su relación y posibilidades de comprender a las sociedades. En este sentido, se preocupa tanto de las sociedades que se encuentran en la órbita del mundo *democrático* (oeste), como de la crítica del socialismo (este). En estos filósofos políticos se observa una articulación entre la postura epistemológica y la visión sobre la sociedad. Lo anterior es muy claro en *Conocimiento e interés* de Habermas (1968). La Escuela de Frankfurt ha tenido una gran influencia en las posturas críticas del currículum, principalmente en la década de los 80.

La Escuela de Marburgo y la Escuela de Baden se centraron en el pensamiento neokantiano. Si bien la mayoría de los filósofos pertenecientes a esta corriente de pensamiento realizaron un trabajo con énfasis epistemológico, es importante resaltar que Bajtin, quien se consideraba miembro de la Escuela de

Marburgo, viene a ser un filósofo que abre la filosofía política al ámbito semiótico, a la polifonía, al cronotopo (como interface entre tiempo, espacio y código semiótico).

El segundo momento se ubica en la crisis del pensamiento occidental, esto es, de las tres escuelas mencionadas. Atravesado por el giro lingüístico, el psicoanálisis y la cultura, se lo puede reconocer como posmodernidad, antiesencialismo o posfundamento. Lo importante es señalar que uno de sus puntos nodales es la crítica demoledora a lo que Lyotard llama los metarrelatos, en su libro *La condición posmoderna* (1979).

Este segundo momento de la filosofía política pone en cuestión, precisamente, los fundamentos de los sistemas sociales, políticos, económicos, culturales, éticos, educativos, etc., del mundo occidental y por ello atraviesan a la filosofía política del currículum en nuestros días.

En las reflexiones filosóficas actuales existen diversos tipos de articulaciones filosóficas que recuperan elementos del Círculo de Viena, de la Escuela de Frankfurt, de las escuelas neokantianas de Marburgo y Baden, a la luz del antiesencialismo y de la búsqueda de nuevos horizontes utópicos que nos permitan continuar pensando en la relación currículum-sociedad. De ahí que pareciera que es no sólo importante sino nodal abrevar de la filosofía política del currículum.

En la actualidad, nuestros proyectos educativos latinoamericanos se encuentran con fuertes influencias de la filosofía política, generalmente con un velo que oculta fuentes, autores, intenciones y sentidos en cuanto a pensar la relación currículum-sociedad y a formular propuestas curriculares que recuperen los elementos filosóficos que nos permitan no sólo transitar por este momento histórico, sino ser constructores de las nuevas tramas sociales que nuestros pueblos reclaman, que aclaren y aporten elementos constitutivos a la filosofía política del currículum desde una perspectiva latinoamericana.

En el presente trabajo, se exponen algunos elementos desde diversas ópticas, con la intención de contribuir a que esta temática nodal se recupere y fortalezca en la agenda de la discusión del currículum en nuestros países. Para ello se invitó a una mesa redonda virtual a estudiosos del currículum en México. El resultado de tal intento se da a conocer en este trabajo, no como resultado de una mesa redonda, por cuanto fue imposible en esta ocasión implementar dicha modalidad, sino como un calidoscopio de lo que a estos autores les suscitaron los ejes a partir de los cuales se les invitó a reflexionar: papel e importancia a nivel mundial y en la región de América Latina de la filosofía política del currículum en la perspectiva histórica, en el momento actual, con la mirada hacia el futuro; los elementos generales de la filosofía política del currículum que considere capaces de reorientar e impulsar los proyectos educativos en América Latina y de resignificar el vínculo currículum-sociedad; elementos específicos o particulares de la filosofía política del currículum que funcionen como articuladores o goznes entre políticas nacionales y movimientos populares en la región; entre políticas nacionales, políticas internacionales, especialmente las que se derivan de los organismos internacionales, etc.; cualquier otro aspecto que se considere pertinente.

Aunque nos propusieron varios ejes para orientar estas reflexiones considero que la respuesta tiene sentido a partir de la visión que se tenga del primer problema. Antes de tener una mirada histórica, compleja porque implicaría un trabajo con mayor detalle acerca de cada etapa o época de la educación, tenemos que resolver de qué tema estamos hablando. En este sentido, trataré de abordar de manera conjunta las orientaciones formuladas pero desagregadas en los apartados analíticos que se presentan a continuación.

¿Es factible hablar de una filosofía política del currículum o del impacto de las políticas y de las políticas educativas en el currículum?

No me queda claro que exista una filosofía política del currículum, a menos que empleemos el concepto *filosofía política* en un sentido muy laxo, para dar cuenta de una serie de políticas sociales y educativas que se manifiestan en lo que genéricamente podemos denominar currículum.[4] La necesidad de hacer acotaciones es múltiple tanto en el campo de la filosofía política como en el del currículum.

En el campo de la filosofía política es necesario tener presente que no se trata del análisis desde la filosofía de las categorías que son usadas por la política –en este caso por la política del currículum–, porque plantear el tema de la filosofía política implica también establecer el punto de frontera con la ciencia política; la primera, más analítica; la segunda, en la lógica de las ciencias sociales. La misma distinción que se requiere entre filosofía del derecho, filosofía económica y filosofía política, con el riesgo de empezar a aplicar conceptos que se han desarrollado en el campo de la filosofía al campo del currículum.

En el campo del currículum será necesario precisar cómo se conciben las tres formas más simples que lo plantean en su dimensión formal como *planes* y *programas de estudio*, como el conjunto de intenciones de formación para una etapa o momento del desarrollo humano; también se lo *concibe* como una práctica o como *algo vivido*, esto es, como lo que acontece en una dinámica escolar de aula específica, en donde la intención del sistema educativo, del plantel escolar, establece múltiples relaciones con los sujetos docentes y alumnos que en una interacción definida atienden a determinadas intenciones educativas.

Finalmente, también se puede reconocer la perspectiva del *currículum oculto*: todos los aprendizajes no intencionados que son resultado de la interacción educativa, que se dan siempre en esta acción recíproca pero que no acontecen en el plano de la conciencia de los individuos de la interacción.

Impactos actuales

Si tomamos estas tres acepciones del currículum y atendemos a una reducción del concepto filosofía política del currículum para entenderlo solamente como la formulación de políticas educativas orientadoras de la elaboración de planes de estudio, los que a su vez orientan el desarrollo de prácticas educativas y que están presentes como modelos de asunción pasiva o resistencia no consciente en los

actores de la educación, la respuesta posible se encuentra atrapada en una perspectiva entre compleja e imposible.

Aunque la influencia en el currículum proviene de múltiples aspectos, tales como la cultura, el desarrollo científico y tecnológico, los procesos económicos que atraviesa cada nación, tomaremos sólo como eje de nuestro planteamiento la relación políticas educativas y currículum.

Pero antes de abordar la cuestión, detengámonos un momento para reconocer que los sistemas educativos son altamente complejos. Estamos frente a un problema complicado por diversas razones, sólo tomemos como referencia la magnitud del sistema educativo en América Latina: el volumen de 47.047.094 de estudiantes en la escuela primaria, en la educación básica; 44.157.731 de estudiantes de educación secundaria en la región y 25.486.244 de estudiantes en educación superior. A estos datos habría que agregar el número de escuelas, el número de docentes, todo ello sólo desde el punto de vista cuantitativo nos permitiría vislumbrar la complejidad del problema de la educación, cuando uno se plantea el tema de las políticas. La pregunta sería, ¿puede una política educativa nacional realmente incidir en la orientación de las concepciones educativas, las curriculares y en el desempeño práctico de esta cantidad de actores?

La generación de políticas de calidad de la educación superior, de alguna forma se puede considerar como la última etapa de la pedagogía comparada. Pero mientras en sus comienzos, a finales del siglo XIX, la pedagogía comparada se iniciaba en la tarea de hacer comparaciones entre contenidos de la educación básica en diversos países de Europa, tras el establecimiento de los primeros sistemas de educación como resultado de la conformación del Estado nacional. Recordemos cómo junto con los movimientos de independencia en América Latina se formulan constituciones políticas que establecen la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación primaria. En su última etapa, la que vivimos a partir de los últimos 15 años, las políticas de calidad están centradas en la competencia y en la medición.

Para ello se apoyan en una serie de exámenes masivos, genéricamente llamados *a gran escala*, que se aplican sin distinción a muestras de estudiantes de diversos países, para posteriormente integrar un reporte centrado en puntajes (*rankings*) y posiciones –muy semejantes a las que se emplean en los torneos nacionales e internacionales de fútbol–, afirmando que los estudiantes de tales países obtuvieron los más altos puntajes, frente a los que obtuvieron puntajes medianos o bajos. En este caso, se pueden consultar los informes de la prueba que recientemente aplicara la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el marco de su *Program for International Student Assestment*, mejor conocido como prueba PISA, así como los reportes del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE-OREALC-UNESCO), o los menos conocidos reportes del Third International Mathematic and Science Study (TIMSS) elaborados bajo el auspicio del International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

La meta explícita es incidir en la calidad de la educación, aunque en los hechos están impulsando a una homogeneidad en el tratamiento de los contenidos de la educación básica, en la asunción institucional de un concepto de aprendizaje.

En aquellos países donde existen exámenes de ingreso al siguiente tramo de educación o donde se han establecido exámenes nacionales, estos instrumentos operan con los mismos criterios que los aplicados por las pruebas nacionales.

El punto de reforma curricular, en este momento, no es tanto el avance de la disciplina, o la ponderación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en determinada etapa de su formación. El punto de partida son los exámenes masivos o a gran escala. Exámenes construidos bajo los *cánones* que los expertos en teoría del test y teoría de la medición han formulado, quienes son finalmente los responsables de orientar la construcción de cada reactivo, y de aceptarlo o rechazarlo después de haberlo *calibrado* estadísticamente.

Esta es una de las grandes presiones que en este momento experimenta la reforma a planes y programas de estudios. Se busca que igualmente sea orientadora de la práctica curricular. Sin embargo, los docentes no necesariamente conocen o pueden decodificar el sentido de los resultados que se informan. Al docente, le importa más aquello que directamente afecta sus condiciones vitales.

De esta manera encontramos que, en aquellos países donde se han establecido recompensas económicas –programas de pago al mérito– ante cierto tipo de trabajo o desempeño docente, son los criterios que los rigen a los que más peso le concede el docente en su práctica.

No es casual que el Banco Mundial recientemente esté publicando un estudio titulado *Incentives to improve teaching*. *Lesson from Latin America* (Vegas, 2005) en el cual considera que los programas de incentivos se han constituido en varios países de la región como un instrumento para la rendición de cuentas por parte de los docentes hacia la sociedad, introduciendo un elemento en el salario docente que lo articula a su rendimiento y a los aprendizajes que obtienen sus estudiantes.

De todas formas, entre lo que se pretende por medio del plan y los programas de estudios, y programas específicos como los estímulos al desempeño y lo que los docentes pueden lograr en el aula, hay una distancia abismal, generada por múltiples factores: el horario de clases, las condiciones materiales en las que se realiza el trabajo docente, los aprendizajes previos de los estudiantes, sus hábitos de estudio y sus formas de relación escolar, el medio social y cultural donde está enclavada cada institución escolar. No es suficiente la tradicional clasificación de escuelas urbanas, semiurbanas y rurales y en su caso, escuelas indígenas. Cada una de estas instituciones tiene enclaves sociales, culturales y económicos específicos.

Pero también cada grupo de docentes y cada docente llega al salón de clase con historias específicas. En una compleja red de situaciones se va construyendo el espacio pedagógico como espacio real de trabajo académico. Este currículum como práctica o currículum vivido, sólo adquiere relevancia y sentido en la interacción de docentes y estudiantes. Una vez que comienza el curso escolar no es previsible por dónde pueda caminar; esa realidad curricular va más allá de todas las planificaciones nacionales establecidas. Lo que el sistema pretende homologar, la realidad se encarga de colocar en su dinámica real. Es en ese contexto donde se genera la experiencia educativa que marcará a los estudiantes y que será gratificante o no para los docentes.

Es el punto real de quiebre entre intenciones educativas nacionales e intenciones educativas locales, desarrolladas en contacto con un medio específico y un grupo de estudiantes en particular. La realidad quiebra el sentido de la política.

Del currículum oculto no enunciamos nada, porque responde precisamente a los aprendizajes no intencionados que son resultado de esta interacción.

La situación actual y las distintas concepciones regionales

Raquel Glazman Nowalski

Si analizamos la filosofía política del currículum en la perspectiva histórica, tendríamos que definir su vigencia a partir de la última parte del siglo xx. En efecto, la ubicaríamos en la parte de análisis del currículum ocupada de situarlo en su relación social en tanto se acepta a la educación como instancia ligada al poder, como promotora de ideología, y al currículum como elemento de reproducción en contraposición con una postura que insistiría en su carácter neutral.

Lo anterior se liga fundamentalmente a lo que también se conoce como sociología del currículum o nueva sociología del currículum y al inicio del tratamiento del currículum oculto como elemento fundamental en la formación escolar que refiere a las concepciones sociales, políticas, educativas o pedagógicas no formuladas explícitamente y promovidas en la cotidianidad de la vida escolar El currículum oculto se relacionaría con múltiples elementos que disfrazan intereses determinados, una visión específica o se esconden en la cotidianidad institucional, y que escapan a un análisis generalizado.

Agregaríamos entonces que la filosofía política del currículum adquiere un sentido específico en el momento en que se enfatiza la necesidad de ligar histórica, social, geográfica y culturalmente el proyecto educativo de cada región, país y aun institución, a sus condiciones específicas.

Habría entonces que hacer una reflexión sobre la situación educativa actual en el mundo y en América Latina; las características que se busca imponer a la educación desde determinadas concepciones económicas; los intereses políticos que impiden la definición de identidades nacionales; las peculiaridades culturales de las nuevas generaciones y las urgencias sociales de distinto cuño que atraviesan a los países integrantes de la región en términos globales y en términos de las especificidades propias de cada una, para reformular proyectos educativos idóneos conforme a las necesidades sociales de nuestras realidades.

Estos proyectos educativos serían la base de la definición de una filosofía política del currículum y de las particularidades de cada caso y darían sustento a las distintas concepciones curriculares de la zona.

En América Latina parece urgente retomar el papel social de la educación en términos de la definición de un futuro sustentable en las condiciones de cada país frente a la explotación interna y externa de los bienes naturales perecederos, cuya desaparición se constituye en una amenaza a la Humanidad.

Se impone asimismo la conciencia social de las características estructurales de nuestros países ante la ausencia de identidades sociales claramente definidas; creemos que es imposible pensar en la democracia considerando las enormes diferencias vigentes en nuestros países, las mismas que se intensifican en

función del avance del proyecto neoliberal y sus consecuencias en las distintas áreas educativas, laborales y profesionales.

Por su parte, un proyecto educativo y sus manifestaciones nacionales o regionales tendrá que reconsiderar finalidades éticas relativas al género humano; al papel ineludible del conocimiento y las instituciones que lo transmiten, promueven y multiplican; al futuro de la educación y la afirmación o cambio de sentido de sus finalidades, como así también a la urgencia de promover la comprensión y la crítica en las generaciones del futuro.

Importancia a nivel mundial y en América Latina

Edgar González Gaudiano

Tengo más de diez años distanciado del campo del currículum, pero en ocasiones como ésta en la que puedo reconectarme con el mismo, me percato que el currículum como proyecto formativo continúa siendo una configuración que reacciona muy lentamente frente a la persistente labilidad de la realidad. No puedo afirmar con seguridad si esta situación continúa siendo consecuencia del hecho que padecemos instituciones educativas caducas y escleróticas o por la dificultad de incorporar a estructuras programáticas rígidas la complejidad de los acontecimientos del momento, pero lo cierto es que el currículum, incluso el que presume de innovador, no deja de ser una propuesta pedagógica conservadora y decadente, incapaz de responder a los desafíos de sus circunstancias.

Puede decirse que el currículum escolar es una narrativa que contiene una síntesis cultural construida a partir de procedimientos poco transparentes, donde la "tradición selectiva" (Williams, 1980) continúa operando con exclusión de grandes caudales de conocimiento que no son reconocidos como legítimos, por ejemplo el conocimiento tradicional. Se trata de un territorio de negociación donde sólo unos pocos han sido convocados a establecer las convenciones.

Tal situación es perfectamente clara en el campo de la educación ambiental donde me he venido desempeñando durante las dos últimas décadas. En esta área emergente, y en otras más como educación para los derechos humanos y la educación para la equidad de género, se enfrenta el hecho de un currículum convencional impotente para responder a esquemas interdisciplinarios e incluso a propuestas dirigidas a instrumentar una pedagogía de la pregunta en vez de la respuesta. Es impotente también en el intento de articular el conocimiento científico con el conocimiento tradicional, que suele ser más práctico para comprender procesos locales y dinámicas particulares de los ecosistemas, por ejemplo.

La historia del currículum revela con prístina claridad la historia de la imposición de la serie sucesiva de modelos educativos que han ido arribando a la región de América Latina, bajo el cobijo de las organizaciones internacionales, ya sea la OEA o la Unesco. Ahora en México tenemos los esquemas impulsados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), pero en sus aspectos centrales y sustantivos no son más que variaciones sobre un mismo tema.

Elementos generales y específicos

Si aceptamos que nos encontramos inmersos en una especie de anomia disciplinaria derivada de la descomposición de los sistemas normativos que han regido la dinámica y la estructura del conocimiento propio de cada área, así como del debilitamiento progresivo de los fundamentos epistemológicos que les daban razón de ser, tenemos que aceptar que un currículum canónico es, por decir lo menos, disfuncional. Bajo estas condiciones, lo que puede reorientar e impulsar los proyectos educativos de América Latina es un currículum cualitativamente distinto al que ha venido desarrollándose durante los últimos años. Se requiere una verdadera revolución curricular para dar paso a una propuesta que dé cabida a la incertidumbre y a las nociones de proceso y de complejidad, una que no pretenda seguir reduciendo el problema a fenómenos discretos y en la que el conocimiento no se continúe presentando como producto, pese a que se diga que es un proceso.

Vale decir que el problema no concierne solamente al campo del currículum sino al diseño de la institución escolar en su conjunto, pero el currículum representa el canon.

Por lo mismo, si aceptamos el hecho de que toda propuesta pedagógica implica un proyecto político, manifiesto o no, una reorientación de los proyectos educativos en la región y una resignificación del vínculo currículum-sociedad tiene, a mi juicio, que partir por deconstruir los discursos que sostienen los proyectos políticos que se encuentran larvados en nuestros sistemas educativos y que se expresan en los currículum no sin contradicciones inherentes. Y hablo en plural, porque si bien reconozco nuestras afinidades idiomáticas y culturales, hay que ver también las enormes diferencias entre nosotros.

No sé si sean elementos específicos, pero algo que puede construir articulaciones es abandonar la búsqueda de sujetos autónomos y unificados, así como los esquemas conformados a partir de oposiciones binarias que atraviesan de raíz el currículum escolar, tales como objetivo/subjetivo, válido/inválido, científico/acientífico, que sientan las bases del sistema de valores del *ethos* positivista que subyace en nuestras instituciones educativas y de investigación. Ese currículum está lleno de certezas esencialistas en las que se anclan las disciplinas que no pueden prescindir de sus fundamentos puesto que su proceso constitutivo ha sido fundamental.

Historia, presente y futuro

Bertha Orozco Fuentes

Partamos de una consideración de carácter general sobre lo que la pedagogía como campo de conocimiento y de prácticas significa para nosotros y nos significa a nosotros como educadores latinoamericanos, esto es, su sentido político-cultural que interroga el por qué y el para qué del valor social de la educación para América Latina.

En este sentido, pensar la educación filosófica y políticamente desde nuestra región, como espacio común que incluye aquello que somos en común tanto como lo que nos hace diferentes culturalmente hablando, constituye un imperativo histórico para los educadores latinoamericanos ante la tendencia del discurso de la sociedad educada para hacer posible, desde el acto de educar, la configuración de la

sociedad del conocimiento como significante universal de la actual tendencia de globalización y de las reformas educativas en el mundo.

No se trata de oponerse a la globalización, se trata de insertarse en ella sin perderse en la *fetichización* de que todos somos iguales.

La filosofía política de la educación es un punto de partida histórico y geopolíticamente necesario, porque nos remite a la experiencia y al legado pedagógico latinoamericano, como en opinión de Paulo Freire (Puiggrós, 2005), cuando sostiene que la educación es una experiencia de lectura de la palabra que implica la lectura y la comprensión del mundo.

Una alternativa como valor social es precisamente la educación, y la tarea curricular no es sólo un asunto teórico, metodológico o técnico; es ante todo, un compromiso social para repensar cómo comunicar saberes entre sujetos que se reconocen en un espacio común pero que a la vez tienen el derecho a sostenerse en lo que han venido siendo en sus respectivas culturas y espacios comunitarios, y sobre todo, a extender deseos y necesidades hacia horizontes más de fondo y de largo alcance.

Por otro lado, la filosofía política es al mismo tiempo una filosofía práctica de la experiencia pedagógica que puede ser reactivada en este presente mirando hacia dónde ir o direccionar el sentido de la educación.

En la actualidad educar es crear las condiciones de experiencia en las cuales nos eduquemos las varias generaciones que coexistimos en este tiempo; esto rompe con la vieja idea de la transmisión de contenidos de una generación adulta hacia otra más joven, como lo señaló Durhkeim.[6] Hoy el educador ha de poner en duda su saber, de lo contrario estará hablando en la escuela como si lo hiciera en un desierto, cuando los intereses viajan a otros lugares del presente y del futuro. Lo cual conlleva una reconstrucción de los saberes conocidos, para reinventarlos como vivencias de las experiencias en este espacio y tiempo latinoamericanos.

Vínculo currículum-sociedad

La reflexión filosófica del acto educativo va mucho más allá de la formulación y la organización de los sistemas educativos nacionales o regionales. Más bien, permite interrogarlos, interpretarlos, reconocerlos en sus múltiples significaciones políticas, en tanto que la educación no es sólo aquello que tiene que ver con los programas educativos, los planes, las políticas nacionales e internacionales como agencias encargadas de proyectar tendencias educativas en relación con los contextos sociales y de vida de los pueblos o pensar sólo que la educación es asunto de sistemas de instrucción y de medios técnico-procedimentales para llevarlos a cabo; si bien todo esto incluye el término educación como acción, la educación como práctica social es ante todo un acto político porque contribuye a crear sujetos que, en su interacción, intervienen con dirección y sentido en la trama socio-cultural.

Por lo anterior cómo repensar hoy, –desde América Latina y el Caribe– el campo del currículum, una arista de la reflexión propone un espacio de organización y selección de contenidos culturales que

incluyen saberes, valores, intereses, visiones de mundo, etcétera. Esto conecta la idea de currículum con la dimensión social y política de la relación currículum y sociedad.

Pensar, por ejemplo, la creación de modelos curriculares para poner al día los sistemas educativos en la llamada era de la sociedad del conocimiento, exige antes el pensamiento filosófico, político y educativo. Esto implica recuperar la tradición del pensamiento curricular latinoamericano, particularmente el configurado desde México como espacio de encuentro de educadores latinoamericanos en la década del 80 (De Alba, 1991).

No vamos a relatar la historia de la trayectoria curricular gestada en la región porque no hay espacio en esta oportunidad, pero lo que sí cabe señalar es la postura diferencial, culturalmente hablando, de poner el énfasis en el carácter práctico-social del hacer curricular (modelos), antes que partir de los aspectos procedimentales. Si bien el proceso de dar forma a un currículum, en cualquier nivel educativo, involucra metodologías, saberes estratégicos y técnicos, la racionalidad del pensamiento curricular es ante todo político- cultural porque piensa en la juventud que está tomando en sus manos el presente y el mañana, en sus espacios culturales.

El espacio común educativo

La especificidad curricular pensada desde América Latina y el Caribe involucra dimensiones múltiples. Por lo menos quiero enfatizar una: la *educación como acto de la experiencia*, lo cual potencia que los diversos pueblos latinoamericanos signifiquen un espacio común educativo, esto es el valor de la educación para crear hombres y mujeres que sean capaces de reconocerse como seres autónomos y que reconozcan la autonomía del otro, pero sobre todo que aprendan a comunicarse con el otro que es diferente.

Entonces, la educación no se puede reducir a la alfabetización como escolarización que forma sujetos normalizados, homogenizados, sino por el contrario, la educación se constituye en proyecto político-cultural que permite la alfabetización crítica y política, como decía Freire, que proyecta un tipo de lectura de la realidad regional latinoamericana, pensando a la región y al sentido de lo regional como un espacio simbólico político, como un modo de posicionarnos ante la sociedad de la información.

Desde nuestro presente latinoamericano y caribeño, este posicionamiento conlleva el sentido político-cultural de la sociedad intercultural de la información, cuando se reconoce la distinción entre usar información y producir conocimiento. Información y conocimiento no significan lo mismo. La información está ahí, pero el conocimiento es social y discursivamente construido mediante la relación currículum y sociedad latinoamericana, para dialogar desde aquí con la sociedad de la información como proyecto político- cultural de los países desarrollados.

Se perfilan dos modos distintos de posicionarse ante la era de la globalización. Habitar el espacio global, educarse en la era de la globalización, no quiere decir un rumbo uniforme y general, sino modos de habitar el espacio-tiempo desde lo propio, ante, con, frente a lo ajeno, en el que ambos modos de existencia no se excluyan sino que se enriquezcan dando paso a nuevas identidades sociales.

El panorama mundial que muestran los medios pareciera configurar un mundo inestable y caótico; lo es, por eso la educación ha de brindarnos, en términos de lectura del mundo, ciertas coordenadas para coexistir, ahí cabe una política curricular como espacio de configuración y usos de saberes conceptuales y teóricos pero que se articulan a saberes como contenidos de experiencias. Por eso, la educación no es un abordaje seguro al futuro, pero sí es un vehículo para caminar hacia él.

Es por este motivo que desde América Latina no basta el discurso, potencial por cierto, acerca de los aprendizajes significativos, del aprender a aprender, del aprender a ser, del aprender a hacer. Estas pistas y recomendaciones de la sociedad del conocimiento son útiles para el proceso de estructuralidad de una propuesta curricular, pero en nuestra América Latina, requerimos aprendizajes socialmente significativos, los cuales no sólo fortalecen la habilidad del pensamiento de educadores y educandos en términos psicocognitivos, sino en términos culturales, políticos y éticos.

Si bien en el plano conceptual del currículum, las propuestas del aprendizaje significativo y sus variantes constructivistas ya dan cuenta de que la cultura es un gozne de articulación de los aprendizajes, su ejecución mecanicista en términos de propuestas curriculares, en muchos casos de los currículum en México –contexto que conocemos más–, por lo menos tiene que repensarse política y culturalmente para superar esta dimensión cultural o mejor dicho, la compleja condición pluri e intercultural, entendida esta última como las paradojas, problemáticas de poder y potencialidad cultural, que se erigen como todo un reto.

Hacia allá queremos caminar en materia de currículum, y estamos tejiendo experiencias cuya apuesta es, precisamente, el debate y la resignificación de la relación currículum-sociedad.

Todavía es resbalosa la pista de la globalización homegenizante, de ahí que nuestras actuales propuestas de elaboración del currículum discutan como punto de partida la compleja relación de la realidad o conjunto de realidades latinoamericanas en el proceso de selección, jerarquización y articulación de contenidos psicognitivos y contenidos culturales.

Un asunto a considerar es la exigencia imperativa de los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para tratar el vínculo educación y trabajo; sólo que la categoría trabajo como gozne de articulación curricular habrá de abrir los muros de la escuela tradicional latinoamericana para vincularse a las comunidades e insertarse en los proyectos que productivamente restituyan el tejido social comunitario. Dicho de otro modo, el modelo del trabajo será el adecuado al desarrollo de los países de la América Latina, que no se limite a las empresas transnacionales, sino que prepare para generar empresas sociales productivas que mejoren la calidad de vida, esto es un posicionamiento diferente y antagónico al significante trabajo de la economía globalizada.

Así, el eje de la vinculación entre educación y trabajo no significa lo mismo en lo social, en lo político y en lo económico.

En síntesis, en la sociedad de la información y el conocimiento se trata de comunicarnos, de conocernos, y no de desconocer-nos.

Otros aspectos pertinentes

Sólo quiero recordar a algunos pensadores latinoamericanos, diferentes, pero reconocibles porque algo común comparten y nos dejan como rica tradición pedagógica vigente:

Juana de Asbaje –siglo XVII en México– mejor conocida como Sor Juana Inés de la Cruz, alertó sobre la distinción entre manejar información y usar el conocimiento para constituir cultura, cuando escribió: "[...] *También es vicio el saber:/ [...] por cuidar de lo curioso/ olvida lo necesario*". Esta metáfora pedagógica es política y culturalmente vigente para nosotros los latinoamericanos ante la embestida del discurso unilateral o de recepción mecánica de la globalización educativa; por ejemplo que todos caminemos al mismo ritmo, paso y dirección de sentido cultural en la era de la sociedad de la información, porque la información puede opacar la visión de lo necesario, de lo socialmente necesario para los pueblos de la región latinoamericana que es un mosaico de culturas compartiendo problemáticas y aspiraciones.

Simón Rodríguez, quien en su pensamiento gestado en los albores del XIX –como nos señala Adriana Puiggrós (2005)– sostiene una idea de educación como una empresa cultural incluyente: educar a los "desarrapados" en saberes que les sirvan en sus vidas, para soñar, para trabajar, para crear una tela que cobije a una naciente sociedad latinoamericana. Este sueño es muy real y necesario para pensar el vínculo educación y trabajo, para repensar el vínculo currículum- sociedad.

Retomemos los aportes del discurso de la globalización, sí, pero dialogando con la voz activa del pensamiento pedagógico latinoamericano como una rica experiencia. Sólo entonces podremos producir nuevos sentidos sobre la educación.

Paulo Freire, en el siglo XX, señala que la educación es ante todo un acto político que exige el compromiso de la alfabetización crítica, porque de nada sirve el saber si no toca el sentir del los sujetos educativos, maestros y alumnos; su pensamiento alerta sobre la importancia de una reflexión práctica del acto de enseñar y del acto de aprender, tanto del educador como del educando.

A manera de cierre y apertura

Alicia de Alba

Las reflexiones de los colegas que se acaban de exponer, de diversas formas, directa o indirectamente, por referirse a ello o por su ausencia en su texto, hacen un ejercicio reflexivo, en el que señalan, abren, indican la importancia de abrevar de la filosofía política en este momento histórico del cual nos ha tocado ser protagonistas, en la medida en que, para producir nuevos entramados sociales, nuevas figuras de mundo, se requiere de la recuperación del legado histórico (Puiggrós, 2005), para investirlo de sentido, con los pies puestos en el presente, y la ***ratio*** y la imaginación mirando y construyendo el futuro. Incorporar en nuestra mirada filosófica nuestra finitud y nuestro inmenso deseo y compromiso de ser hacedores, por medio de la educación –del currículum–, de entramados sociales más humanos y justos, como dignos herederos del pasado que nos han legado, y constructores del presente y futuro que nosotros legaremos.

> […] siempre me reconocí, ya se trate de la vida o del trabajo del pensamiento, en la figura del heredero, y cada vez más, de manera cada vez más asumida, con frecuencia feliz […] soy sensible a […] la ausencia o renuncia de toda aniquilación. Siempre – […] por "radical" o inflexible que deba ser una reconstrucción– me prohibí herir o aniquilar […] Si la herencia nos asigna tareas contradictorias (recibir y sin embargo escoger, acoger lo que viene antes que nosotros y sin embargo reinterpretarlo, etc.), es porque da fe nuestra finitud. Únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo obliga. Lo obliga a recibir lo que es más grande y más viejo y más poderoso y más duradero que él […] El concepto de responsabilidad no tiene el menor sentido fuera de una experiencia de la herencia (Derrida y Roudinesco, 2001).

Más que un abordaje sistemático y organizado del tema, este trabajo es una invitación a debatir acerca del mismo con radical apertura, en la línea de *Anales de la Educación Común*, desde el primer ejemplar en la nota "El Editor" escrita por Sarmiento (1858): "El objeto especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para *introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación*" [el subrayado es nuestro].

Nuestro trabajo es otro aporte en un momento histórico en el cual los pueblos latinoamericanos –así como a mediados del siglo XIX– sueñan, imaginan, exigen y aportan tabiques para la construcción de amplios y vastos sistemas de educación que les permitan crecer y caminar con firmeza, dignidad y decisión en este siglo XXI.

Finalmente, la condición y posibilidad de calidoscopio que ofrece el presente documento escrito para *Anales de la Educación Común*, se encuentra en los distintos abordajes al tema que hicieron los especialistas invitados. Se deja por completo al lector la tarea de la *lectura* de éstos y los sentidos de los mismos, en cuanto a la importancia, necesidad y papel de la filosofía política del currículum en esta primera década del siglo XXI.

Notas

[1] Esto es, sobre la relación de la educación con la sociedad. Esta situación nos lleva a retomar una vieja tesis, planteada en 1996, sobre la ausencia de proyectos políticos y sociales amplios que interpelen a amplios sectores de la humanidad y, en nuestro caso, de las poblaciones de nuestros países latinoamericanos. Esta ausencia nos remite de manera directa e irremediable a la escasez de estudios y reflexiones sobre la relación currículum-sociedad desde la perspectiva de la filosofía política (De Alba,1996).

[2] Allí postula que el lenguaje sólo es capaz de expresar hechos, por lo cual los límites del mundo coinciden con los del lenguaje y viceversa. De tal forma que intentar ir más allá de estos límites del lenguaje implicaría el intentar ir más allá de los límites del mundo.

[3] Obra en la cual señala que no sólo es imposible un lenguaje único y unívoco, sino que lo que existen son *juegos de lenguaje.*

[4] Me llamó la atención que al hacer la búsqueda en la base de datos EBSCO para detectar la producción de *filosofía política del currículum*, arrojó sólo cuatro textos más bien referidos al ámbito de la política.

[5] "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estado físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado". (Durkheim,1990, 53)

Bibliografía

Carr, Wilfred, *Education without Theory.* School of Education, University of Sheffield. (inédito, próximo a aparecer en el verano de 2006 en el *British Journal of Educational Studies*).

De Alba, Alicia, *Currículum universitario. Académicos y futuro.* México, Plaza y Valdés-CESU-UNAM, 2002.

De Alba, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* México, Centro de Estudios sobre la universidad, UNAM, 1991.

De la Cruz, Sor Juana Inés, *Romance* en www.elnavegante.com.mx, consultado el 10 de marzo de 2006.

Derrida, Jacques y Roudinesco, Élisabeth, *Y mañana qué…* .Buenos Aires, FCE, 2001.

Durkheim, Emile, *Educación y Sociología.* Barcelona, Península, 1990.

Freire, Paulo y Macedo, Donaldo (1987), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (Traducción de Silvia Horvath). Barcelona, Paidós/ MEC, 1989.

Habermas, Jürgen, *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1982.

Lyotard, Jean, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber.* México, Red Editorial Iberoamericana, 1979.

Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005.

Puiggrós, Adriana, José, Susana y Balduzzi, Juan, *Hacia una pedagogía de la imaginación para America Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988.

Sarmiento, Domingo Faustino, *Anales de la Educación Común*, vol.1,n° 1, 1858, en *Anales de la Educación Común,* tercer siglo, año 1, n° 1 -2, 2005.

Villoro,Luis, *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento.* México, El Colegio Nacional-FCE, Cuadernos de la Gaceta 82, 1992.

Vegas, E. (Editor), *Incentives to improve teaching. Lesson from Latinoamérica.* Washington, World Bank, 2005.

Williams, Raymond, *Marxismo y Literatura.* Barcelona, Ediciones Península, 1980.

Wittgenstein, Ludwig, *Investigaciones Filosóficas.* México, Alianza IIF, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.

Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico-Philosophicus,* (trad. del alemán por Enrique Tierno Galván). Madrid, Revista de Occidente, 1957.

Alicia de Alba

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de México (UNAM). Investigadora Titular C. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Autora de numerosas publicaciones, tales como: *The curriculum in the postmodern condition*; *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*; *Posmodernidad y educación*; *Currículum: crisis, mito y perspectivas*; *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de las teorías educativas*, entre otras.

Ángel Díaz Barriga

Doctor en Pedagogía. Actualmente es Investigador Titular en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM y Profesor de Asignatura A Definitivo en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras. Autor de varios libros, entre los que cabe mencionar: *Didáctica y currículum; Ensayos sobre la problemática curricular; Tarea docente: un análisis desde la didáctica, la psicosociología y el pensamiento grupal;* y otros en coautoría. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III; de la Academia Mexicana de Ciencias; de la *Asociation francophone internationales de recherches en sciences de l'education* con sede en París y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Raquel Glazman Nowalski

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora Titular del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es experta en currículum. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Autora de las obras *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria;Diseño de planes de estudio* y *Planes de estudio; Propuestas institucionales y realidad curricular,* entre otras.

Edgar González Gaudiano

Licenciado en Pedagogía y Magister en Pedagogía en la UNAM. Doctor en Filosofia y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid, España. Profesor universitario en diferentes instituciones de educación superior en México y asesor académico en instituciones y organismos nacionales e internacionales. Ha publicado cuatro libros de su autoría y once libros colectivos; artículos de difusión y/o investigación en revistas nacionales e internacionales Es miembro de diversos Comités Editoriales y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Bertha Orozco Fuentes

Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).