



JOSÉ VIRGILIO MENDO ROMERO

CURRÍCULO UNIVERSITARIO

HACIA UNA EDUCACIÓN POSIBLE

FONDO EDITORIAL
**UCH**
Universidad de Ciencias
y Humanidades

CURRÍCULO UNIVERSITARIO.
HACIA UNA EDUCACIÓN POSIBLE

CURRÍCULO UNIVERSITARIO
HACIA UNA EDUCACIÓN POSIBLE

José Virgilio Mendo Romero

Universidad de Ciencias y Humanidades
Fondo Editorial

Estudio encomendado al autor por el
ÁREA DE INVESTIGACIONES DE LA UCH

© CURRÍCULO UNIVERSITARIO.
HACIA UNA EDUCACIÓN POSIBLE
José Virgilio Mendo Romero

© Asociación Civil Universidad de
Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial
Av. Universitaria 5175 - Los Olivos, Lima - Perú
Teléf.: 528-0948 - Anexo 249
fondoeditorial@uch.edu.pe
fondoeditorialuch@yahoo.es
Primera edición: Lima, marzo 2014

Tiraje: 300 ejemplares

Corrección: Luigi Aguilar Quintana

Diagramación: AFINED

ISBN: 978-612-4109-25-6

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca

Nacional del Perú N°: 2014-04814

Proyecto de Registro Editorial: 31501170800513

Prohibida la reproducción parcial o total
sin autorización del autor o de la editorial.

Impreso en el Perú / Printed in Peru

CONTENIDO

PRÓLOGO	11
AGRADECIMIENTOS	19

Primera parte

LOS PUNTOS DE PARTIDA GNOSEOLÓGICOS

INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO 1: SUPUESTOS SOCIO HISTÓRICOS	31
I. VIOLENCIA Y SOCIEDAD	31
1. Las múltiples formas de violencia	31
2. La violencia ideológica en educación superior	39
Bibliografía citada	40
II. MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR	42
1. Sobre modernidad	42
2. La crítica posmoderna	46
3. Crítica a la crítica posmoderna	49
4. Conclusiones	51
Bibliografía citada	53
III. GEOPOLÍTICA DEL CONOCIMIENTO Y DE LOS SABERES UNIVERSITARIOS	54
1. Los saberes desde el sur	54
2. Trayectoria del tecnicismo en la universidad peruana. Situación de la universidad peruana	58

3. La cuestión de las competencias laborales	61
4. Una crítica al pragmatismo	65
Bibliografía citada	67
CAPÍTULO 2: SUPUESTOS SOCIOEDUCATIVOS	69
I. “Más allá de la teoría de la reproducción”	69
II. Educación posible y currículo posible	73
Bibliografía citada	75
CAPÍTULO 3: SUPUESTOS EDUCATIVO-PEDAGÓGICOS	77
I. CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN	77
1. La educación como proceso sociocultural	77
II. CONCEPCIÓN DE PEDAGOGÍA	79
1. Una precisión conceptual.....	79
2. La pedagogía es un arte	80
3. Proceso educativo y relaciones sociales	83
III. CONCEPCIÓN DE DIDÁCTICA	86
1. La didáctica como relación social educando-educador	86
2. Dos acepciones de didáctica	87
3. Relaciones sociales de educación y teoría pedagógica	91
Bibliografía citada	93
CAPÍTULO 4: BREVE RECENSIÓN HISTÓRICA	
DEL CURRÍCULO	97
1. Orígenes del currículo	97
2. El currículo en la época moderna	98
3. Tendencias actuales en la concepción curricular	104
4. El currículo como previsión	108
5. El currículo como experiencias del educando	110
6. El currículo como proceso histórico-crítico	112
7. Una nueva definición de currículo	114
Bibliografía citada	115

Segunda parte

BASES PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR

I.	ASPECTOS GENERALES	119
II.	ENFOQUES O PARADIGMAS	
	DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR	120
	1. El contexto global	120
	2. Noción de enfoque o paradigma de construcción curricular	122
	3. Enfoques o paradigmas curriculares	125
	4. El paradigma o enfoque “ilustrado” de currículo	125
	5. El paradigma o enfoque del currículo como adiestramiento	126
	6. El paradigma o enfoque constructivista subjetivo	127
	7. El paradigma o enfoque histórico-crítico de currículo	128
III.	MODELO DE CURRÍCULO	131
	1. Conceptualización	131
	2. Componentes del modelo curricular	133
	3. El modelo “currículo integral”	136
	4. Los otros modelos	146
	5. Cuasi modelos curriculares	147
IV.	IDEARIO INSTITUCIONAL	152
V.	DIAGNÓSTICO DE LA POLÍTICA CURRICULAR	155
VI.	IMAGEN Y PERFIL DEL EGRESADO	
	DE UNA FACULTAD	158
	1. Aproximación conceptual	158
	2. Metodología para la declaración del perfil	161
	PERFIL UNIVERSITARIO: DOS EJEMPLOS	
	Perfil ideal del egresado de una facultad de educación (caso hipotético)	169

VII. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA Y DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	177
VIII. ESTRUCTURA CURRICULAR	181
1. Modelo pedagógico del currículo	184
IX. DISEÑO CURRICULAR	185
X. MALLA CURRICULAR	200
XI. DETERMINACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS	211
XII. EVALUACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN CURRICULAR.....	211
GLOSARIO	213
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	227

A la Universidad de Ciencias y Humanidades,
matriz de los docentes del futuro.
A mis colegas de la UCH,
con mi amistad y agradecimiento.
A mi primo Segundo Huaripata Mendo,
por construir juntos los mismos ideales.

PRÓLOGO

Cómo vincular la ideología y la teoría, lo más abstractas posibles, con la práctica, lo más concreta posible, en la construcción curricular, es el tema que atraviesa como un eje de fuego el libro de José Virgilio Mendo Romero, *Currículo universitario, hacia una educación posible*, que me honro en prologar. Porque ya es tiempo de superar el pedagogismo que nos obliga y nos asfixia, es decir, superar la creencia de que la pedagogía se resuelve en los ámbitos de la sola pedagogía, que no se debe traspasar sus fronteras cotidianas o rutinariamente establecidas. Sin embargo, lo cierto es que la pedagogía, por el contrario, halla su destino y sus posibilidades en las conexiones que establece con el entorno mayor dentro del cual se desarrolla. Ese entorno no es únicamente el mundo de la educación, sino el de la cultura, el de la intersubjetividad, el de las interacciones humanas y las diversas formas de entenderlas y de reflexionar racionalmente sobre ellas. Este hilo de análisis conduce al autor de este libro, a vincular fuertemente la construcción curricular con el universo de la ideología y de la política. De ahí la declaración de José Mendo, haciendo una paráfrasis de Clausewitz, “la pedagogía es la continuación de la política por otros medios” y, por tanto, la búsqueda que hace es para “convertir la pedagogía en una política y la política en una pedagogía”. El libro de Pepe Mendo –Pepe, le decimos sus amigos– recorre estos caminos, pero los recorre no para hacer aplicación dogmática sino aplicación creadora en el desarrollo curricular o construcción de currículos concretos, en nuestro caso.

Mucho se ha escrito y se seguirá escribiendo sobre currículo en la sociedad moderna. Lo sorprendente para el ojo avizor es la inmensa gama de posiciones con las cuales se construye el currículo, y en consecuencia, las estrategias y metodologías didácticas que se utilizan. Hablar sobre currículo parece ser un diálogo de sordos. ¿A qué se debe esa proliferación y, paradójicamente, esta incomunicación? Se pueden formular varias hipótesis al respecto: no existe un cuerpo teórico unificado referente a lo que es en verdad educación y/o pedagogía, lo que significa poner en ciernes el estatus científico o teórico de estas disciplinas; los gobiernos no promueven una adecuada educación para todos los pueblos en relación con los diversos escenarios sociales en los que dichos pueblos viven; las políticas educativas carecen de horizonte nacional y tienden más bien a favorecer intereses de empresas privadas en educación en todos sus niveles; existe un desinterés generalizado, promovido por las clases dominantes, hacia el ejercicio, en el pueblo, del pensamiento y de la reflexión propias. Las políticas de formación, desde educación inicial hasta la formación profesional universitaria, son heterónomas, impuestas, y no autónomas, no de autoformación; existe una conexión entre una sociedad vertida hacia el consumo y hacia la filosofía del tener, y el deterioro de la formación de la persona a través de la educación; no existe una educación homogénea para todos sino tantas versiones de ésta como clases sociales y diferencias sociales entre pueblos y culturas existen, etcétera.

Aunque algunas de estas tesis pueden estar superpuestas unas a otras, nos inclinamos más por la última. Sin embargo, la lista puede alargarse, pero una pregunta surge acuciante: tiene que haber un proceso más amplio que englobe y explique los procesos señalados por esas tesis para que todo tenga racionalidad e inteligibilidad, y si no lo hay, ello significa que vivimos entonces en un mundo caótico y de relativismo postmoderno censurable y nocivo para nuestro pueblo. Esta disyuntiva nos parece fundamental. Podemos plantear esta problemática de otra manera: esa proliferación y esa incomunicación se deben a que el carácter de los diversos currículos obedece en

última instancia a los diversos y encontrados intereses sociales de una sociedad profundamente diferenciada en clases, pueblos y culturas, como por ejemplo es la peruana. En este sentido, puede decirse que a medida que en una sociedad vayan desapareciendo sus diferencias socioculturales, esto es, democratizándose, en esa misma medida se irá consiguiendo la unidad de criterios para conformar una teoría-práctica unificada respecto de las actividades educativo-pedagógicas. Reivindicamos así nuestra posición humanista, tenemos fe en las posibilidades humanas, pero estas posibilidades humanas se luchan y se conquistan. Puede ser que triunfen las fuerzas antihumanas, y en este caso nuestra especie desaparecerá.

José Virgilio Mendo sigue estos lineamientos. Señala, en la primera parte de su libro, dos grandes y fundamentales procesos explicativos que están en la base del currículo universitario: la violencia en todos los sentidos de la palabra, la misma que a su vez es expresión del carácter del sistema capitalista el que, en los tiempos actuales, asume la forma de globalización neoliberal. En esta visión, “la pedagogía es un arbitrario cultural” y una “violencia simbólica”, vinculada a los mecanismos del poder del capital, el cual a su vez, es un arbitrario del poder, sostiene Pepe Mendo siguiendo a Pierre Bourdieu. De esta constatación se deriva todo un programa de lucha para transformar esta situación, programa que, de una u otra manera, consciente o inconscientemente, asumen en la práctica, políticas educativas determinadas. Pepe Mendo, desde su propio punto de vista, ha optado por denominar a estos esfuerzos Educación Posible y Currículo Posible. Con esto, él espera efectuar una doble superación: por un lado, dejar atrás una literatura educativa que se limita a la mera denuncia sin plantear propuestas llamadas alternativas, y, por otro, no entender más la realidad educacional de una manera chata e inalterable como lo hacen las corrientes positivistas y neopositivistas, sino entenderla como una realidad potencial o virtual, como una realidad cambiante que, desde el presente, se está dando para convertirse en otra educación, en la educación del futuro. El currículo histórico-crítico se yergue sobre el anterior y en este sentido es un currículo distinto porque

es una superación, el currículo crítico es sobre todo una disposición, una direccionalidad, una mirada, una manera de ver para cambiar y transformar a mejor en el futuro.

El segundo gran proceso es el de la colonialidad, ya tempranamente señalado con fuerza y precisión por nuestro Amauta José Carlos Mariátegui, colonialidad que más tarde, con los aportes de Aníbal Quijano y luego de Immanuel Wallerstein, se descubrirá su carácter profundamente europeísta y eurocéntrico, carácter en el cual están trabajando toda una pléyade de investigadores latinoamericanos, desde Puerto Rico a la Argentina e incluso Portugal. Debido a que estos planteamientos se hacen en nuestra América Latina, Pepe Mendo plantea el tema de la “contra geopolítica del conocimiento”, es decir, el cuestionamiento, desde el Sur, de los saberes eurocéntricos.

Lo paradójico del caso es que la lucha contra el europeísmo se hace empleando las mismas categorías de la lengua europea, pero ello no quita la validez de los planteamientos. Uno de los méritos más prometedores de la lucha contra la “colonialidad del saber”, que va anexa a la “colonialidad del poder”, es la producción de las categorías del “Vivir Bien” o del “Buen Vivir” (Suma qamaña, Sumac kausay), o, como lo afirma Mendo, el “Vivir Plenamente”, categorías que apuntan al corazón mismo de la racionalidad capitalista europeo-occidental, a saber: el supuesto carácter universal del progreso y del desarrollo.

Para Pepe Mendo, este es, sin embargo, sólo el comienzo, incipiente por cierto -pero no por ello despreciable- de una inmensa tarea histórica, consistente en reemplazar la cultura europeo-occidental que tiene más de XXI siglos de duración, tarea incalculablemente inmensa que está encomendada principalmente a los pueblos latinoamericanos. El currículo y muy particularmente el universitario, es quizá el principal instrumento formal de difusión y consolidación de la racionalidad europea, por eso tiene que abrirse a otros campos, dados por el desarrollo de las culturas de los pueblos originarios latinoamericanos, lo cual tiene que hacerse junto con el proceso de reivindicación y liberación de las culturas de esos pueblos.

A partir de estas dos columnas ideológico-políticas, Pepe Mendo emprende el estudio de los temas: educación, pedagogía y didáctica. Lo hace tomando como base el criterio de relaciones sociales, solamente en función de esta categoría –relaciones sociales, de educación en nuestro caso– se hace posible la explicación rigurosa, teórica y científica, de educación, pedagogía y didáctica.

En el nivel definidamente pedagógico, Pepe Mendo valora debidamente los aportes de Walter Peñaloza en materia curricular y trae nuevamente a colación los temas que se debatieron a fines del siglo XX, relacionados con si la pedagogía puede entenderse como arte, como ciencia o como tecnología. Nuestro autor opta por definir la pedagogía como arte, afirmación que, a nuestro juicio, merece ser analizada y esclarecida en el contexto de la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad (Piaget y Jantsch, 1970) y en la perspectiva de la integración de las ciencias, las humanidades y el pensamiento complejo. Es imprescindible que el currículo asuma, en base a nuestra realidad, los nuevos desafíos que implican los avances de la ciencia y la tecnología a nivel mundial para aplicarlos en nuestro país. Así, para manejar algunos referentes, el CONCYTEC en el Segundo Encuentro de Universidades en el año 2001 formuló algunas prioridades, sobre áreas científicas y tecnológicas que deben ser tomadas en cuenta en la elaboración del currículum: a) Biología molecular y sus múltiples aplicaciones, b) Biotecnología, con el fin de dar mayor valor agregado a la diversidad biológica, c) Tecnología para el desarrollo industrial, agricultura, minería, pesca, utilización de la madera, uso de energía, entre otras. A nuestro juicio, toda esta temática nos lleva a otear nuevos horizontes en las especialidades que tengan que ver con un país que debe pasar de una economía extractora a una economía diversificada e industrializada. Nos preguntamos entonces si el currículo debe desentenderse de estas cosas.

No podemos dejar de mencionar lo que Pepe Mendo denomina ejes (principales) de la Pedagogía en cuyos extremos existen lo que él llama “nodos”: a) el eje educador-contenido, que da lugar al currículo, b) el eje educando-educador que da lugar a la didáctica, y c) el

eje educando-contenido, que da lugar al aprendizaje, nos parece que estas propuestas hay que meditarlas con mucho rigor y empeño, para el bien de la Pedagogía, de la Didáctica y del Currículo.

Pepe Mendo propone una estructura curricular conformada en base a la de Walter Peñaloza, la única diferencia entre ambas consiste en que sustituye el área de Conocimientos de Peñaloza por el de Proyectos y Problemas. Es necesario señalar que este cambio afecta la naturaleza del currículo de manera fundamental. Veamos: el quitar lo cognoscitivo del centro del currículo y reemplazarlo por la práctica social, hace que la práctica se coloque en el centro del currículo. La práctica social se traduce principalmente en proyectos de investigación, proyectos que son integrados porque están estrechamente vinculados a la enseñanza y a la proyección social (o problemas de la comunidad). El área de Conocimientos queda transformada así en el de Avances de la Ciencia, tecnología y humanidades. Señala también que esa propuesta significa una verdadera revolución en la teoría-práctica curricular y afirma que es la mejor manera de “superar el asignaturismo y lograr la visión unitaria de la realidad”. Desde esta perspectiva, propone el enfoque multidisciplinario e interdisciplinario, lo que nos parece un gran acierto.

Supera en mucho la línea cognoscitivista del paradigma ilustrado así como el del constructivismo que se autocentra en el sujeto individual. El constructivismo exhibe un corte cognoscitivista que lleva a un reduccionismo del aprendizaje al entenderlo como un fenómeno exclusivamente cognitivo, dejando de lado las dimensiones afectivo-emocional y volitivo-conativa del sistema de personalidad del ser humano, tal como lo formuló Pedro Ortiz Cabanillas. Pepe Mendo recoge estos aportes y los integra en el concepto ***sujeto social de enseñanza y de aprendizaje***. Reivindica lo social del educando puesto que es en lo social que lo individual se resuelve. En definitiva, tanto para Pepe como para el que suscribe estas líneas, el ***sujeto social de enseñanza y de aprendizaje*** es el pivote conceptual sobre el cual giran todos los demás elementos del estudio curricular.

Para terminar nuestro comentario, deseo felicitar a José Virgilio Mendo Romero por el aporte que ha brindado a la educación del país, y, en especial a la universidad peruana, por la densidad epistemológica del contenido de la obra que comentamos, por el sentido crítico, reflexivo, creativo y propositivo de su enfoque interdisciplinar, lo que, sin duda alguna, abrirá nuevos rumbos en el complejo tema del currículo. Por estas consideraciones le auguramos una acogida favorable en las universidades del país.

Lima, febrero del 2014.

Milcíades Hidalgo Cabrera*

* Vicerrector Académico de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
Ex-Rector de la Universidad Nacional de Educación (La Cantuta)

AGRADECIMIENTOS

Algunas instituciones y muchas personas han sido decisivas para que esta obra se haga realidad, pero solamente citaré las más inmediatas, pidiendo muchas disculpas por olvidos involuntarios. Debo indicar que el Instituto de Ciencias y Humanidades, el Instituto Superior Pedagógico San Marcos y luego la Universidad de Ciencias y Humanidades, me proporcionaron toda la libertad, el tiempo y el espacio suficientes para poder dedicarme, entre otras cosas, a la reflexión de temas del currículo, de naturaleza tan controvertida hasta el presente. A estas instituciones, a sus directivos e integrantes colegas míos, hago presente mi mayor agradecimiento. Expreso mi profundo agradecimiento al profesor Roberto Bellido García por su participación activa en la discusión de los contenidos del presente texto y por el apoyo institucional que supo dispensarme. Deseo expresar también mi agradecimiento al profesor Armando Florez Medina por su capacidad académica y de gestión. Creo que sin la generosa dedicación de estos docentes otro hubiera sido el carácter de este libro. Esta declaración no me exime de mis propias ideas y de los errores cometidos por mi persona, los cuales son de mi absoluta responsabilidad. Asimismo, expreso mi profundo agradecimiento a los profesores William Cortez Maldonado y Edison Ramos Quispe, con quienes en el año 2007 discutimos muchos de estos asuntos por encargo institucional. El profesor William Cortez ha hecho últimamente observaciones sin las cuales este escrito acusaría importantes fallas. El profesor Ramos ha insistido mucho en el

tema de identidad cultural¹ para el cual, sin embargo, ha faltado espacio para un mayor desarrollo. Va un especial agradecimiento a mi amiga y colega la profesora Sofía Duffóo, especialista en currículo, quien tuvo la amabilidad de invitarme en el año 2007 a formar parte de su equipo encargado de realizar una valiosa experiencia de construcción curricular con los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UNMSM; muchas de sus ideas aparecen en la segunda parte del presente escrito. Debo declarar que las principales ideas respecto de la metodología de construcción curricular que aparecen aquí, se las debo a Sofía. Agradezco también a mi amigo y editor Balmes Lozano, él ha dado una lectura cuidadosa y ecuánime –y no solamente esta vez– a lo pergeñado por mí, su cultura y sus sugerencias me han sido en extremo valiosas. Y *last but not at least*, debo mucho a los profesores Armando Flores Medina y Roberto Bellido García, responsables académicos, de la marcha de la UCH en sus respectivas especialidades, ellos han demostrado un amplio espíritu de comprensión, y han tenido la gentileza de estimularme y de soportarme.

Debo declarar enfáticamente que las opiniones y posiciones que se vierten en este libro son absolutamente mías e independientes de cualquier institución educativa.

Como el presente documento no es una copia fiel de lo investigado sino a veces muy modificada, es legítimo manifestar, de modo muy sincero, que los errores de contenido que de todas maneras se encontrarán en este escrito son de mi exclusiva responsabilidad.

¹ Bases para el tema: identidad cultural y educación, las he desarrollado en mi libro *Entre la utopía y la vida*, que recomiendo consultar.

Primera parte

LOS PUNTOS DE PARTIDA
GNOSEOLÓGICOS

INTRODUCCIÓN

El currículo es el núcleo de la educación y de la pedagogía, sin el cual no es posible ninguna educación formal ni ninguna pedagogía. El currículo universitario, como todo currículo, se coloca en el plano ideológico, es decir, en el plano de la formación de la conciencia o subjetividad del estudiante o sujeto aprendiz. Es a partir de esta constatación que se puede iniciar el análisis del currículo; la inmensa literatura desplegada en todos los ámbitos y latitudes en torno a este tema no hace otra cosa sino construir una gruesa capa de velos que impide ver con claridad esta función principal del currículo.

La otra función, que va indesligablemente unida a la primera, consiste en proporcionar los conocimientos y habilidades técnicas, científicas y humanísticas que concurren a la formación profesional del joven estudiante. Estas dos funciones no pueden darse una sin la otra, pero en esta relación, la que dirige y comanda es la dimensión ideológica, pues esta da respuesta a la pregunta básica: ¿para qué la formación? Dicho en otras palabras, la formación profesional consiste en la adquisición por parte del estudiante, de dos tipos o clases de contenidos curriculares: a) los vinculados a la productividad y la producción (la eficiencia y los saberes técnicos, científicos y “humanísticos”²); y b) los ideológicos, vinculados a los valores que justifican, posibilitan y dan sentido al hacer y a la convivencia humana.

² Lo “humanístico” aparece entre comillas para seguir con la definición corriente de lo que consideramos es lo humanístico, sin comillas. En páginas siguientes hay una definición de lo humanístico.

Sin embargo, estas dos clases de saberes no se dan una separada o independientemente de la otra, sino en un solo proceso en el cual los saberes científico-técnicos y humanísticos resultan definidos en su validez y funcionalidad por la ideología que, a su vez, es expresión de los intereses de la clase social. La adquisición de contenidos cognoscitivos o teórico-prácticos en el currículo, se encuentra indefectiblemente marcada y enmarcada dentro de la formación ideológica. La formación profesional consta de una dimensión cognoscitiva o de conocimientos-práctica, y otra mayor que la acompaña, la envuelve y le da sentido, cual es la formación ideológica.

Por otro lado, la explicación del currículo no puede quedar en la esfera de lo solo ideológico ni tampoco en la de los contenidos científicos, técnicos y humanísticos establecidos en una época dada, sino que se los tiene que referir a los cambios histórico-sociales, los de la economía en primera instancia, y los del orden social y cultural. El currículo no puede ser indiferente a las tensiones sociales, ni se lo puede considerar como algo neutro, puramente técnico o prescriptivo o académico, sino, por el contrario, como un elemento completamente activo, cargado de dichas tensiones sociales, esto es, cargado de ideología, de la intencionalidad de sus actores y de sus intereses sociales. El currículo dominante o hegemónico recoge y expresa las tendencias dominantes o hegemónicas de la sociedad: el currículo es la expresión de una correlación de fuerzas, históricamente determinada.

Esta es una primera mirada, la segunda mirada descubre la incidencia del currículo en los mismos cambios histórico-sociales incluso en los de la economía, de los cuales es producto el currículo.

Del principio antedicho –la formación de la conciencia que realiza la educación a través del currículo– se desprenden por lo menos cuatro temas: primero, el carácter profundamente teleológico o finalista del currículo, puesto que las acciones que pone en práctica están estrechamente ligadas a un fin, cual es lo que se considera como formación profesional en cada época y en cada clase o sector social; segundo, el desarrollo de los diversos mecanismos, procesos,

medios o instrumentos que permiten a los estudiantes alcanzar los fines de ese proceso de formación de la personalidad del educando, o, hablando con mayor propiedad, el conjunto de mediaciones^{3*} que debe ponerse en práctica a fin de alcanzar ese resultado llamado educación o formación profesional. El tercer tema o grupo de temas se refiere a que el currículo, definido en lo esencial, como volvemos a insistir, las actividades educativo-pedagógicas mediante las cuales se forma la conciencia o subjetividad del estudiante, requiere de una institución que lo plasme y lo ponga en práctica, institución denominada sistema educativo formal. Este hecho tiene una importancia singular y definitiva porque marca al currículo como un fenómeno profundamente sociocultural, arraigado en la historia. El currículo tiene que darse dentro de una organización social. El análisis histórico demuestra que el currículo no pudo aparecer en sociedades primitivas sino en aquellas en las que existe un determinado grado de diferenciación social y, en consecuencia, un grado de organización institucional que configura un orden social y una institucionalización de la educación y de la función pedagógica. El currículo es una correlación de fuerzas y, por tanto, un fenómeno histórico. En cuarto lugar, el currículo aparece en la sociedad como respuesta a una necesidad social y, por tanto, condensa las características, tensiones y problemas de esa sociedad. Esto quiere decir que el currículo reproduce las tendencias sociales, esto no es ni una novedad ni un problema, el problema está en considerarlo que reproduce solo las tendencias dominantes y no también las de los sectores o clases sociales subordinados. El currículo oculto está precisamente en relación con esos contenidos subordinados.

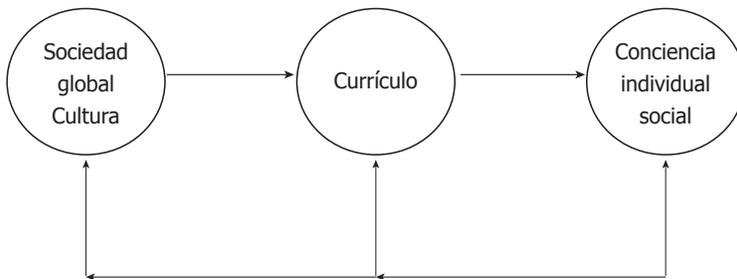
³ En una primera aproximación, el concepto de mediación puede ser definido como el conjunto de teoría-prácticas que pone en marcha el docente mediante las cuales realiza su enseñanza con el fin de producir el aprendizaje en los alumnos o aprendices.

NOTA: De aquí en adelante, cada vez que aparezca junto a una palabra el asterisco (*), ver el glosario que figura al final de este volumen.

Además, solo cuando aparece el currículo como respuesta a una necesidad social, de clase, históricamente sentida, aparecen también las denominadas teoría curricular, pedagogía y didáctica de los procesos curriculares como “esferas” que rodean la práctica curricular.

En la gráfica N° 1 se muestra la influencia o determinación que ejerce la sociedad global sobre el currículo y de este en la formación de la subjetividad, y, a la vez, la influencia de estas instancias, una vez aparecidas, tanto sobre el currículo mismo como sobre la sociedad.

GRÁFICA N° 1
El currículo como mediación



El currículo se presenta, en consecuencia, como acabamos de decir, dentro de un complejo social, formando parte orgánica de ese complejo llamado sociedad o cultura históricamente forjados. Pero aparece con una característica específica, a saber: como el eslabón que une o media entre la cultura de esa sociedad y la dotación genética que el individuo aporta al nacer. Sobre esta relación –individuo y sociedad– se ha escrito muchísimo, se han elaborado teorías disímiles, desde la tan nefasta y peripatética posición de Rousseau hasta la no menos antojadiza y unilateral de Piaget, pasando por la denominada teoría general de los sistemas a lo Bertalanffy, y otras

más⁴. Cada una de estas teorías define el currículo según sus propios supuestos de partida, y cada una le asigna una naturaleza y una funcionalidad determinadas.

La primera parte del presente volumen está dedicada al examen de los supuestos que guían la concepción (o teoría) y la práctica del currículo, especialmente el universitario. El currículo debe hacer una *selección de los contenidos* –los que por este hecho pasan a ser contenidos curriculares–, selección que implica hacer la definición de ciertos criterios o supuestos gnoseológico-ideológicos⁵ previos, que tienen un carácter de clase, es decir, un definido interés social. La intencionalidad del currículo se condensa o se materializa en la *imagen del profesional*, en su perfil ideal⁶, en el tipo de profesional que queremos que sea dentro de una sociedad posible en el futuro. Una vez más: el currículo es un proceso y un producto enteramente teleológico o finalista, lleno de un carácter de clase y de nuestras aspiraciones. Es la imagen a futuro del profesional el motor que guía la construcción del currículo para que, sobre la base de dicha propuesta que es el currículo, pueda el hombre integrarse de una manera crítica a su sociedad. La imagen es, por lo tanto, una propuesta que guía el tipo de profesional que aspiramos, el tipo de sociedad en la que queremos

⁴ Ahora se habla persistentemente de las inmensas posibilidades que representan para la educación y la pedagogía, las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTICs), lo cual está muy bien, sino que algunos las presentan como la ocasión para anular el esquema expuesto en la gráfica anterior y así desaparecer la respuesta idiosincrática del estudiante, su autonomía, su creatividad y su capacidad de reflexión.

⁵ Lo gnoseológico es más amplio que lo epistemológico. Este último se refiere exclusivamente a los fundamentos de validez de lo que se considera es el conocimiento científico. Lo gnoseológico en cambio, abarca no solo el campo de lo epistemológico, sino también el referido a las condiciones sociales e históricas de la producción de los saberes populares y del conocimiento en general.

⁶ Imagen y perfil: son términos que a veces se oponen, pero no debería ser así. El perfil como conjunto de rasgos es insuficiente y hasta teñido de empirismo, es necesario englobarlos en una unidad o totalidad mayor, que es la noción de imagen. Esta imagen puede identificarse con lo que se denomina “dimensiones del perfil”, pero estas imágenes requieren una imagen en singular, que es la imagen en su dimensión política.

vivir, y, en suma, la que guía el proceso de formación profesional. En la base, como la parte sumergida del iceberg, está el inmenso campo de nuestros valores, percepciones y preferencias sociales motivando e impulsando la práctica curricular “objetiva”, o la de inmediato realizada. De allí la importancia de los criterios de selección que se adopten y del enfoque curricular consiguiente.

Distinguimos en esta primera parte, los supuestos social-históricos, los de carácter socioeducativo y los educativo-pedagógicos; el esclarecimiento de estos supuestos lo creemos absolutamente necesario. Esta parte concluye con una “breve recensión histórica del currículo”.

La segunda parte tiene un carácter metodológico o práctico o, si se quiere, de aplicación. Cumplo con hacer la aclaración enfática que todo conocimiento, todo saber y toda teoría, en general, nace de la práctica, pero sucede que la teoría, una vez aparecida, revierte sobre sus orígenes, es decir, sobre la práctica. En el circuito práctica-teoría-práctica, esta segunda práctica ya no es de la misma naturaleza que la primera, ante la inteligibilidad y la acción, como una práctica definida, insuflada y en cierto modo determinada por la teoría. Desde este momento, la práctica no puede estar exenta de teoría y de subjetividad humana, la unidad de teoría-práctica aparece como característica humana. En esta segunda parte esbozamos algunos procedimientos que conducen a elaborar un currículo concreto.

Sin embargo, el esquema metodológico y la lógica consiguiente son apenas un intento inicial que con el tiempo debe ser corregido y enriquecido.

Como conclusión, tenemos esto: la primera tarea que debemos cumplir cuando se trata de la construcción curricular es hacer explícitos lo más posible los supuestos gnoseológico-ideológicos y educativo-pedagógicos implícitos de partida. De esta manera, lo último que apareció en nuestro análisis es lo primero que hay que hacer en la práctica. La segunda tarea consiste en el análisis histórico de la política educativa internacional, considerando que entre el análisis de

la política internacional y la nacional, se presentan múltiples interdependencias. La tercera tarea se refiere al análisis histórico de cómo el currículo se inserta y varía en función de la comunidad, de la subregión, región o país, esto es, el análisis de la política educativa a nivel nacional. La cuarta tarea consiste en el análisis, también histórico, de las políticas curriculares internas en la universidad; el currículo debe ser siempre explicado como un proceso histórico inserto en las diversas etapas conforme las que se desarrolla en el proyecto o propuesta a nivel de aula, asignatura, ciclo, facultad o universidad. Y la quinta tarea se refiere a la necesidad de enriquecer la teoría-práctica del currículo, mediante la realización de experiencias pedagógicas para sistematizarlas fomentando los procesos de creación, innovación, desarrollo y apropiación de los medios (recursos y materiales) con los cuales se hace posible las distintas formas de mediación en que consiste el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario indicar que el presente documento se sitúa muy aparte de la problemática del currículo basado en competencias. Nosotros creemos que las competencias son necesarias en la formación profesional y que se las tiene que tomar en cuenta, pero creemos al mismo tiempo que dichas competencias por sí solas son insuficientes, ellas se dan dentro de una sociedad y para dicha sociedad representan solo una parte o un aspecto de la formación profesional, esta no puede ser reducida exclusivamente a la formación de aquellas, es decir, la formación profesional es mucho más amplia que la sola formación de competencias. En un próximo trabajo espero fundamentar teórica y prácticamente de modo más extenso esta aserción.

Abrigo la esperanza que los temas aquí tratados puedan servir de guía para la labor del docente universitario. Es de lo más paradójico el hecho de que si todos los seres humanos coinciden en dar importancia fundamental a la formación de la persona humana, la discusión respecto de en qué consiste esa formación continúa hasta el presente desde hace miles de años.

CAPÍTULO 1

SUPUESTOS SOCIO HISTÓRICOS

I. VIOLENCIA Y SOCIEDAD

1. *Las múltiples formas de violencia*

Conforme la agudización de la crisis del sistema capitalista globalizado y neoliberal, se agudiza también la agresión del sistema en todo el orbe. Vivimos tiempos muy difíciles y muchas formas de violencia atraviesan todos los resquicios del sistema porque están asentadas en la explotación y opresión de millones y millones de seres humanos. Su objetivo es la desaparición física del hombre, por eso los fascistas españoles, en la guerra civil española, gritaron “¡Viva la muerte!”, y por eso el cerco israelí sobre Gaza y la “muerte lenta” y el crimen de lesa humanidad que están cometiendo sobre Palestina.

La principal forma de violencia es la explotación del hombre por el hombre. Esta forma es indirecta e “invisible” porque se da a largo plazo y se evidencia en el acortamiento de la esperanza de vida, en el empeoramiento de las condiciones materiales y espirituales (calidad) de vida, en la falta de oportunidades para que los niños se realicen como niños y como personas, en la generalización de la desocupación, del hambre, de las enfermedades y de la miseria. Este tipo de violencia es consustancial al sistema, es su otra cara, por eso toda sociedad capitalista es, en el fondo, violenta. Lo que sucede es que las propias víctimas se acostumbran y llegan a justificarla y a creerla “natural” puesto que no tienen otros horizontes de vida. Como lo afirman Lora y Sánchez (2012:10):

Los explotados participan y reproducen la ideología dominante porque (...) las relaciones construidas históricamente generan subalternidad, una intersubjetividad que reproduce afectiva, intelectual y moralmente la ideología y la práctica de la explotación y dominación [por eso,] la crítica al capitalismo debe ser permanentemente actualizada.

Pero, además de la violencia que proviene del orden social-institucional estatuido, existen otras formas de violencia, a veces más impactantes, como la directa o física y la ideológica. A estas las bosquejamos a continuación.

La violencia directa se refiere al imperio de la fuerza, a la violencia física, que se ejerce con el objetivo de matar el cuerpo y que ahora viene del “espacio cibernético”; es la agresión que se lleva a cabo actualmente sobre pueblos y naciones en la que se utiliza al servicio de las armas los últimos adelantos de la ciencia y la tecnología. Es espeluznante conocer que Israel posee más de 200 bombas atómicas, cada una mucho más poderosa que las de Hiroshima y Nagasaki, con las cuales se podría arrasarse la vida del planeta. Hace unos días leí una noticia periodística que me estremeció profundamente: los *drones*, manejados por un experto sentado confortablemente frente a una computadora en California, pueden matar en Afganistán a miles y miles de kilómetros de distancia, a personas seleccionadas. Ya no se trata de una guerra convencional y sus horrores, en el sentido de que se enfrentan masas de combatientes como sucedía en la época de los ejércitos imperiales de Napoleón o de los aliados en la Primera y Segunda guerra mundiales, tal como por ejemplo lo relata el alemán Erich María Remarque: *Sin novedad en el frente*, o los rusos en *La Batalla de Stalingrado* (que decidió la Segunda Guerra Mundial), o como lo hacen otras novelas o los numerosos CD o DVD que circulan en el ambiente. Ahora en cambio, las guerras son menos gloriosas o mejor dicho más abyectas, las guerras se ganan desde el gabinete de los ordenadores, matando a los jefes, a los líderes, a los organizadores de la resistencia. En esto, la guerra se ha hecho mucho más perversa y macabra, se ha transformado en un asesinato selectivo estrictamente planificado utilizando los adelantos más sofisticados de la tecnología

electrónica. La guerra ha dado un giro cualitativo en su historia. Ha sido invadida hasta sus entrañas por la sapiencia del experto-asesino, un triunfo más del individualismo. El agresor, con todas las ventajas que le da la tecnología, y la víctima, indefensa por completo, me escarapela el cuerpo. La víctima, sin poder defenderse, ubicada en el cruce de las ordenadas de una pantalla, un apretón del botón y ¡listo!, nada podrá salvarla, el *drone* se encargará de perseguirla a donde vaya y se esconda, y luego le arrojará un misil. La prepotencia del agresor, su cobardía y su vesania absolutas. Después, el operador en California, va a casa para almorzar tranquilamente, toma una coca cola, saluda amablemente a los vecinos o juega amorosamente con sus hijos: la decadencia moral también absoluta.

La otra forma de violencia es la ideológica, muchas veces llamada “violencia simbólica”, la lucha por la conquista de las conciencias, del saber y del conocimiento. El destino de la humanidad se está jugando en este terreno que, en última instancia, es el de los valores. Es verdad que la lucha sin cuartel para someter la conciencia de los dominados viene desde tiempos inmemoriales, recordemos que las cabezas clavadas de los templos Chavín eran monstruos amenazadores para inspirar terror a los simples *runas*, pero nunca antes como ahora, en plena “sociedad del conocimiento” como algunos cándidos creen que es la sociedad actual, nunca como hasta ahora, en pleno auge de las tecnologías electrónicas que han convertido a nuestra morada Tierra, según esos mismos intonsos creyentes, en una “aldea global” (Marshall McLuhan), se ha desarrollado esa lucha con tanta intensidad y exacerbación. Por eso se habla de una “guerra de cuarta generación”, en la que el objetivo es la captura de las conciencias de pueblos y países del mundo entero. Para ello están los *mass media*, la propaganda, el marketing, los mecanismos de incitación al consumo, los “operativos psicosociales”, el modelamiento de la opinión. El objetivo es constreñir las conciencias a los límites sumamente estrechos de la vivencia personal, no “ir más allá” y no llegar a la comprensión de niveles de mayor globalidad que expliquen el por qué a las personas concretas les está sucediendo lo que les

sucede. Razón tenía el filósofo francés Louis Althusser cuando en 1969 escribió su archiconocido artículo “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”, en el que ponía el acento –siguiendo las tesis de Gramsci– en la necesidad del sistema de poder –el Estado–, de ejercer la dominación mediante el convencimiento y no solo mediante la fuerza. Este artículo de Althusser desencadenó toda una nueva orientación en los estudios sociales y en educación en la Europa de ese tiempo. La educación formal, la educación institucionalizada básica y superior –a todo lo cual Althusser denominaba “escuela”– ¡estaban todas ellas atravesadas por la ideología, por la política y la lucha de clases!, y la Francia entera de esa época se estremeció de pies a cabeza al recién saberlo.

Por su parte, Pierre Bourdieu se refería casi simultáneamente a la educación como expresión de una violencia simbólica, producto del “arbitrario del poder” (el autoritarismo proveniente de quienes dominan el sistema político, es decir, el Estado), autoritarismo político producto a su vez del “arbitrario económico” (sobre el cual se instituye la sociedad capitalista) el cual origina “el arbitrario cultural” que se impone en la institución educativa a través del “arbitrario pedagógico” que es la enseñanza y la institución educativa en su conjunto. Bourdieu visualiza especialmente en su obra *La Reproducción* (1970) la naturaleza de la cultura como una inmensa violencia simbólica sobre la población.

La guerra ideológica en los países del Abya Yala (es decir, de la América nuestra) tiene como objetivo destruir la conciencia original de los pueblos, hacerles perder su memoria colectiva, su saber y su sabiduría. Confinarlos a una visión estrecha e inmediata para así desmovilizarlos y despolitizarlos, para insuflarles sin contemplaciones el individualismo y el pragmatismo, para hacerles perder su capacidad de organización y reemplazar la cultura original, andina y amazónica, y la identidad cultural por la cultura europeo-occidental. Acostumbrar a no razonar ni tener espíritu crítico, no pensar más allá de su “propio jardín”, tener la “mentalidad de la costurerita” como decía Antonio Gramsci, no pensar el futuro como cambio, como

utopía y posibilidad, quedarse en la realidad inmediata de la cual obtener éxito individual, esa es la tarea a la cual está abocada la ofensiva cultural, programa que asume plenamente la educación superior en sus instituciones universitarias.

En la guerra de cuarta generación, es decir, en la guerra psicológico-social, tienen mucho que ver los medios de comunicación de masas (mcm) o *mass media* o, mejor, los “falsimedia”: la televisión (pensemos en los niños, especialmente los pobres, que viven con la nariz pegada a la caja venenosa), los periódicos llenos de noticias principalmente “sexys”, policiales, de fútbol, la propaganda y el marketing y lo que en general, a partir de la contribución teórica de Adorno (1988, *cf.* también Bell et al., 1974) se denomina “industria cultural”⁷. La industria cultural ha penetrado ahora hasta niveles muy recónditos de la vida corriente, haciéndola formar parte de nuestra vida cotidiana y profesional, “naturalizando” nuestras relaciones sociales en forma de relaciones de tipo consumista.

El proyecto minero Conga en el departamento de Cajamarca, reúne y cristaliza todos los tipos de violencia, 19 muertos en un año de gobierno del señor Humala (a la fecha, agosto de 2012) y casi cien heridos, la propaganda venal de los medios de comunicación, la represión de la organización popular, la declaratoria del estado de emergencia, el crimen de lesa humanidad por el atentado contra el medio ambiente, etcétera, demuestra todas las violencias posibles a favor de los intereses de la minera Newmont, pese a que Conga no va, es inviable.

Desde este punto de vista, la educación en sus diversos niveles, la universitaria en particular, no puede escapar de la tormenta y se constituye como el medio ideológico más idóneo para profundizar la

⁷ El concepto de industria cultural es, para Adorno, la transformación de las obras de arte en objetos al servicio del consumo, de la comodidad, es un término relacionado con el de *mass media* o *mcm*, aunque Adorno no lo considera así porque piensa que dicho término minimiza el fenómeno de masificación.

agresión⁸. Pero ello, felizmente, no es un proceso indefectible sino contradictorio, porque la educación en sus diversos niveles constituye la posibilidad o la ocasión para organizar la resistencia y ponerse como un elemento indispensable para transformar la sociedad.

Por estas razones, resulta insuficiente o ingenuo, por decir lo menos, suscribir la tesis de que la misión de la universidad consiste en la formación de los nuevos profesionales a fin de que se integren plenamente a la sociedad y a la cultura, como si estas fueran indefinidamente estables, homogéneas e iguales para todos. La clásica definición de Emilio Durkheim⁹ respecto de la educación en general (1975, Cf. “La educación, su naturaleza y función”, p. 55) abona en este sentido:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio específico al que está particularmente destinado. [Trad.: JVM]

Disentimos del tono fatalista, en verdad desagradable, que asume Durkheim –uno de los “padres de la sociología”¹⁰ y fundador también de la sociología de la educación–, tono que se hace más evidente en la última línea de la cita: el educando debe adaptarse al “medio específico al que está particularmente destinado”. Según esto, a los pobres del mundo solo les queda el conformismo y la resignación. Para Durkheim no existen clases sociales ni lucha de clases ni

⁸ Este papel predominante de la educación y de sus instituciones correspondientes está cambiando en la actualidad y afecta mucho al nivel universitario. Estamos asistiendo en la actualidad a un proceso contradictorio de elitización y al mismo tiempo de masificación o popularización de las universidades, especialmente en países del Abya Yala.

⁹ Emilio Durkheim (Francia, 1858-1917) estableció formalmente la sociología como disciplina académica.

¹⁰ Junto con Max Weber y Auguste Comte, y cuyo denominador común (de estos dos últimos) es el enfoque funcional-estructuralista de la sociedad.

contradicciones sociales ni culturales –históricas en una palabra–, él no reconoce otras opciones que pueden corresponder a otros sujetos históricos, a otros pueblos y a otros modos de pensar.

Se han producido cambios desde 1911, fecha en que Durkheim escribió eso, sin que estos cambios signifiquen que la suerte de los pobres haya variado hasta hoy. Por el contrario, la brecha entre los inmensamente ricos y los inmensamente pobres del mundo que nada tienen que perder salvo su miseria, ha aumentado terriblemente. Han cambiado radicalmente la estructura y fisonomía de la sociedad contemporánea, la época actual, caracterizada por el desarrollo exponencial de las tecnologías electrónicas, la miniaturización de los procesos, la *compresión* del tiempo y del espacio, la velocidad creciente y la volatilización del trabajo permanente, su precarización, la desocupación, el hambre y la presencia ominosa del mercado en todos los aspectos de la vida, se perfilan como lo único permanente. A partir especialmente de la década del ochenta, la hegemonía del capitalismo en su etapa financiera, ha transformado la vida entera hacia la conformación de una “nueva cultura”, hasta el punto que, como lo afirma Marshall Berman (2001), recogiendo la expresión de Marx: “todo lo sólido se desvanece en el aire”, es decir, esta hegemonía se enfrenta a una disyuntiva histórica: o desaparece todo el mundo anterior y sus certezas para dar paso al afianzamiento del proyecto capitalista, o, por el contrario, da paso a una nueva era, a un socialismo que no lo conocemos todavía porque nos falta construirlo. Mientras tanto, la vida, el mundo, se vienen deformando y deteriorando cada vez más hasta límites realmente insoportables. Luis Enrique Alvizuri (2007:48), peruano, lo expresa en un poema:

“La civilización occidental ha dejado de existir como tal (...) / Occidente perdió la credibilidad/ entre aquellos que la veían con ansia, / pues en vez de resolver las inquietudes, / como dar paz y justicia, / ha multiplicado muchísimo más/ el horror y la injusticia” (...)

La dura realidad es más dura todavía en nuestros países; las diferencias son abismales y se están haciendo estructuralmente más profundas.

La tercera forma de violencia es quizá la más difícil de tomar conciencia de ella o de internalizarla, porque se trata del orden institucional constituido al cual estamos acostumbrados a vivir y del cual, de una u otra manera, participamos. Tomar conciencia de que otras son nuestras posibilidades que las que únicamente ofrece el sistema a nuestra vida, entender que es muy difícil la tarea de asumir una conciencia crítica, y que el sistema se encarga de reforzar el conformismo a través de diversos tipos de señuelos, recompensas y gratificaciones, esta toma de conciencia es muy difícil. Todo el inmenso edificio que conforma la sociedad que vivimos es un sistema de selección para unos y de exclusión para los desheredados del mundo.

Ya por los años sesenta del pasado siglo, el activista y sociólogo norteamericano C. Wright Mills¹¹ hacía notar que la agudización de las contradicciones en la sociedad capitalista genera nuevos escenarios de vida en los que la persona se desenvuelve, lo cual en determinadas condiciones (solamente en *determinadas condiciones*, JVM) genera, a su vez, un germen al menos de pensamiento crítico. Por eso, es fundamental para los intereses de emancipación del pueblo, construir esos “otros horizontes y espacios de vida” en los que el pueblo pueda experimentarse como generador de sus propias condiciones de vida y de su propia emancipación¹². En este contexto, la tarea de la educación institucionalizada del sistema social capitalista o educación formal consiste en profundizar el conformismo, impedir la toma de conciencia política, hacer olvido de su memoria histórica y evitar que las masas populares se conviertan en protagonistas de su propia historia.

¹¹ C. Wright Mills (1961): *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹² Para nosotros, docentes universitarios, resulta de especial importancia trabajar en proyectos de investigación-acción participante para la transformación (IAPT) que posibiliten producir conjuntamente con la población esos “otros horizontes de vida” en los que los sectores explotados y dominados puedan realizarse.

2. *La violencia ideológica en educación superior*

En esta problemática, el capitalismo financiero ha ensanchado hasta el máximo los límites del mercado hasta alcanzar al mundo entero. La globalización, cual un rey Midas posmoderno, transforma todo lo que toca en mercancía, y a la sociedad la convierte en una inmensa sociedad de consumo. En estas condiciones, “la educación superior forma parte de la industria del conocimiento” (Barnett (2001:15). Si esta tesis es correcta, la problemática del currículo tiene que ser vista entonces como un aspecto de las múltiples facetas que asume la industria cultural en una sociedad como la nuestra. La misión de la universidad no consistiría ya solo en la que tradicionalmente se le ha asignado: el perseguir la verdad con libertad y autonomía, acrecentando la cultura, la ciencia, la tecnología y las humanidades mediante la investigación, la profesionalización y la proyección y extensión social¹³ (Cf. Ley 23733 de la universidad peruana), sino, sobre todo, lograr *mediante o a través de esas funciones*, el reforzamiento del sistema social imperante; lograr, eufemísticamente hablando, la integración social o, a lo sumo, la inserción crítica del profesional en la sociedad, inserción crítica, pero inserción al fin, con la finalidad de que se pueda aceptar la violencia y se la llame “sociedad democrática”, y se pueda, en las situaciones sociales concretas en las que se desarrolla la universidad en los países de nuestra América, disfrazar la brecha cada vez mayor entre los que saben o son reputados como tales y los que no saben o son impedidos de saber. De esta manera, la universidad en los tiempos actuales y a diferencia de los primeros tiempos de su aparición en Europa en los siglos XI y XII, sirve para consolidar el orden social, es decir, para “responder a las características, demandas y tendencias de la sociedad” capitalista actual en su fase terminal que es la globalización. Para cumplir estos designios, debe renunciar a los “fueros” que la caracterizaron al principio desde su aparición en Europa, para dar

¹³ El Proyecto Tuning soslaya y no menciona –ex profeso evidentemente– el carácter de proyección y extensión social de los estudios universitarios.

paso a nuevos esquemas conceptuales e ideológicos, y convertirse en la punta de lanza de una nueva racionalidad: aquella que impulsa los intereses empresariales y que en la universidad se expresa como la racionalidad instrumental, la del pragmatismo individualista, la del currículo por competencias, la otra cara de los intereses empresariales. A pesar de ello, esta función de la universidad contemporánea no se da sin altibajos ni contradicciones, sino que, dada su condición de trabajar con el pensamiento, entra en colisión con la insatisfacción de los docentes, con la capacidad de reflexión de los profesionales universitarios, con la necesidad de un pensamiento autónomo y con la sentida exigencia de contribuir a crear nuevas posibilidades y situaciones de identidad.

La universidad actual, al contrario de lo que se dice formalmente, trata de impedir la conciencia crítica de los docentes, tratando de implementar teórica e ideológicamente la “recolonización cultural” (Lora y Recéndez, 2009) proveniente especialmente de los EE.UU. La tarea de los docentes consiste en poner en alto su capacidad de formular alternativas en todos los terrenos del saber humano, sobre la base de los intereses históricos del pueblo peruano. En estas contradicciones y desafíos se muestra, de una manera palpable, la naturaleza específica de la educación, especialmente de la formación profesional que imparte la universidad.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ADORNO, Theodor y Max HORKHEIMER (1988): *La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas*. Buenos Aires: Sudamericana.

ALVIZURI G.N., Luis Enrique (2007): *Filosofía andina*. Lima: Bellido, ed.

BELL, Daniel, Theodor W. ADORNO, Edward SHILS, Max HORKHEIMER, Robert K. MERTON, Paul LAZARSELD, Dwight MAC DONALD (1974): *Industria cultural y sociedad de masas*. Venezuela, Caracas: Monte Ávila.

- BERMAN, Marshall (2008): *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Méx.: Siglo XXI.
- DANIELS, Harry (2003): *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2004, a, 2008, b): *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- DURKHEIM, Emilio (1975): *Sociología de la educación*. Bogotá, Ed. Linotipo.
- LORA CAM, Jorge y José Luis SÁNCHEZ (2012). *Hacia una metodología de la praxis: La investigación en ciencias sociales en gráficas*. (En prensa)
- LORA CAM, Jorge y María C. RECÉNDEZ GUERRERO (2009): *La universidad en la era del neoliberalismo*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- LUNDGREN, Ulf P. (1997): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata, 2ª ed.
- MENDO, José Virgilio (2006): *Entre la utopía y la vida. Ensayos de filosofía, educación y sociedad*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- (2009): *Desde nuestras raíces: Maestros del Perú para la educación del futuro*. Lima: Editorial del Pedagógico San Marcos.
- (2008): *Concepción de currículo*. Lima, ISPSM, texto dactilografiado.
- ORTIZ CABANILLAS, Pedro (1994) *El sistema de la personalidad*, Lima: Orión.
- (2008) *Ética social*. Lima: Centro de Producción Editorial, UNMSM.
- (2009) *Educación y formación de la personalidad*. Lima: Fondo Editorial UCH.
- RIVERA PALOMINO, Juan, (2010): *Epistemología histórica, investigación y docencia*. Lima: Editorial Quipu.
- (2012): *Concepción educativa neoliberal y currículo por competencias*. Lima: documento dactilografiado.
- TORRES, Jurjo (2005): *El currículo oculto*. Madrid: Morata (8ª.ed.).

II. MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1. *Sobre modernidad*

La modernidad –el mensaje que la burguesía europea presentó para toda la humanidad a partir del siglo XVI está llegando a su fin. Eso significa, entre otras cosas, asumir una posmodernidad, pero una posmodernidad diferente de la que hoy nos ofrecen en distintos formatos los epígonos del relativismo epistemológico. Parece muy importante la afirmación que hace Hargreaves (2005:27) de que una cosa es el pensamiento moderno y otra la condición moderna, de lo que se deriva la distinción entre concepción y realidad, y entre pensamiento posmoderno y situación (o condición, como decía Lyotard) posmoderna. Estas distinciones tienen consecuencias teórico-metodológicas, porque suscitan preguntas que nos hacen poner pie en tierra en función de la realidad peruana (y latinoamericana): ¿modernidad o posmodernidad para quién? ¿Quiénes son los sujetos sociales –o beneficiarios– que vehiculizan cada una de estas distinciones anteriores? ¿Puede existir una modernidad generada y desarrollada por los hombres andinos? ¿Qué tenemos que ver nosotros, andinos, amazónicos, caribeños o latinoamericanos con las cuestiones modernidad/posmodernidad que son fenómenos de origen europeo? ¿Existen correspondencias entre el pensamiento y su respectiva realidad social, o estas categorías son en América Latina más bien propias de aquellos sectores que por su ideología creen posible “traer Europa (o los Estados Unidos) a América”? Al parecer, ellos creen posible “hacer la América” en la propia América, lo que implica vivir en esta la realidad de otros países, la de aquellos colonizadores europeo-usamericanos. ¿Para quién es la ambivalencia, la esquizofrenia social en este caso es, todavía, la condición de vida en América Latina? Nos hacemos estas preguntas porque parece que este es el “perfil”, para hablar de esta manera, de las políticas en educación superior en nuestra América Abya Yala. Estas políticas están hechas, en realidad, para una sociedad que no es la nuestra sino la de los Estados Unidos o de Europa.

Denominamos modernidad a una etapa histórica que se desarrolló en Europa pero no como un producto únicamente europeo sino como resultado de la constelación de múltiples factores, siendo la incorporación de América como un nuevo continente geográfico, ideológico, intelectual y cultural, el más importante de ellos. En la Europa de la posilustración, y a causa de ella, las explicaciones teológicas van desapareciendo poco a poco y van siendo reemplazadas por lo que se llamarán más tarde “verdades objetivas”: explicar las cosas por las cosas mismas y no por los *idola*¹⁴ del pensamiento, ni por la palabra de Dios ni por la de los gobernantes, representantes de Dios en la Tierra. Se abre paso al espíritu crítico y no dogmático, al imperio de la lógica y de la razón, lo cual está en estrecha relación con la vigencia de la democracia y del poder. Este proceso de desarrollo de la lógica, de la razón y de la democracia (burguesa) que Max Weber denomina el “desencantamiento del mundo”, se inicia con los *philosophes* ilustrados y llega a su culminación con la Revolución francesa, en la que se define plenamente la sociedad burguesa europea liberal. Queremos sostener la tesis de que uno de los mayores logros de la modernidad fue el gran descubrimiento de la categoría de totalidad, elaborada por los *philosophes* franceses durante cien años de reflexión, la que constituyó el prólogo de la toma de La Bastilla y la constitución de la “república de los ciudadanos” inmediatamente posterior¹⁵. Por eso se dice que si en la Revolución francesa se derramó ríos de sangre, fue preciso que primero se derramaran ríos de tinta.

¹⁴ Los *idola*: los ídolos (lat.), metáfora empleada por Francis Bacon para referirse a los prejuicios, ideas, supersticiones –a todos los fetiches culturales en general, que impiden “el sano juicio de la razón”.

¹⁵ Son muy útiles a este respecto las disquisiciones de Aníbal Quijano en Enrique Urbano (*comp.*) (1991): *Modernidad en los andes*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas. Quijano distingue dos clases de modernidad propulsadas por la burguesía: la que se dio en Inglaterra, de carácter reformista y conciliador con la feudalidad, y la que se dio al sur del continente, más latino, de carácter radical, que tuvo que derrocar por la fuerza la intransigencia del absolutismo francés. Para ello, tuvo que elaborar la categoría de *totalidad*, la que ha recorrido toda o casi toda la filosofía de la Europa occidental, incluyendo a Hegel y Marx.

La sociedad moderna es producto del ascenso de la burguesía. La burguesía naciente, ávida de poder, impuso a la nueva sociedad, por ella creada, una creciente autonomía de ella misma y de sus diferentes esferas, principalmente la economía, impuso la fragmentación, la división de poderes, el individualismo como atmósfera vital, la igualdad formal que se contrasta con una creciente desigualdad real. Pero todo esto a condición de concebirlos como variantes o elementos de un todo mayor; la sociedad como una totalidad o como estructura. En estos cauces se desarrolla la educación superior, la “formación del ciudadano”, su formación profesional dirigida a elevar la productividad, el “cumplimiento de sus deberes cívicos” y, en los países colonizados, su función de considerar a la cultura europea como “nuestra cultura” y sus principios como los nuestros.

El concepto de totalidad es básico para el conocimiento científico. El conocimiento de las partes como partes aisladas no conduce a nada y se convierte en un solipsismo esterilizador. Es necesaria, entonces, que las intelecciones sean subsumidas por un todo mayor, de allí que Aristóteles sostuviera que la definición de un ente, es decir, su conocimiento, se da mediante la determinación del género próximo y la diferencia específica.

*El gran hallazgo de la modernidad en una de sus direcciones*¹⁶ es la idea de totalidad racional, esta es el todo mayor que estructura los elementos y les da coherencia. Su máximo desarrollo llega con Marx: la totalidad es (...) “la unidad de la diversidad, la síntesis de múltiples determinaciones” (...). Es decir, el concepto de totalidad puede ser un concepto plenamente dialéctico e histórico, como en el caso de Marx, o, por el contrario, uno de tipo enteramente funcional

¹⁶ Conforme lo hemos ya afirmado, la otra gran dirección de la modernidad es, desde el punto de vista epistemológico, la seguida por el empirismo inglés, fundamento del reformismo burgués en Inglaterra, con Hobbes, Hume, Locke y también Berkeley y Bacon, cuya influencia se siente todavía. La otra clase de modernidad, aquella fundada por los ilustrados y a la postre la más significativa, que fundamentó la Revolución francesa, fue la que se dio en el sur del continente europeo, en el lado latino, y es esta de la cual estamos hablando.

y funcionalista¹⁷. Por consiguiente, pueden considerarse dos tipos de estructura social: la que la define como una totalidad estática y funcional (concepción a la que más tarde muchos asimilan la cibernética) y, por otro lado, la estructura dialéctica, histórica y concreta, dotada de un movimiento permanente. Esta distinción fundamental no hay que olvidarla.

El pensamiento de la modernidad (europea, en su fase de constitución del sistema/mundo moderno-colonial¹⁸) encierra la promesa de cambiar el mundo anterior, de carácter feudal, teológico y dogmático, para instaurar un nuevo orden, esta vez supuestamente racional, y comenzar desde el principio. Este propósito encierra a su vez, o la opción revolucionaria o la reformista, consistente esta última en actuar poco a poco hasta alcanzar el cambio global. En cambio, la primera, de carácter maximalista, considera derrocar primero el poder fundante del orden social. Se podría afirmar que en ambos casos, el cambio requiere mediaciones, y esto es cierto, lo definitorio está en el sentido o finalidad: o hacia la captura del poder o hacia las reformas que conserven dicho poder.

¹⁷ Lo funcional es una propiedad que damos a los procesos en la medida en que persiguen cierta finalidad (dada también por el hombre, por ejemplo, los mecanismos del reloj). Lo funcionalista, en cambio, es una concepción del mundo que ilegalmente extiende la propiedad funcional a toda sociedad, sostiene que esta y todos sus procesos y elementos son funcionales a un fin y sus estructuras son por lo tanto estáticas con fronteras cuidadosamente definidas.

¹⁸ Immanuel Wallerstein, reconocido sociólogo norteamericano, junto con el peruano Aníbal Quijano, profesor de la UNMSM, han planteado la categoría *sistema/mundo moderno-colonial* como marco explicativo mayor de los procesos sociales en la época actual.

2. *La crítica posmoderna*

Los posmodernos sostienen que la modernidad es un proyecto no sólo inconcluso, sino caduco, porque no cumplió sus promesas de emancipación humana, de una vida mejor y digna para todos los hombres. Los ideales de “igualdad, libertad, fraternidad” de la Revolución francesa fueron traicionados casi tan pronto como fueron formulados; las revoluciones sociales de tipo “comunista” como dicen ellos, han fracasado y han vuelto o están volviendo al capitalismo; la situación de pobreza, de explotación y de miseria de las grandes masas de la población, se ha profundizado. El libro del nisei usamericano Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre* (1992), se refiere a que los movimientos sociales no han podido sobrepasar –ni podrán hacerlo en el futuro, según su opinión– los horizontes del modelo capitalista. Más allá del capitalismo, no hay otros marcos ideológicos posibles. Además, la modernidad, siguen sosteniendo los posmodernos, tiene una base inmoral porque sus partidarios dicen una cosa y hacen todo lo contrario.

La crítica clave que hacen los posmodernos a la cuestión de la modernidad, es lo que podemos denominar “metodología de pensamiento”, la que podría expresarse así: ya no es posible ni conveniente detenerse a pensar en la ‘naturaleza de la naturaleza’ humana¹⁹, ni en la esencia de la educación, ni en el tipo de hombre y de sociedad que queremos, etcétera, porque estos problemas son generales, imprecisos y de interminable discusión y carecen, en consecuencia, de significatividad. Es necesario abandonar reflexiones de tipo ‘esencialista’. La humanidad ha perdido mucho tiempo en estas grandes narrativas que han servido solo para formular teorías abstractas que han fracasado en su aplicación. Por consiguiente, sostienen, debemos partir de algo que aunque pueda ser parcial y menos resonante, es más concreto y válido, como son los comportamientos puntuales,

¹⁹ Ejemplos de pensadores modernos son Martin Buber (1965): *¿Qué es el hombre?* México, FCE. También, Erich Fromm (1967): *Marx y su concepto del hombre*. México, FCE, Breviarios.

por ejemplo las llamadas competencias en educación superior, estas apuntan al logro real, en la práctica, de una productividad individual y, por tanto, social, necesarias ambas para el avance (o ‘progreso’) de las sociedades actuales, vale decir, post-modernas”. El pensamiento posmoderno se presenta así como la promesa de la más grande revolución en el pensamiento ocurrida desde los antiguos griegos.

Es en aras de esta “practicidad” y de esa validez, que se presenta la necesidad de renunciar, siguen sosteniendo, a los “esencialismos”, a la comprensión global del mundo. Es mejor y más “práctico” “atenerse a los hechos”²⁰ y resignarse a lo parcial y limitado, a lo evidente e inmediato, y convertir este modo de pensar [castrado²¹, José Virgilio Mendo (JVM)] en, se puede decir, una guía metodológica que pueda servir de modo efectivo y eficiente* a la supervivencia y “progreso” del individuo y de la especie humana.

A lo señalado antes agreguemos brevemente algo de nuestra propia reflexión, aun cuando no compartamos en absoluto los puntos de vista de los posmodernos: la metodología de pensamiento de por ejemplo Durkheim y Marx –por citar dos autores con posiciones ideológicas absolutamente opuestas y divergentes pero representantes ambos del pensamiento moderno– radica, a nuestro criterio, en que hay que partir siempre de la visualización de la totalidad para pasar luego al análisis de las partes o elementos, puesto que solo a partir de esa totalidad es posible descubrir el sentido de las partes, esto es, su racionalidad. Estas formulaciones racional-modernas implican un pensamiento de carácter deductivo y este, a su vez, de *imposición y de violencia*. La lógica no es solamente la lógica, sino las condiciones mediante las cuales se impone esta. En la racionalidad moderna se halla implícito un núcleo de sentido de violencia, de autoritaris-

²⁰ La expresión “¡Atenerse a los hechos!” es la voz de orden y el grito de combate del fundador del positivismo, Auguste Comte, sin percatarse Comte que los “hechos” varían según la concepción y los propósitos del hombre que actúa.

²¹ Cf., p. e. Gianni Vattimo (1999): *El pensamiento débil*. Bs. As. Aique.

* Ver glosario al final de este volumen

mo y de imposición ideológica y política²², la que históricamente se volvió enteramente explícita con el desarrollo del régimen estalinista en la exURSS, también en la China actual, en Vietnam y Camboya, sin dejar de lado, por supuesto, las políticas inhumanas de agresión, autoritarismo y despotismo de las democracias burguesas solo formalmente democráticas. Este núcleo de violencia se halla ya latente en la incitación del *imperativo categórico* de Kant²³, el primer moderno en el campo de la filosofía clásica alemana. La modernidad, dirá Lyotard y junto con él los demás posmodernos, encierra, tras de sus grandes discursos de emancipación humana, un metarrelato de autoritarismo, de imposición, de maldad y de monstruosidad.

En consecuencia, lo único verdaderamente válido es, para los posmodernos, ese pensamiento castrado o “débil”, el que solo puede darse en los escenarios que, como un caleidoscopio, son efímeros y cambiantes, producto de la comunicación y del consenso en grupos pequeños a través del lenguaje. La verdad objetiva en la sociedad actual es solo la que se obtiene en el consenso de los “juegos de lenguaje”, lo cual implica un relativismo gnoseológico extremo donde, como efecto de la castración, todos los gatos son pardos. Ronald Barnett (1997: 87) afirma que la posmodernidad y las competencias en educación, constituyen “la forma más estridente del relativismo epistemológico”.

En la actualidad, la mayoría de intelectuales son posmodernos, a excepción de los grandes intelectuales. El discurso de las competencias en educación superior encarna la esencia misma de la posmodernidad, puesto que lo que esta rescata es el desempeño eficaz y

²² Pierre Bourdieu (1969) en *La reproducción*, define la “acción pedagógica” como un “arbitrario pedagógico” producto del “arbitrario cultural” impuesto por los propietarios privados del capital. Esto ya lo hemos señalado en páginas anteriores.

²³ Kant, en su *¿Qué es la ilustración?* se refiere a que esta es la etapa en la que la humanidad alcanza su mayoría de edad y se desarrolla con autonomía, libertad y responsabilidad, lo que implica el saber ayudarse a sí mismo, apelando a sus propias fuerzas. El imperativo categórico lo definimos aproximadamente así: “no hagas a otros lo que no quieres que te hagan a ti”, ver especialmente su *Crítica a la razón práctica*.

lo menos que podemos esperar de un ser humano cualquiera es su capacidad para desempeñarse competentemente en algo frente a un mundo desafiante.

3. *Crítica a la crítica posmoderna*

Sin embargo, es dable preguntarse ¿cuánto de unilateralidad, de fingimiento, de superchería, de superficialidad y de intereses escondidos hay en la posición posmoderna? El ataque a la modernidad no es una crítica pura e imparcial. Es, por el contrario, enteramente parcial puesto que se presenta precisamente como totalmente imparcial, “libre de valores”, de ideologías e intereses iniciales. Esconde, en consecuencia, los supuestos de los que parte. Es decir, si de supercherías y de maldades se trata, los posmodernos son los campeones en hacer lo que achacan a la modernidad. El crimen de lesa humanidad que se comete en Gaza, por ejemplo. O también la política financiera internacional en manos de los grandes bancos y los organismos Financieros Internacionales (OFI) que ha traído la miseria en Grecia, España y otros países; o el crimen de lesa humanidad de nueve estudiantes y un profesor de La Cantuta, o las esterilizaciones forzadas de campesinas peruanas, o algo que no llama a escándalo (pero que debería llamar) como son las actividades de la Toyota o la Monsanto o la Bayer, etcétera; encarnaciones mismas de la contradicción entre teoría y práctica que entraña la posmodernidad. O, para hablar de cosas científicas, no se podría avanzar un solo paso en el campo de las ciencias físicas, por ejemplo, si no se tiene en cuenta el principio de la totalidad. No se podría comprender el movimiento de los cuerpos sin “enlazarlos” o relacionarlos en un todo mayor que es la ley de gravedad de Newton²⁴. Aquí se presenta algo que corresponde a una interesante discusión. Existe ahora una “nueva ciencia” que recoge los aportes de, entre otros, Werner Heisenberg o las disquisiciones de

²⁴ Otra cosa distinta es la superación del principio de la gravitación universal de Newton por la teoría de la relatividad de Einstein.

Ylia Prigogine, pero, creemos, estas teorías o experiencias no alcanzan a destruir el principio de la totalidad como principio metodológico básico que permite avanzar en el conocimiento científico. En el campo tecnológico, a nadie se le ocurrirá decir a un transeúnte que pasa por la calle: “Oye, reconstrúyeme el motor de este automóvil cuyas piezas están desperdigadas en esta habitación”. La persona no lo podrá hacer si antes no tiene en la cabeza la idea de totalidad, la idea de los ejes fundamentales del motor y de la función que cumplen, para después ir acomodando las piezas dentro de un esquema mental previo.

La Toyota es muy moderna en cuanto se refiere a la rentabilidad del capital. Ninguna transnacional que se estime renunciará a tener una idea lo más exacta y global posible de la correlación de fuerzas del mercado del que dependen sus niveles de rentabilidad. Las transnacionales no pueden renunciar jamás a la idea muy moderna de totalidad ni al pensamiento performativo de Austin (que es el fundamento del marketing y la publicidad) porque esta garantiza sus ganancias. En este caso se es muy moderno, nunca se deja las cosas al azar ni al relativismo posmoderno porque se trata, pues, de ganancias. El lenguaje posmoderno tiene, como el dios Jano, dos caras: una, que critica los vicios de la modernidad; y la otra, que pone en práctica los mismos vicios que critica, pero en escala mayor. Y eso es doble moral, doble monstruosidad y doble maldad porque van acompañadas del cinismo.

Por otra parte, y esto es lo más importante de la crítica que estamos haciendo, el marxismo de Marx nunca postuló una totalidad sin dialéctica en la que no haya interinfluencia entre el todo y los elementos que la conforman. La visión dialéctica marxista reivindica el pensamiento *inductivo*, afirma que la totalidad es producto histórico de los elementos, pero también reivindica el pensamiento *deductivo*: la totalidad, una vez aparecida, influye sobre los elementos aislados. Además, existe una interacción entre ambos tipos de pensamiento: *las partes inciden en el todo a pesar de ser producto de esa totalidad*, no existe totalidad sin partes ni partes sin totalidad, y por ello la dialéctica de Marx constituye el fundamento de la verdadera democracia,

no de la imposición. Ese carácter específico de la totalidad en Marx, de combinar lo inductivo con lo deductivo dentro de un enfoque histórico, es lo que pasan por alto los que atacan la idea de totalidad tal como la postuló Marx, y es la vigencia del pensamiento de Marx más allá de la modernidad.

De esta manera, resulta tan inaceptable decir: “todo es relativo, la única verdad que puede desprenderse *hic et nunc* (aquí y ahora) es la del consenso de los pequeños grupos”, como también es inaceptable decir: “Existe una verdad única por encima de toda contingencia, a la cual llamamos ‘verdad objetiva’ que se impone como una necesidad y que exige la universalidad, el acatamiento de todos”. Estos son dos extremos que merecen ser criticados sin contemplaciones. La verdad es *construcción humana*, puesto que somos nosotros, los seres humanos, los que construimos nuestro propio mundo humano. Pero 1) *lo construimos con altibajos, con contradicciones, con avances y retrocesos; y 2) lo construimos como seres sociales, no como sujetos individuales, aislados unos de otros.* En estas dos premisas radica la tesis de que la verdad es absoluta y relativa a la vez, lo que lleva de inmediato a dilucidar cuándo o en qué circunstancias o condiciones la verdad es absoluta, cuándo relativa y cuándo es absoluta y relativa a la vez.

4. Conclusiones

1. El debate entre modernidad y posmodernidad no es una problemática creada en nuestra propia realidad sino en los países hegemónicos europeos. Es una problemática impuesta, expresión de la “colonialidad del saber”. No es un problema nacido de nuestra realidad originaria. Pero, por otro lado, sí lo es en la medida en que las OFI (Organismos Financieros Internacionales), como el BM, el FMI, la OCDE, la OMC y otras, tratan de imponerla en tanto es un aspecto de la colonización cultural y de las políticas internacionales de educación en nuestro país. Por este motivo, debemos desarrollar acciones de lucha teórico-prácticas para que este designio imperial no se cumpla.

2. El pensamiento moderno de Marx, a diferencia de sus contemporáneos, trasciende la modernidad. La noción de totalidad dialéctica, concreta, histórica y contradictoria que postuló Marx, va más allá de la modernidad y coloca la noción de totalidad histórica como un eje explicativo fundamental en la sociedad contemporánea. El pensamiento de Marx sigue vigente porque la plusvalía, expresión de la modernidad, está vigente.
3. Ha llegado el momento histórico para que nuestros países dominados y explotados, reivindiquen su capacidad de pensar y de actuar con autonomía y decisión propias, dejando de lado faros-guía que han suplantado nuestra subjetividad histórica. Debemos rescatar los aportes del pensamiento andino y amazónico, este implica una racionalidad diferente de la depredadora del capitalismo, tal como sucede con la política del “buen vivir”, *suma qamaña* (aymara), *suma kausay* (quechua), vivir con plenitud, que es un acto descolonizador de los pueblos indígenas y un aporte para el mundo entero (incluidos por supuesto los pueblos europeos). Debemos hacer nuestros propios caminos teórico-ideológicos que respondan a los intereses de lograr los mayores niveles de humanidad posibles.
4. En la medida también, en que la aspiración de los pueblos y sus luchas se encaminan hacia la emancipación humana y a la reivindicación de sus utopías, la vigencia del socialismo continúa en la agenda de nuestros pueblos. Debemos luchar por un socialismo en nuestras regiones, un socialismo que nosotros mismos tenemos que inventar y construirlo. Esto no significa una declaración de autosuficiencia o de renuncia a las enseñanzas de las gloriosas experiencias históricas mundiales, y a la tradición revolucionaria de Marx y de Mariátegui, sino la decisión de recoger humildemente los aportes ideológicos, intelectuales, tecnológicos y culturales, vengan de donde vinieren con la única condición de que todo ello se haga bajo el control y la soberanía de nuestras propias sociedades.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- HARGREAVES, Andy (2005): *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- MARX, Karl (1965) *El Capital*. México: FCE (A. Sánchez Vázquez, trad.) Vol. I, Secc. 1, Cap. 1.
- BARNETT, Ronald (1997): *Los límites de las competencias*. Madrid, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (1969): *La reproduction*. Paris: Maspero.
- LYOTARD, Jean Francois (1974): *La condición postmoderna*. Madrid: Morata.
- ESCOBAR, Arturo (2006): *Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. Bogotá, Colombia, Tabula Rasa eds.
- URBANO, Henrique (comp.) (1991): *Modernidad en los andes*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

III. GEOPOLÍTICA DEL CONOCIMIENTO Y DE LOS SABERES UNIVERSITARIOS

1. *Los saberes desde el sur*

Que el conocimiento esté sujeto a una geopolítica puede ser un tema que suscite mucho interés, pero, aparte de eso, es también revelador del carácter de nuestra época porque el conocimiento, aquel producido por la modernidad europea, tiene su localización original en Europa, y desde allí se proyectó al mundo entero. Pero, si esto es bien cierto, también lo es que al mismo tiempo está perdiendo su legitimidad, en forma cada vez más notoria y constante. Está perdiendo su universalidad, es decir, su calidad de pensamiento único, la universalidad que, parafraseando a Slavoj Žižek –ese filósofo “chic” de última generación, esloveno, marxista y psicoanalista lacaniano–, es el “frenético objeto del deseo” de los centros hegemónicos de poder, establecidos a sangre y fuego en su proceso de constitución del “sistema-mundo moderno/colonial”. La universalidad pretendida por los filósofos desde la época de la Ilustración y continuada en la posilustración, está siendo contestada ahora, en la época del “capitalismo tardío” (Habermas), desde hace unos tres lustros y desde diversos ámbitos del planeta asumiendo principalmente las posiciones de un marxismo que se puede denominar crítico.

En el *interin*, el pensamiento de la posilustración, a diferencia de su predecesor, se constituyó en ese tiempo y con sus prolongaciones hasta el presente, como un pensamiento desilusionado, sin capacidad ya de convocar las voluntades y las entregas, sin capacidad de convencer y de suscitar las místicas de las multitudes. Es un pensamiento exangüe. En estas condiciones, la carencia de ideas movilizadoras está siendo sustituida por el pragmatismo a toda máquina, por la propaganda y la compulsión hacia el consumo, por el relativismo posmoderno, por la desestimulación –por no decir represión y desprecio– hacia el pensamiento reflexivo, y, por otro lado, por el formalismo seco y el pensamiento tecnicista, por lo que la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse) denominó “razón instrumental” y, conjuntamente con esta, por la fuerza y la imposición.

Esto es así porque la violencia no se desarrolla en el vacío sino a través de –con la mediación de– contradicciones. Están surgiendo voces distintas, venidas de otras partes que de USA-Europa, con otros tonos, con otras prioridades, con otras maneras de percibir y de querer, con otros sujetos y localizaciones. Por eso, existe hoy en día no una geopolítica sino una contrageopolítica del conocimiento, que tiene un carácter descentralizador y alternativo porque proviene de países que fueron alguna vez colonias tanto en América como en África, la India y el Oriente y que discute el eurocentrismo. Son los “saberes desde el sur”, como lo señala el título de la obra de Boaventura de Sousa Santos (2006), aunque él no comparta plenamente nuestra opinión. No importa si los intentos de perpetuar ese pensamiento único cobren, en los ámbitos académicos, una fuerza inusitada y una unanimidad forzada, porque esa fuerza proviene de una civilización en crisis que perdió su perspectiva histórica. Sus acciones son los últimos –y más peligrosos– aletazos de una ballena mortalmente herida.

En cierto modo, Fukuyama tenía razón, porque sus razonamientos se refieren no a nuestros países sino a los colonialistas, estos son, en realidad, los que ya no tienen futuro. La historia se ha trasladado ahora a los países explotados como los de América Latina, nuestros países sí tienen un porvenir, un futuro y una historia por escribir.

Esta contrageopolítica del conocimiento no está plenamente formada todavía, es muchas veces incipiente, pero está presente porque marca la pauta del futuro. Está formándose de manera consistente, sin poder detenerse y los ámbitos universitarios la recogen de modo también contradictorio, pero desde un punto de vista crítico. Walter Mignolo, hablando de la situación poscolonial, afirma:

“No es tanto la condición histórica poscolonial la que debe atraer nuestra atención, sino los *loci*²⁵ de enunciación de lo poscolonial (...) Se está produciendo una transformación fundamental del espacio intelectual, a raíz de la configuración de la razón poscolonial –sigue afirmando– tanto en el lugar de una práctica oposicional en la esfera pública como en el de una lucha teórica en la academia” (Mignolo, 1996: 100).

²⁵ *Loci* (locución latina): plural, los lugares, las sedes, los asentamientos humanos; *locus*: singular, el lugar, etc. (nota de José Virgilio Mendo).

Dos tendencias se debaten en la formación profesional universitaria: 1º) la formación humanística, entendida como el esfuerzo por comprender cada vez mejor la naturaleza humana comprometiéndose con su emancipación, esfuerzo al cual concurren tanto las “letras” como la matemática, la física, las tecnologías y todas las “ciencias duras”, y, 2º) la formación profesional según la lógica instrumental, tecnicista y tecnocrática, con vistas a servir a la dinámica del mercado y a los intereses de quienes se benefician con este; formación profesional que se da principalmente en nombre de las denominadas “competencias”, tratando de reforzar con esto el “pensamiento único”, el dogma, la aceptación y el conformismo. Se puede identificar el *locus* de enunciación de la primera tendencia en los países poscoloniales según la terminología de Mignolo, o simplemente países conformantes del hemisferio sur, último reducto de una concepción humanística de la universidad, mientras que el hemisferio norte o “primer mundo” es el *locus* de la segunda tendencia. Sin embargo, como lo afirma alguien, hay que considerar que esta diferenciación geográfica no es rígida, pues existe un sur en el norte (por ejemplo Nueva Orleans o Harlem, USA) y penetraciones de un norte en el sur, por ejemplo, Sao Paulo.

Analizaremos un aspecto de la línea tecnicista en su relación con el currículo universitario y su concreción en el currículo por competencias, el que se ha venido incubando desde mucho tiempo atrás tanto en nuestro país como en Europa y en los Estados Unidos y que ahora, rebalsando los límites europeos, ha llegado a nuestras tierras a través del Proyecto Tuning, con la intención de arrasar un pasado y una tradición, tal como una tormenta Kathrina rediviva en la academia. Al parecer, la ANR (Asociación Nacional de Rectores) en el Perú ha tomado cartas muy serias en el asunto, ha despertado de largos años de letargo en los que era considerada como un botín y un mero objeto decorativo y ahora está decidida a imponer el nuevo modelo curricular tomando por asalto la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la universidad emblema del Perú. Podríamos sostener como una tesis plausible que pueda explicar ese despertar –que nos recuerda en las formas mas no en el contenido, el papel que desempeñó el exConup del régimen militar del general Velasco Alvarado– al interés

de la Comunidad Europea y, detrás de esta a los intereses de los organismos financieros internacionales (OFI) como el Banco Mundial y el FMI, dada la importancia estratégica por emplear este término, de la educación superior y de la universidad en el ámbito social y económico de la sociedad. Esto explicaría el periplo de una “universidad rebelde a una universidad sumisa neoliberal”, como afirman Lora y Recéndez (2009). Pero ni aún con esto queda explicado todo, la situación es mucho más compleja, puesto que tiene que ver con el proceso de privatización de la enseñanza universitaria, con su sucesiva pérdida de legitimidad como pensamiento crítico y humanístico²⁶, con el carácter de la sociedad globalizada y neoliberal y su crisis estructural.

Claro que no se puede comprimir o reducir toda la problemática del currículo universitario a solamente la cuestión de las competencias, porque estas no constituyen ni pueden constituir la única versión de la posibilidad humana. De hecho, existen otras experiencias curriculares como por ejemplo las llamadas “tradicionales”, cuyo carácter debe ser examinado y no rechazado “a priori” atendiendo simplemente a lo que estipulan las corrientes predominantes. Existe también la gran experiencia de La Cantuta hasta antes de su conversión en universidad, experiencia en la que, a nuestro criterio, se dio paso, gracias a la coherencia inflexible del doctor Walter Peñaloza, a la mejor experiencia de currículo integral en el mundo entero (C.f., mi *Desde nuestras raíces...*, 2009), o también la de la Universidad de Querétaro en México. La conclusión inmediata de estos intentos es que no se puede construir un currículo integral en una sociedad que, como decía Marcuse, tiende a la unidimensionalidad o unilateralidad de las personas. El problema del currículo es el problema de la sociedad.

²⁶ Lo humanístico que comprende, repetimos, no solamente el estudio de las llamadas “humanidades” sino también el de todas las ciencias sin excepción dentro de una perspectiva de desarrollo de todas las potencialidades humanas para alcanzar nuevos niveles de humanidad. Involucra, por tanto, un compromiso y un pensamiento histórico-crítico. Rechazamos enteramente la tesis de P. Snow respecto de la existencia de dos culturas: la de las ciencias “duras” y la de las letras, esta última llamada impropriamente por él, lo humanístico.

Como el lector comprenderá, lo que está en juego en todos estos avatares de la universidad –y no solamente en el Perú– es el carácter del poder, el que se expresa a dos niveles: a nivel micro, al interior de la institución universitaria, problema que es también de por sí complicado en el que tiene mucho que ver la participación estudiantil como condición básica de una nueva universidad. En el nivel macro, se visualizan los problemas referentes a las relaciones entre educación y sociedad, cuidando de no establecer una relación determinista-mecanicista pues los procesos externos tienen que ser procesados internamente, lo cual significa reconocer que la institución tiene su propia autonomía y especificidades y que ello influye a su vez en los procesos externos.

Adoptaremos un enfoque histórico que nos muestre, primero, las concepciones iniciales acerca de la universidad y del currículo en su etapa de modernidad especialmente en nuestro país; segundo, un análisis crítico del enfoque de competencias; y, por último, las conclusiones y recomendaciones a las que se puede arribar, teniendo en cuenta tanto la coyuntura social-política de nuestro país como el perfil y perspectivas de la universidad.

2. *Trayectoria del tecnicismo en la universidad peruana.* *Situación de la universidad peruana*

Hasta 1960, la universidad peruana había transcurrido sin mayores sobresaltos. Acomodada a la concepción tradicional de universidad, formaba a los intelectuales y cuadros políticos y técnicos que requería la sociedad en esa coyuntura histórica, con el añadido de la debida dosis de espíritu crítico que se le reconocía en sus claustros y también un alto grado de participación política de los estudiantes universitarios. Enrique Bernales, en el año 1978, expresaba así la situación: “La ley 13417* recogió las demandas sustantivas del movimiento universitario: autonomía, tercio estudiantil en el gobierno de la universidad, cátedra paralela, derecho de tacha, extensión social,

*Ley dada por Manuel Prado

gratuidad de la enseñanza en las universidades estatales, etc.” (Bernales: 1978, sin paginación)), aunque, como afirma Bernales, en dicha ley se observa ya una preferencia por las universidades privadas, pues estas podían crearse por un simple decreto del Ejecutivo, mientras que las nacionales requerían necesariamente una ley aprobada por el congreso (ibid.). En esto consistió la “modernización” de la universidad peruana reclamada no solo por los sectores estudiantiles sino por los docentes y la sociedad en general. Una universidad más abierta a los sectores medios y a las ideas vengan de donde vinieren, menos elitista y más a tono con lo que ocurría en el mundo exterior conservando al mismo tiempo un alto grado de politización y la concepción de la función de la universidad como espacio de reflexión libre y de ejercicio del pensamiento crítico. La universidad era reconocida por propios y extraños como el lugar privilegiado de acrecentamiento de la cultura y del ejercicio de la “conciencia crítica nacional”.

Sin embargo, el currículo, en las veces en que se hablaba de esto o en las veces en que se hablaba de plan de estudios, seguía siendo considerado de la manera más tradicional posible. Las clases puramente expositivas, con un aborrecimiento de las prácticas, el modo autoritario de dictarlas, los exámenes semestrales y de fin de año, y la espera de las notas promocionales. Los avances del doctor Peñaloza, comenzados desde el año 51: currículo flexible y semestral, el sistema de créditos, evaluación cualitativa, la preeminencia de la práctica, la nueva o correcta concepción de dedicación exclusiva de los docentes²⁷, etc., fueron convenientemente ignorados durante por lo menos dos décadas, y en algunos aspectos esa ignorancia persiste hasta el presente.

El intento más serio y en regla para tecnocratizar la universidad se produjo con la dación de la “Ley Orgánica de la Universidad Peruana”, Decreto-Ley 17437, promulgada por el gobierno militar velasquista en 1969. En el intento de convertir la universidad peruana

²⁷ Un enjuiciamiento más completo de la experiencia de La Cantuta puede verse en mi obra *Desde nuestras raíces: Maestros del Perú para una educación del futuro*, 2009, pp. 70-132.

en una universidad tecnocrática, autoritaria y apolítica, esta ley arrasa con todas las conquistas hasta entonces conseguidas y consolidadas. Como sabemos bien, la Ley 17437 no solucionó la crisis universitaria sino, por el contrario, la agravó considerablemente, aunque sea por el hecho de que fue una imposición arbitraria. Nos ahorraremos detalles porque aquí este no es el caso, el proceso es bastante conocido. Fue una ley recesiva y preventiva, se retrocedió hasta antes del pronunciamiento de Córdoba, en 1918.

No es sino hasta 1983, casi quince años después, que el gobierno de Fernando Belaunde promulgó la Ley 23733 de diciembre de ese año y de actual vigencia. Si esta ley goza de tan larga vida y buena salud, ¡30 años!, es porque hay muchos intereses no resueltos de por medio: el interés de privatizar, la enseñanza universitaria y todo lo que esto conlleva, y, además, porque existe el reclamo por parte del estamento universitario –docentes, estudiantes y trabajadores administrativos– y por parte de la sociedad en general, por una universidad más democrática y mejor financiada. La presión venía –y viene– de los sectores empresariales que buscan siempre una universidad llana y simplemente tecnicista y tecnocrática²⁸, en la que los estudiantes se dediquen solo a estudiar sus lecciones y los docentes solo a enseñarlas. El nefasto –por decir lo menos– fujimorato prefirió proceder por la vía de los hechos. Promulgó diversos decretos leyes, todos ellos atentatorios contra las conquistas de los docentes, sus remuneraciones y los fueros de la universidad. Con Fujimori, hoy preso por crímenes de lesa humanidad, se define por entero la tendencia privatista que venía procesándose desde más o menos los años 75. El Decreto Legislativo 882, “Ley de Promoción de la Inversión en la Educación” (sic) es el punto culminante de este proceso, en el que se autoriza el funcionamiento de universidades como empresas privadas con fines de lucro y se las exime de impuestos a la renta. Me eximo comentarios.

²⁸ Conviene distinguir entre tecnicismo y tecnocratismo. El primero se refiere a una corriente teórica y epistemológica que hace uso de la razón instrumental y desvaloriza las dimensiones humanísticas del actuar humano, y el segundo a los tecnócratas, al tipo de personas que concretizan o cristalizan dicha racionalidad.

3. *La cuestión de las competencias laborales*

La problemática de las competencias no aparece primigeniamente en la universidad ni aquí en el Perú ni en ninguna parte, sino principalmente en los programas de capacitación de la fuerza laboral de las empresas. La cuestión de las competencias, y por tanto del currículo por competencias, es un elemento importado del mundo del trabajo empresarial, especialmente de cierto nivel técnico, a la universidad. Las competencias –las que despiden un olor subliminal a la competitividad capitalista, tanto a nivel de empresas como a nivel individual– no tienen un *status pedagógico propio*.

De inicio, y haciendo una síntesis de lo que afirma el doctor Peñaloza (2003, a; 2003, b) y también otros como Delgado (2004), Maurin (2001), García Fraile (2008) y agregando algo más, sostenemos de entrada que entenderemos por competencia, en este contexto, el ejercicio específico en la práctica, de una capacidad en condiciones culturales estandarizadas de aceptación; y por capacidad una cualidad o disposición del ser humano para actuar frente al mundo exterior. Solo el hombre es un ser potencial y universalmente capaz. Implica por lo tanto una intencionalidad –Karl Marx habla de los fines interiorizados en la subjetividad como elemento esencial del trabajo del trabajador–, una operatividad o desempeño, ciertos criterios de eficiencia técnica y social que sirven de baremo a los desempeños, y ciertas condiciones éticas y valorativas de acuerdo a las cuales se desarrollan dichas competencias.

Mucho se ha escrito, y con toda razón, acerca de la vinculación indisoluble entre el neoconductismo de Skinner y el enfoque de competencias. En la medida en que este enfoque postula en lo esencial y desde un punto de vista filosófico, que las teorías deben construirse a partir de los resultados o “productos” y no a partir de las reflexiones sin base real, reflexiones a las cuales los “competitivistas” las califican de vacuas y metafísicas, sin conexión con la práctica, tiene sus pros y sus contras. Aún más: en la medida en que lo que se acaba de afirmar se hace asumiendo como válido e inmovible el sistema capitalista desde el cual se formula esa convicción, y considerando que,

conforme ellos afirman, toda teoría debe ser rechazada si no nace de dichos resultados, tiene más de contras que de pros, tiene más de formulación entera de positivismo y de pragmatismo, lo que, como una bolsa de plástico, cubre a las competencias, no las deja respirar y las asfixia. Digo así porque las competencias y su expresión en las destrezas o “desempeños” o “performances” o simplemente el actuar y la actividad humanos, son necesarias e indispensables para ese trabajo humano y para comprender las relaciones sociales y la sociedad. Pero el pragmatismo impide que se consideren así a las competencias. El pragmatismo deforma el carácter de la actividad humana y la reduce a solamente una actividad ciega de adaptación mecánica, a los requerimientos de sobrevivencia o de reproducción de un tipo de sociedad como es la capitalista. Desde este punto de vista, la noción de competencia es un invento de este sistema, con el objetivo de reemplazar y hacer olvidar la noción de trabajo, trabajo abstracto y trabajo concreto; conceptos que son mucho más ricos y explicativos que el de competencias. Los partidarios del sedicente “nuevo enfoque educativo”, “centrado en el aprendizaje”, se quedan a lo sumo en solo el nivel del trabajo concreto (el desempeño*), dejando fuera de sus análisis el trabajo abstracto y con ello, dejan fuera el carácter social del trabajo, dejan fuera los inconmensurables esfuerzos de los seres humanos como seres sociales y como sujetos históricos constructores o productores de su propia humanidad. Por eso, el enfoque de competencias es un enfoque antihumano y deshumanizante.

Retomando el hilo de la exposición, la noción de competencia apareció, como dijimos, a partir de la formación de los trabajadores de las empresas, quienes debían ser capacitados para un desempeño eficaz* en las tareas de su oficio o profesión. Un carpintero necesita saber bien cómo cortar una tabla y no cortarse los dedos en el intento. Necesita un conjunto de saberes prácticos para ello, una destreza dada por la práctica, y una cierta disposición o actitudes frente al trabajo o frente, como prefieren decirlo los partidarios de las com-

*Ver glosario al final de este volumen

*Idem.

petencias, al desempeño. Además, debe conocer un conjunto de saberes teóricos que fundamenten su hacer, deben saber desarrollar valores que, por ejemplo, le hagan amar el trabajo (o “desempeño”) y realizarlo en ciertas condiciones éticas que legitimen lo que está haciendo. Por ejemplo, el carpintero no puede destruir un mueble valioso sin más miramientos que cortar algo que necesita.

Se han hecho infinidad de gráficas en las que se muestran los componentes del saber hacer o competencias: lo declarativo o conceptual que fundamenta el hacer, lo práctico o el hacer mismo, y lo actitudinal o valorativo. Como se puede colegir y como lo he señalado hace tiempo, valorar lo que se está haciendo es indudablemente muy valioso (discúlpeleme la redundancia), pero aquí falta algo y eso que falta es la percepción de la relación de lo que el trabajador hace con la sociedad, es decir, falta el aspecto de la conciencia de la valoración social, y esto marca precisamente la relación con la sociedad del trabajador, aspecto que tiene que ver con la visión del contexto social en el que el trabajador trabaja y con la pregunta: ¿para qué hago lo que estoy haciendo? ¿Cuál es el impacto de mi trabajo en la configuración de la sociedad o en mis relaciones con los demás (relaciones sociales)? Falta, por tanto, formar en el aprendiz una concepción respecto del tipo de sociedad en que vive. Falta, en este sentido, la conciencia política, es decir, de los valores sociales, lo que muestra por contrapartida y de manera muy clara, la esencia técnica de las denominadas competencias.

Analícemos un poco más la noción de competencias. Para un autor francés, Jean-Claude Maurin (2001),

Una competencia es un conjunto de conocimientos, de saber-hacer (*savoir-faires*) de aptitudes intelectuales, de actitudes personales que se manifiestan durante la realización eficaz de una tarea con un cierto nivel de complejidad. (...). Tal definición requiere varias precisiones. Quizá se puede entender, por ejemplo: “El Sr. X es competente en mecánica” (...). Esta formulación permite comprender que el Sr. X tiene probablemente los conocimientos en el dominio de la mecánica, pero no se dispone de alguna indicación en lo que concierne a la situación profesional en la que el Sr. X puede actuar eficazmente

(...) Por el momento, disponemos de un componente esencial pero no suficiente para definir una competencia. La mecánica es un saber específico. Se tiene necesidad del saber específico y a la vez del saber genérico (las matemáticas, la expresión escrita, la física, etc.) para ser competente (...). En muchas profesiones (u oficios), el saber-hacer implica sobre todo las habilidades profesionales o las habilidades manuales. Por ejemplo, para ejercer la carpintería, yo debo conocer a la vez las leyes de la geometría (saber genérico) y también las propiedades de diferentes clases de madera (saber específico), y también saber manipular una cortadora eléctrica. Pero para ser competente en el uso de dicha cortadora, debo también saber adecuar su utilización a las diferentes clases de madera y a los diferentes objetos que se van a fabricar. Además, debo efectuar esta fabricación dentro de un tiempo limitado, puesto que hay obligaciones económicas, etc. Pero, para que el Sr. X sea juzgado competente, ¿se requerirá solamente que sepa realizar siempre la misma ventana? (...)

El análisis de una competencia deberá entonces hacer aparecer el tipo de proceso intelectual necesario para realizar la actividad. Se puede distinguir en la mayor parte de las situaciones de trabajo, cuatro tipos diferentes de procesos intelectuales:

- El proceso de concepción, en el caso en el que, por relación a un problema profesional, sea necesario investigar, inventar, crear, innovar...
- El proceso de adaptación, que consiste en arreglar las soluciones a partir de lo que existe, adaptar, escoger entre las posibilidades de respuestas conocidas, de transferir una solución ya encontrada entre las modificaciones...
- El proceso de aplicación, en este caso el profesional debe realizar su tarea siguiendo las reglas, las normas, los procedimientos o las consignas bien precisas.
- No se puede hablar de competencia sin tomar en cuenta cierto número de actitudes y de aptitudes que forman las capacidades personales. Para facilitar el inventario de estas, se las puede reagrupar en cuatro familias:

- Capacidades de comunicación, que concierne al intercambio de informaciones y a las relaciones con los otros. Aquí se encuentra cierto saber-hacer (*savoir-faires*), por ejemplo las capacidades de redacción, o la capacidad de escuchar. (...) Se puede tener buenas capacidades de redacción en tanto que periodista, y también un “don” para expresarse por escrito con un estilo agradable.
- Capacidades de anticipación, como la creatividad, la iniciativa, la autonomía, la perspicacia...
- Capacidades de concreción (*concrétisation*), estas son las aptitudes o las cualidades ligadas a la realización de tareas, a la materialización de los proyectos. Aquí se encuentra la perseverancia, la voluntad, la insistencia, el sentido de lo concreto...
- Capacidades de movilización de los recursos, aquí se trata a menudo de cualidades personales que dan mayor eficacia a los medios que son puestos en práctica. Se puede citar el rigor, la puntualidad, el sentido de responsabilidad, el carisma, la organización personal, la rapidez... (Traducción libre de JVM)

4. *Una crítica al pragmatismo*

Hasta aquí el señor Maurin. Su pensamiento es un pragmatismo puro. Haremos unas cuantas observaciones, con cargo a profundizar más adelante.

Para el pragmatismo, el pensamiento es definido por el objeto y no debe ir más allá del objeto. Así, los saberes que debe dominar el carpintero se infieren a partir del ejercicio de un trabajo, es decir, una competencia. Este es el primer paso. El segundo consiste en que la teoría, así inferida de la práctica (práctica que, para nosotros, es aquí una práctica teñida o deformada por el capitalismo) tiene que regresar a la práctica para ser probada por sus efectos prácticos o

resultados. La teoría, entonces, debe circunscribirse a explicar cómo la práctica puede darse o puede ser posible. Por tanto, la práctica es el criterio de verdad o de validez de la teoría. La teoría, una vez obtenida, queda otra vez sometida a la práctica. Si un pensamiento no se concretiza en la práctica y si no es probada por la práctica, entonces ese pensamiento no tiene ninguna validez, es una elucubración inútil.

Para el pragmatismo:

1º) no tienen validez los pensamientos sueltos porque son volátiles. El pensamiento válido es aquel que se origina y se concretiza en la práctica.

2º) por lo tanto, la validez de un pensamiento se da en la práctica.

3º) a su vez, la práctica prueba la validez de un pensamiento.

Aquí viene la crítica:

1º) la práctica de la cual hablan los pragmatistas es muy distinta de la que postula el marxismo, sea este ortodoxo u heterodoxo. Es una práctica individual, no la social e histórica. La práctica de la que hablan los pragmatistas es una deformación de esa práctica. Para el pragmatismo, no es el sujeto social el que hace la práctica sino un sujeto individual*.

2º) tampoco existe en el pragmatismo una visión histórica de la práctica.

3º) de esta manera, si solo existen las prácticas individuales que se dan en el presente (pensamiento a-histórico), se concluye que un pensamiento o una concepción serán significativos o verdaderos si tienen consecuencias ventajosas o si sus consecuencias son exitosas. El éxito individual, el pecuniario y el goce o satisfacción inmediatas es el criterio de la verdad o de significatividad de los pensamientos. Es la filosofía del tener que se sobrepone a la filosofía del ser.

*Ver glosario al final de este volumen

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALTHUSSER, Louis (1969): *Ideologie et appareils idéologiques d'Etat*. En la revista *La Pensée*. París, junio de 1969.
- BERNALES, Enrique (1978): *Apuntes para una historia de la Universidad Peruana*. Lima: PUC, Facultad de Ciencias Sociales (documento mimeografiado, s/d.)
- BOURDIEU, Pierre (1970): *La reproduction*. Paris, Maspero.
- DELGADO SANTA GADEA, Kenneth (2004): *Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes*. Lima: Derrama Magisterial.
- GARCÍA FRAILE, Juan Antonio y Sergio TOBÓN TOBÓN (comps.)(2008): *Gestión del currículum por competencias*. Lima: Representaciones Generales, ed.
- LORA CAM, Jorge y María C. RECÉNDEZ GUERRERO (2009): *La universidad en la era del neoliberalismo*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- LORA CAM, Jorge y José Luis SÁNCHEZ (2012): *Hacia una metodología de la praxis: La investigación en ciencias sociales en gráficas*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2012 (en prensa)
- MAURIN, Jean-Claude (2001): *Analyser des competences*. Documento de Internet.
- MENDO ROMERO, José Virgilio (2009): *Desde nuestras raíces: Maestros del Perú para una educación del futuro*. Lima: Fondo Editorial de la UCH y del Pedagógico San Marcos.
- MIGNOLO, Walter (1996): *Historias locales, diseños globales*. Madrid: Akal.
- PEÑALOZA, Walter (2000): *El currículum integral*. Lima, Optimice.
- Proyecto Tuning. Informe de la Comisión Europea para Educación.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2006): *Conocer desde el Sur*. Lima, Fac. de CC. SS. de la UNMSM.

CAPÍTULO 2

SUPUESTOS SOCIOEDUCATIVOS

I. “MÁS ALLÁ DE LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN”²⁹

Uno de los temas sobre el cual se ha hecho correr ríos de tinta es el que, desde el punto de vista de ciertas izquierdas en educación, se denomina en términos generales “Teoría de la reproducción”. Los contenidos curriculares son los que favorecen a las clases dominantes, son seleccionados, definidos, justificados y legitimados por el orden social. Además, el control de los procesos de aprendizaje, sus mecanismos de administración, los exámenes, la llamada “meritocracia” en educación y, por último, los resultados de todo el proceso curricular: los profesionales universitarios en nuestro caso, son absorbidos tarde o temprano por el sistema dominante. El currículo, por tanto, no solo sirve para la reproducción de la desigualdad social y para mantener el *statu quo*, sino que su propio funcionamiento profundiza dicha desigualdad social.

Se han hecho muchas críticas a la posición reproductorista en educación. La más evidente: entraña un mensaje de pesimismo y de pasividad hacia los actores de la educación, principalmente los docentes, y en esto hay mucha razón³⁰.

²⁹ Tomado del subtítulo de la obra de Kemmis, *op. cit.*

³⁰ Existe toda una inmensa literatura, principalmente de los años setenta en adelante, en todas las sociedades capitalistas, que denuncia los “abusos” del sistema de dominación-explotación, pero lo característico de estas posturas es su falta de propuestas remediales adecuadamente fundamentadas. Véase la crítica que hace Stephen Kemmis (1993).

Otra crítica es la siguiente: si bien el currículo imprime sus contenidos y significados en la mente de las nuevas generaciones, esto no lo hace de manera automática, ni como un trasvase mecánico como lo es el reflejo especular. Es, por el contrario, un proceso por el que el ser humano construye en forma social, y por tanto en forma individual, el reflejo y, durante este proceso, él va produciendo, aunque sea en parte, nuevos contenidos y significados, va cambiando lo reflejado, aunque sea en algo o en mínima parte, generando contradicciones, todo lo cual a su vez incide de una u otra forma en el reflejo mismo. Conforme se dice académicamente: el hombre es constructor social de su propio reflejo. La subjetividad del estudiante –es decir, su conciencia o mentalidad o su capacidad de dar significados– al recibir los contenidos, los reelabora, los redefine, los aplica y los devuelve a la sociedad y a la cultura bajo la forma de práctica social del profesional, universitariamente formado. De esta manera, en el desarrollo curricular se hallan ya ínsitas, perspectivas mentales, teóricas y prácticas diferentes y, por tanto, perspectivas de cambio curricular. Por su parte, los constructivistas, atentos por llevar agua a su molino, se preocupan por hacer creer que los contenidos conceptuales tienen una validez únicamente idiosincrásica, es decir, válida únicamente para un individuo aislado, desconociendo que la verdad es, como hemos dicho, absoluta y relativa a la vez. Absoluta porque es válida para conjuntos humanos independientemente de cada uno de los integrantes de esos conjuntos, y relativa porque esa verdad ya no es válida en otro momento o en otras circunstancias o para otros grupos o desde otras perspectivas. El concepto de plusvalía, por ejemplo, tal como lo creó Marx, tiene una validez absoluta mientras duren las condiciones del capitalismo, pero este concepto está condenado a desaparecer en cuanto desaparezca la explotación actual del hombre por el hombre.

La siguiente crítica a la teoría de la reproducción hace referencia a que el cambio curricular no se hace a partir únicamente de los cambios personales o psicológicos sino a partir de cambios sociales o socioculturales que indudablemente tienen mayor peso y poder

explicativo. Son las políticas educativas las que imprimen el cambio curricular, entendiendo por este último el cambio de los contenidos, de sus significados, de su orientación o de su sentido³¹, este cambio curricular no se halla solamente en el polo de los cambios de sentido para el estudiante, no se halla solo en el cambio de los contenidos que debe aprender y de las maneras como aprende, sino también en el polo del cambio del modo de producción del currículo³² y de sus cambios estructurales en cuanto a los contenidos, la orientación y el sentido que se otorga a estos. La sociedad no es homogénea sino heterogénea y contradictoria. No existe un contenido homogéneo, igual para todos, sino diversos y contradictorios que aluden a diversos contextos. Lo contradictorio significa, por ejemplo, que la riqueza de unos se debe a la pobreza o explotación de otros, la noción de contradicción indica, en términos generales, que la situación de unos está en relación con la de otros para negar (y al mismo tiempo necesitar) uno y otro polo. En la sociedad capitalista, globalizada y neoliberal en que vivimos, esas contradicciones se han agudizado hasta límites verdaderamente increíbles. “Según Naciones Unidas –afirma el conocido periodista Frei Beto en la revista electrónica *Rebelión* del 02-01-2013– un 20 por ciento de la población mundial, el equivalente a 1.320 millones de personas, concentra en sus manos el 82 por ciento de la riqueza en el mundo. Mientras, los más pobres, unos mil millones de personas, sobreviven con apenas el 1,4 por ciento de la riqueza mundial”. Y luego continúa: “según la ONU, para facilitar la educación básica a todos los niños del mundo sería preciso invertir, hoy, 6.000 millones de dólares. Y solo en los EE.UU. gastan cada año en cosméticos 8.000 millones (...) El agua y el alcantarillado básico de toda la población mundial quedarían garantizados con

³¹ Para una definición precisa de los términos significación, orientación, sentido, véase el Glosario al final de este volumen.

³² “Modo de producción del currículo”: alude principalmente a los métodos y formas de producción, a las formas de hacer, a los materiales y recursos que se utilizan, los objetivos o intencionalidades que informan ese hacer, la consciencia de quienes participan en el proceso, con qué finalidades (el para qué) y el cómo se realiza el currículo una vez producido.

una inversión de 9.000 millones de dólares. El consumo de helados por año en Europa representa el desembolso de 11.000 millones de dólares” (...), y así sucesivamente, un conjunto de irracionalidades propias del tipo de sociedad en que vivimos. “En el Estado español, según el Banco de los Alimentos, se tiran cada año 9 millones de toneladas de comida en buen estado”, afirma la periodista española Esther Vivas, en la citada revista electrónica *Rebelión* del mismo día 02-01-2013. “En Europa, continúa, esta cifra asciende a 89 millones, según un estudio de la Comisión Europea: 179 kilos por habitante y año. Un número que sería incluso muy superior si dicho informe incluyera, también, los residuos de alimentos de origen agrícola generados en el proceso de producción o los descartes de pescado arrojados al mar. En definitiva, se calcula que en Europa, a lo largo de toda la cadena agroalimentaria, del campo al hogar, se pierde hasta el 50% de los alimentos sanos y comestibles”.

El currículo adquiere aquí una característica específica, a saber: tiende a reproducir una parte o un aspecto de la cultura total (puesto que, obviamente, no puede reproducir toda la cultura en su totalidad), en esto, lo que reproduce está determinado por los intereses sociales, es decir, económicos, culturales e históricos) dominantes. Pero, por otra parte, también tiene que “reproducir” los intereses y las ideas contrapuestas y contradictorias, y lo hace con perspectiva histórica y de cambio, por eso las aspiraciones de un currículo para el cambio se conectan con la política y la economía, y también con la necesidad de dar paso a una nueva cultura.

II. EDUCACIÓN POSIBLE Y CURRÍCULO POSIBLE

Hasta aquí no se ha hecho una crítica a fondo de la teoría de la reproducción, esta sigue sin ser socavada en sus raíces. Un intento en este último sentido es lo que presento a continuación y que me permití denominar Educación Posible y dentro de esta, Currículo Posible, es decir, una teoría educacional y un currículo esencialmente críticos. Transcribo parte de lo que escribí una vez acerca de este tema, pidiendo disculpas por las reiteraciones:

Tradicionalmente, el pensamiento pedagógico más avanzado ha venido trabajando la idea de que la “educación dominante es la educación de la clase dominante” y que, por tanto, la educación –o, mejor dicho, el sistema educativo formal–, cumple la función de reproducir esa educación dominante y con ello justificar y ahondar una situación social desigual y contradictoria producto del régimen de producción capitalista. Este postulado se expresa en la teoría, muy extendida por cierto, de lo que se denomina ‘*Teoría de la reproducción social*’ por parte de la educación. Ahora sabemos bien que esta teoría, si bien sirvió para hacer explícita la función política implícita del sistema educativo formal y para desentrañar las dimensiones políticas de las prácticas pedagógicas, no ha podido sin embargo servir de base para fundamentar una teoría-práctica educativa orientada hacia el cambio y transformación de la sociedad. Aún más, la explicación “reproduccionista” de la educación, en la medida en que no atinó a salir de la racionalidad del sistema y de las propuestas vigentes y adoptó solo un tono de denuncia sin plantear propuestas verdaderamente innovadoras y de cambio, ha conducido a los docentes a inmovilizarlos y a no ver otras alternativas sino las que se encuadran dentro de la lógica de dicha educación vigente, de tal manera que estas teorías reproduccionistas, que muchas veces tienen la carga de una supuesta teoría marxista, resultan en la práctica contribuyendo a consolidar el sistema capitalista al cual critican (...) Esta contradicción ha significado la necesidad de retomar la teoría y comenzar desde el principio. Lo que realmente interesa de la educación no es saber cómo esta se desarrolla ligada a los intereses de las clases y sectores dominantes, sino saber cuáles son sus posibilidades de contribuir al cambio y transformación de la sociedad, lo cual no puede hacerse sino transformándose ella misma de raíz. Ello coloca a los educadores

en el punto de vista de la lucha de los sectores populares y oprimidos de la sociedad, para lograr una verdadera educación que responda a sus intereses históricos (...) Estas razones han llevado, en el plano teórico, a elaborar la noción de Educación Posible: la visualización de un tipo de educación que encarne las aspiraciones, las utopías y los sueños de los pueblos oprimidos y marginados, y construir una educación que les proporcione un mínimo de dignidad y autonomía, a ellos y por consiguiente a todas las personas que conforman la sociedad (...) *Educación Posible* no implica una posición meramente idealista o voluntarista sino un concepto dialéctico que es abstracción de las posibilidades teórico-prácticas reales de construir una educación desarrollada por los propios movimientos y organizaciones sociales. Por eso, la educación posible para nosotros es a la vez la posibilidad de la educación y entraña por tanto un programa de luchas populares cuyo punto central es hacer una educación que recoja el futuro. En este sentido, Educación Posible, al plantear el reemplazo de lo que ahora es esta educación por el mejor tipo de educación que queremos en el futuro, es un reto para escoger y dirimir ahora en el presente los procedimientos, tácticas y estrategias más apropiados para configurar una educación que responda a lo que esta deba ser en el futuro conforme los intereses populares. Ello constituye no solo un planteamiento teórico, sino la base y la orientación de acciones concretas que hay que tomar para avanzar en la práctica educativa.

Estas mismas palabras pueden emplearse, *caeteris paribus* (cambiando lo que se debe cambiar y conservando lo que se debe conservar) respecto del Currículo Posible: este rige los procesos de formación de la subjetividad de los estudiantes desde un punto de vista crítico para alcanzar los fines de reconstrucción social. Lo fundamental en el Currículo Posible es el papel central, hegemónico, que adquieren los contenidos teóricos dentro de una propuesta ideológica al mismo tiempo que la orientación política del sistema. No es que en el currículo crítico $2+2=4$ pueda cambiar a, digamos, 5, porque así pueda convenir a alguien o al sistema, sino que como, siendo $2+2=4$, esta proposición tiene al mismo tiempo una función distinta cuando se da en un contexto democrático que en otro de dominación. Igualmente, esto es definitorio, en el currículo crítico son otros los sujetos de educación: ya no es más un sujeto individual

el que aprende, sino un sujeto social, colectivo y cooperativo, y por tanto solidario, lo cual implica un cambio radical que imprime nueva dinámica y sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje: estos se hacen en función de una propuesta ideológica respecto del papel de la educación y de la pedagogía en sus diversos niveles de práctica social: de aula, de institución educativa, de comunidad, de subregión, de región y de país.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- MENDO ROMERO, José Virgilio (2009): *Maestros del Perú para una educación del futuro*. Lima: Fondo Editorial de la UCH, Fondo editorial del Pedagógico San Marcos.
- KEMMIS, Stephen (1993): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata (2ª ed.).

CAPÍTULO 3

SUPUESTOS EDUCATIVO-PEDAGÓGICOS

I. CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN

La educación es la actividad dirigida a formar la subjetividad y, por tanto, la práctica de los sujetos de educación. En este sentido, es, por consiguiente, una actividad eminentemente social o, mejor dicho, sociocultural.

1. *La educación como proceso sociocultural*

1º En tanto proceso sociocultural, la educación tiene que verse como un conjunto de relaciones sociales cuya característica fundamental es que, siendo producto de los hombres concretos y vivientes, se independiza de estos y se constituye luego como una realidad mayor que cada uno de los seres humanos individuales a los cuales determina. Lo determinado o producido por los individuos-sociales –la sociedad– pasa a ser determinante en relación con un sujeto *aisladamente considerado*. Por otra parte, resulta en verdad interesante la forma como un acendrado funcionalista como Durkheim, al cual de ninguna manera se le puede acusar de veleidades izquierdistas, visualiza el aspecto que acabamos de mencionar: la objetividad de las relaciones sociales y las consecuencias que tiene ello para una teoría de la educación. En mi obra *Entre la utopía y la vida*, op. cit., (p. 128 y ss.) Hago un análisis de Durkheim y sostengo:

El punto de vista sociológico de la educación consiste precisamente en verla como una realidad social objetiva, no sujeta a los vaivenes de las voluntades individuales por más que en ella exista un componente individual o psicológico (...) Fue Emilio Durkheim quien visualizó y

sistematizó por vez primera ese carácter objetivo de la educación (...) Durkheim se preocupa por eliminar todo psicologismo en el análisis de la educación. Critica a aquellos que la ven solo como una cosa eminentemente individual y que hacen, ‘por consiguiente, de la pedagogía un simple corolario inmediato y directo de la psicología’, afirma Durkheim (...) El esfuerzo principal de Durkheim –continúo- está dirigido a resaltar el carácter social-objetivo de la educación, esta, para él, es comprensible solo a ese nivel social. ‘Es fútil creer -escribe- que educamos a nuestros hijos como queremos. Estamos obligados a seguir las reglas que rigen el medio social en que vivimos.’ O –prosigo-, para decirlo en términos de José María Quintana: ‘Consideremos, por ejemplo, el padre que educa a su hijo. Cree que lo educa simplemente porque lo ama, porque así cumple con su deber y porque desea prepararle para una vida feliz. Y, sin embargo, esto es solo parte de la verdad (y la más mínima por cierto). Sucede, en efecto, que tal padre no educa a su hijo porque lo quiere sino porque tiene que hacerlo necesariamente, pues démonos cuenta que lo mismo que está haciendo él con su hijo lo hacen igualmente todos sus vecinos, sus conciudadanos y todos los padres del mundo entero, en todas épocas y culturas. Con lo cual nos percatamos que no existe la educación en la sociedad porque padres y maestros nos dedicamos a educar, sino que educamos porque la educación existe en la sociedad; la educación es una función social, y la sociedad cuida de que se realice en su seno valiéndose de los órganos pertinentes, en este caso padres y maestros’³³ (...) La opinión de Durkheim –prosigo- y la consecuente explicación de Quintana a la vez que definen el problema, dejan abiertas un conjunto de interrogantes. A menudo uno cree que educa a sus hijos como quiere, pero en realidad los educa como la sociedad quiere que se los eduque. Precisando un poco más los términos, se debiera decir: se los educa como la posición socio-cultural de cada cual o como su clase social le permite y le obliga a educar” (...) “Durkheim independiza tajantemente la educación de las decisiones y de las interpretaciones individuales. Una nada tiene que ver con las otras, la educación se produce independientemente de la voluntad, de las preferencias individuales y *por esto es un fenómeno social*. La educación es producto de la sociedad, depende de la sociedad, es decir, el origen de la educación

³³ Citado por Hernán Fernández: *Sociología de la educación*. Lima: INIDE, 1981: 14, (2a. ed.).

está en la sociedad misma, en su forma de organización y no en los sujetos individuales. Entonces, desde este punto de vista, la educación aparece con un rasgo de objetividad por un lado y, por otro, con un grado de obligatoriedad, de coacción y de necesidad respecto de cada individuo en particular.

Durkheim y también José M^a. Quintana se esforzaron en reivindicar el carácter de totalidad de la educación, pero fundamentalmente por esta razón ya no se lo cita en las publicaciones oficiales y oficiosas del pensamiento actual sobre educación.

2º. El segundo punto de esta larga digresión consiste en señalar que la educación es también un proceso *social subjetivo*, tema que hemos desarrollado en páginas anteriores bajo el epígrafe de *Educación posible y Posibilidad de la educación*.

II. CONCEPCIÓN DE PEDAGOGÍA

1. *Una precisión conceptual*

La pedagogía apareció desde la más remota antigüedad en las civilizaciones conocidas, como una práctica para enseñar a las nuevas generaciones, lo cual implicó un esfuerzo para saber cómo hacerlo y cómo establecer un conjunto de reglas y normas dirigidas a enseñar, lo que a su vez significó la necesidad de establecer el conjunto de saberes dignos de ser enseñados y, consiguientemente, su sistematización y dosificación.

Podemos conceptualizar la pedagogía como la concreción de la educación en una práctica y en una teoría ambas socialmente determinadas. La pedagogía apareció históricamente como producto de la práctica, por ello la teoría pedagógica es una teoría que gira en torno a la práctica del enseñar. A esta práctica-teoría la denominamos lo educativo-pedagógico. A la dimensión ontológica de la pedagogía, es decir, a la práctica concreta (la que a su vez no es práctica sola sino también teoría, una teoría-práctica), le denominamos didáctica, mientras que a la dimensión gnoseológica, o sea el discurso sobre la práctica (la que a su vez es una práctica teórica), le llamamos Pedagogía

esta vez en sentido estricto. Resumiendo: la didáctica es lo educativo condensado en una práctica, mientras que la pedagogía en sentido estricto es el conjunto de principios, normas y reglas referente a esa práctica.

Ocurre en el mundo de las teorías disciplinares algo paradójico: la pedagogía (en sentido estricto), siendo como hemos dicho una concreción de una idea de educación en una práctica determinada, abandona en un momento dado del desarrollo de las ideas, ese carácter concreto y, por obra y gracia de las necesidades de la comunicación, se independiza y se presenta, en el mundo de las disciplinas académicas, como un discurso o reflexión sobre cualquier tipo de práctica educativa y se convierte en pedagogía general o pedagogía en sentido amplio en la medida en que deja de referirse a una práctica concreta o particular. La pedagogía general aparece como un conjunto de principios, leyes, normas y valores referidos a cualquier proceso de enseñanza en general. La pedagogía general es sinónima de teoría de la enseñanza, es un discurso sobre la enseñanza.

2. *La pedagogía es un arte*

Es tanta la influencia de los moldes del pensamiento “judeo-cristiano, europeo-occidental”, que la afirmación del epígrafe puede llamar a escándalo o, en su defecto, suscitar una sonrisa desdeñosa o una mirada conmisericordiosa. Se ha vuelto casi cuestión de Estado sostener que la pedagogía es una ciencia, asumiendo con esto la dimensión discursiva o de reflexión sobre la práctica (lo que estamos denominando pedagogía en sentido amplio) y no también una teoría-práctica o práctica teórica, referente a una práctica concreta (lo que estamos denominando pedagogía en sentido estricto). Hemos sido fieles seguidores de los planteamientos del neoliberal Karl Popper y del Círculo de Viena (en sus peores versiones). Aparte de que la definición de la pedagogía como ciencia nos plantea el problema de si antes de la actual formulación “científica” de la pedagogía, existía o no pedagogía, por ejemplo en el antiguo Egipto o en los antiguos griegos o en las sociedades prehispánicas nuestras, esta definición nos plantea dilucidar cuáles son los criterios utilizados para decidir si la

concepción científica de pedagogía que profesamos hoy es más válida que otras, aparte de que la acepción de ciencia actual se plantea como una actividad aséptica, neutral y apolítica, entre otros problemas, habría que preguntarse por qué razones en el pensamiento colonizador eurocéntrico actual se privilegia el conocimiento denominado científico sobre otros tipos de conocimiento. Por nuestra parte, creemos que, como jamás puede existir una “sociedad científica”, es decir, solamente científica³⁴ tal como fue el ideal del positivismo comtiano, tampoco puede existir una “pedagogía científica”, es decir, solamente científica, porque la pedagogía como teoría-práctica y práctica teórica no puede ser reducida a una sola actividad humana y renunciar a otras perspectivas humanas quizá más plenas y enriquecedoras que la ciencia.

La pedagogía puede constituir un discurso científico, por qué no, en el sentido de ser un discurso con coherencia lógica que se asiente en evidencias empíricas, pero ella misma y su práctica no es una ciencia. También puede haber un discurso científico de la pedagogía en la medida en que dicho discurso pueda dar cuenta de una actividad científica de tipo pedagógico-educativo, e incluso puede haber un discurso científico pedagógico respecto de una reflexión que reúna e integre en un nivel mayor los diversos saberes y conocimientos provenientes de los diversos tipos de práctica educativo-pedagógica: el científico, el filosófico, el artístico, entre otros. Sin embargo, esta clase de razonamientos incurre en el error de identificar el discurso pedagógico (“lo que se dice de”) con la práctica de la pedagogía misma, con el agravante de que el término “ciencia” está siendo empleado en un nivel muy alto o ambiguo, con un sentido general. Pero en lo que insistimos con toda energía es en que la pedagogía, en cuanto práctica histórico-concreta de los sujetos que aprenden, es fundamentalmente (aunque no únicamente) un arte, un modo de hacer, una forma

³⁴ Es muy ilustrativo a este respecto la famosa novela de Aldous Huxley, escrita en 1932: *Un mundo feliz*, en la que todas las relaciones entre los seres humanos están regidas únicamente por la ciencia y la tecnología, principalmente por el acondicionamiento psicológico behaviorista.

concreta de formar la personalidad del sujeto que aprende, práctica, en la intervienen todas las potencialidades humanas.

La pedagogía, desde el punto de vista ontológico, es decir, desde la actividad misma de enseñar, esto es, en tanto pedagogía en sentido estricto, es una obra de arte. ¿Por qué privilegiar solamente el aspecto discursivo de la pedagogía en desmedro de su dimensión ontológica o práctica? No hay mayor obra de arte que formar a un ser humano. No puede formarse una subjetividad o conciencia sino con amor, con responsabilidad, con identificaciones y críticas, con sabiduría, con muchos conocimientos pero también con generosidad, con alegrías y tristezas, con esfuerzo y desprendimiento, con creatividad y organización. Un maestro se caracteriza porque cuando se acerca a un alumno lo hace con empatía, no con puros criterios científicos. Sé que esta afirmación puede ser acusada de idealismo irremediable porque la práctica real de los docentes –y mucho más en nuestro país– está por lo general deformada por el sistema de dominación-opresión, pero esa práctica y la teoría y la ideología que la sostienen, están ambas latentes y vivas, insuflando el espíritu, el porvenir y la lucha por situaciones más democráticas, están esperando y trabajando en pro del momento en que pueden aflorar a la superficie, incontenibles en el proceso de emancipación. Esto es así a pesar de que la práctica y la teoría se encuentran “recolonizadas por el capitalismo globalizado y financiero” (Jorge Lora : 2009, p. 47).

Si la labor de formación fuera únicamente científica tendríamos ante nosotros el más sombrío panorama, una sociedad de autómatas o de robots manejados por una racionalidad tecnicista situada por encima de las voluntades humanas, sin valores, sin sentimientos, sin pasiones, sin ilusiones y desengaños, sin amores y desamores, sin “rabia e indignación” como lo sostiene Jorge Lora³⁵. En conclusión, la pedagogía en cuanto práctica educativo-pedagógica tiene, pues, un componente filosófico, ya que implica una reflexión sobre los fundamentos del actuar pedagógico, un componente político, en cuanto

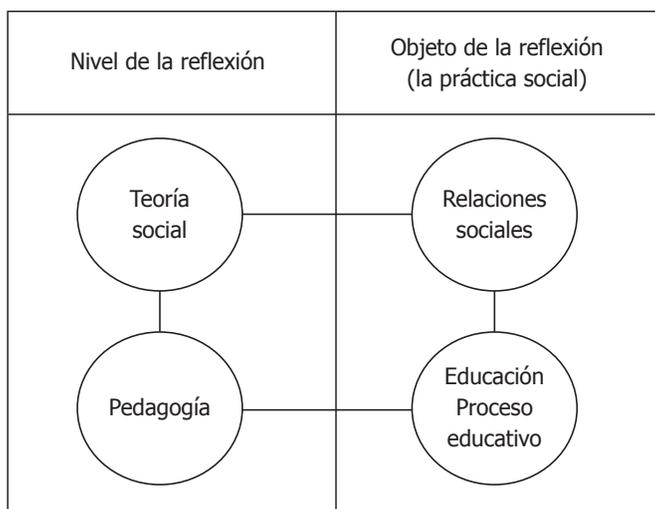
³⁵ Reiteramos la lectura de la novela *Un mundo feliz*.

la pedagogía forma seres humanos que actúan necesariamente en la sociedad, un componente artístico, puesto que es creación de mentes humanas, un componente actitudinal, en cuanto es acercamiento y empatía frente a los alumnos, y un componente científico, ya que estudia los fenómenos educativos y las leyes y principios que los rigen y los orientan dentro de un contexto social e histórico determinado. Sostenemos que, de todos estos componentes que, repetimos, se dan conjuntamente, *el principal desde el punto de vista ontológico es el valorativo* que se expresa en lo *actitudinal*, porque este componente implica: la lucha por la realización de valores, la lucha por el ejercicio democrático real, la lucha política, la generosidad, acercamiento a los educandos, empatía, etc., es lo que conjuga, expresa y posibilita la realización de todos los demás componentes de la pedagogía. *La pedagogía, desde el punto de vista ontológico, es un arte.*

3. Proceso educativo y relaciones sociales

La gráfica N° 2 trata de visualizar la relación entre educación y pedagogía. La pedagogía tiene como objeto propio de estudio la teoría-práctica de los procesos educativos. Es dable, entonces, hacer un análisis respecto de lo que se entiende por “proceso educativo”.

GRÁFICA N° 2
Relación entre educación y pedagogía



- a. Todo fenómeno educativo es un conjunto específico de relaciones sociales de educación. Este punto de partida hace ver el sustento material de las elucubraciones pedagógicas. En el fenómeno educativo interviene la actividad de los educadores y la de los educandos, pero no solamente como seres individuales, sino también como seres sociales, en cuanto personificación de las relaciones sociales de educación, en este caso la relación social docente-alumno. *Personificación* porque los hombres son portadores físicos a concreción de una relación social específica. Estas relaciones sociales de educación se han ido formando junto con el proceso histórico de generación y formación de las relaciones sociales en general.
- b. Dentro de la noción de *relaciones sociales* y como una parte de estas, se encuentra la de interacción social pedagógica³⁶ constituyendo un eje o haz de relaciones sociales de educación en cuyos polos se encuentra el educador y el educando, o, como diría Weber, un *álder* y un *ego*. Entre estos se establece una relación de comunicación, la cual requiere el lenguaje y un intercambio de intencionalidades, es decir, una intersubjetividad, una comprensión de la intencionalidad del *álder* (u otro), un consenso y una relación por la que la actividad de uno implica la del otro, de tal manera que, como se afirma constantemente, no puede haber educador sin educando, ni educando sin educador, ni enseñanza sin aprendizaje, ni aprendizaje sin enseñanza. Tal como Paulo Freire lo sostiene, el que enseña al mismo tiempo aprende y el que aprende al mismo tiempo enseña.
- c. La base de la interacción social es la comunicación y el lenguaje en grupos pequeños en los que la comunicación puede desarrollarse en forma directa, cara-a-cara o *tête-à-tête* como dicen los franceses o *face-to-face* como dicen los ingleses. Aquí,

³⁶ Las relaciones sociales subsumen a las interacciones sociales, pero la inversa no es cierta: las relaciones sociales no son la suma de las interacciones sociales.

como hemos visto, aparece la didáctica, la que se constituye como un nivel metodológico y al mismo tiempo explicativo o teórico de la pedagogía. *Lo que caracteriza la didáctica es el diálogo que se establece en la comunicación.* Dicho de otra manera, la comunicación implica necesariamente una respuesta proveniente del álter. Esta situación de diálogo ha cambiado un poco con la introducción de la comunicación virtual, en la que el diálogo presenta más dificultades debido a que los grupos dejan de ser pequeños. Mejor dicho, en la comunicación virtual la didáctica es más difícil, ya que tiende a ser anulada.

- d. La didáctica es el esfuerzo de sistematización y puesta en práctica del conjunto de interacciones sociales que se dan con la mediación de los métodos del sujeto que enseña. Pero la didáctica no se queda allí y también comprende la reflexión teórica consiguiente. Este es un sentido amplio de didáctica que la identifica aquí, en cierto modo, con la pedagogía en sentido estricto, pero que no se identifica con ella. La gráfica N° 3 trata de expresar lo que se acaba de afirmar

GRÁFICA N° 3
Relación entre pedagogía y didáctica,
Según niveles de explicación



III. CONCEPCIÓN DE DIDÁCTICA

1. *La didáctica como relación social educando-educador*

Así pues, la esencia de la didáctica es el diálogo en el que se expresa la comunicación y, a su vez, es condición del diálogo la *empatía* que se establece entre educando y educador. Tiene que haber un cruce de preguntas y respuestas para que la didáctica pueda producirse, cruce basado en el consenso, en el compartir de propósitos.

Pasaremos a otro punto: para que el proceso educativo-pedagógico se produzca, es necesaria la intervención *empática* del docente y, además, su actividad sistemática, planificada, intencional. Sin esto, no hay aprendizaje y todo el proceso se derrumba, la enseñanza es el polo que desencadena el aprendizaje. La enseñanza, atributo propio del educador, es digamos la condición suficiente para que el proceso educativo se presente, siendo el aprendizaje del sujeto que aprende la condición necesaria del mismo.

El educador planifica su metodología y procedimientos de enseñanza, lo que se denomina “estilos de enseñanza”. Por su parte, cada uno de los estudiantes desarrolla sus propios “estilos de aprendizaje”, que consisten, fundamentalmente, en la manera propia e idiosincrásica de cómo cada alumno llega a apropiarse de los conocimientos, saberes y habilidades o destrezas utilizando lo que Vigotsky denomina instrumentos psicológicos superiores. Por eso es que a tal dosis de enseñanza no corresponde la misma dosis de aprendizaje, no todos los alumnos aprenden igual, cada cual lo hace a su propio ritmo y según su propio proceso de internalización de la información.

De lo expuesto se deduce que la enseñanza es el *núcleo de la pedagogía*, no el aprendizaje, no importa que el llamado “nuevo enfoque educativo” “centrado en el alumno” se llene la boca para enfatizar solo el aprendizaje, negando el papel de enseñanza del docente.

La conclusión de este apartado es que el señalamiento de la actividad del docente –la enseñanza– permite justificar la pedagogía como un lugar propio en el concierto de las disciplinas académicas y legitimar el ejercicio de la profesión docente dentro del horizonte de las demás profesiones.

2. *Dos acepciones de didáctica*

Mal haríamos en quedarnos en el análisis concreto porque ello significaría operar un reduccionismo que no sale de la relación educando-educador. La didáctica abarca un campo más amplio: el establecimiento de principios y leyes acerca de cómo se producen la enseñanza y el aprendizaje, la necesaria planificación de lo que el docente va a hacer, el equilibrio entre el qué enseñar y el cómo hacerlo, los criterios que guían el uso de recursos y materiales, etc.; en fin, lo que se llama didáctica o metodología de la enseñanza. Es fuerza entonces reconocer que el uso del término didáctica abarca más de un significado, y que se pueden distinguir dos acepciones principales: una en sentido estricto o restringido y otra en sentido lato o amplio. El sentido estricto señala la interacción social directa docente-alumno que se da mediante la comunicación generalmente en grupos pequeños (sea la relación directa cara-a-cara, o sea la relación a través de la comunicación escrita, o de la comunicación tecno-electrónica), mediante la cual se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica en este sentido estricto se la puede denominar *eje (de relaciones sociales) educando-educador*. La didáctica en sentido estricto contiene dos aspectos, fuertemente vinculados entre sí. Por un lado, es *una relación social específica objetivo-subjetiva* a la que se denomina práctica educativa concreta o proceso educativo concreto. Esta relación social está constituida, como lo acabamos de afirmar, por el eje educando-educador tal como aparece en la gráfica siguiente. Por otro lado, la didáctica en sentido estricto se coloca también en el plano metodológico, en el cómo enseñar. La didáctica en este sentido, como lo hemos afirmado antes, es un tipo de comunicación educativo-pedagógica en grupos pequeños o virtualmente pequeños, que se da mediante el diálogo y durante la interacción.

En sentido amplio o lato, la didáctica comprende el estudio de las condiciones psicológicas o individuales del aprendizaje, lo que se engloba bajo la expresión “teoría del aprendizaje” y también de algo que tradicionalmente se deja de lado, cual es las condiciones psicológicas e individuales de la enseñanza, lo que da lugar a la “teoría psicológica de la enseñanza”. Asimismo, debido a que la enseñanza no

puede ser realizada sino dentro del currículo, la didáctica comprende también el estudio de las condiciones culturales de la enseñanza, lo que se engloba bajo la expresión “teoría curricular”.

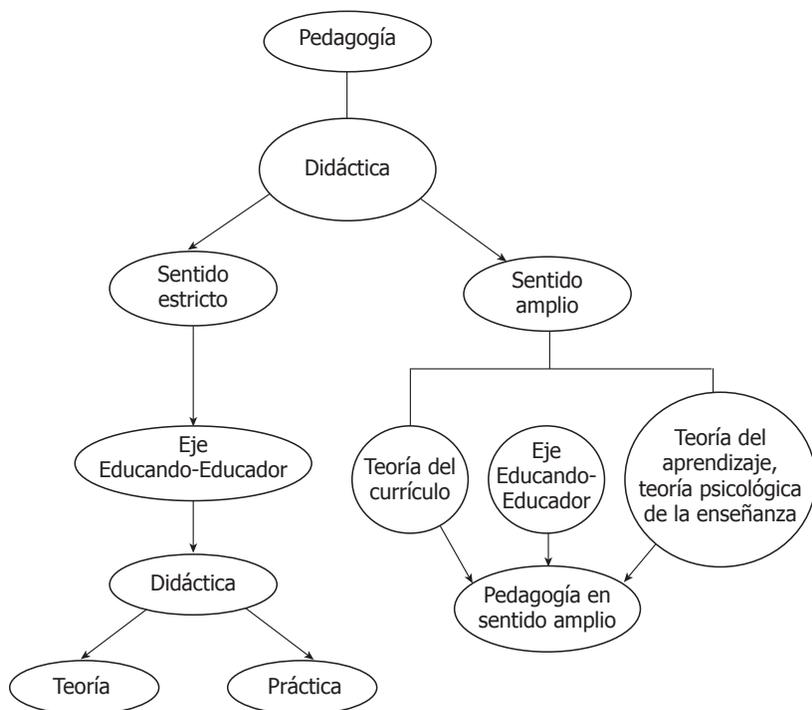
Lo que desearía sustentar es que la didáctica en sentido amplio coincide en gran parte con la pedagogía general, la diferencia entre una y otra está en que la didáctica tiene como objeto de estudio el enseñar, mientras que la pedagogía en sentido amplio, además de esto, se dirige también a elucidar las relaciones de la enseñanza con la historia, con las culturas, con la diferenciación de la sociedad en clases sociales, con los supuestos gnoseológicos que dirigen el enfoque pedagógico, etc. La didáctica en sentido estricto se coloca así entonces en el punto medio entre el aprendizaje (y en consecuencia la enseñanza) por un lado y los contenidos culturales por otro, recibiendo la influencia tanto de la cultura y de la teoría social (y convirtiéndose ella misma en un fenómeno social), como la influencia de la teoría del aprendizaje y de la enseñanza (véase gráfica 4).

El aspecto principal de la contradicción que posibilita la transmisión cultural y la formación del educando es la actividad del docente en cuanto sujeto que planifica y lleva a cabo la enseñanza y la evalúa, enseñanza que se realiza en función no solo del aprendizaje sino también y principalmente de la participación social del educando: la actividad del educador es la base que hace posible la actividad de aprendizaje y la transmisión de la cultura. La gráfica N° 4 trata de expresar lo que se acaba de explicar.

La necesidad de que la didáctica haga uso de los aportes de la psicología a través del aprendizaje, y también de los aportes de las diversas ciencias sociales a través de la cultura y del currículo, nos demuestra por lo menos estas dos cosas:

Primero, la configuración de las *ciencias auxiliares de la pedagogía* en tanto coadyuvantes del proceso educativo o práctica educativa. Estas últimas son, entre otras, la psicología, las neurociencias, la biología, la fisiología, la ecología, y, como lo hemos afirmado antes, las diversas ciencias sociales (la economía y la historia están incluidas, por supuesto, en las ciencias sociales), etcétera.

GRÁFICA N° 4
Pedagogía y acepciones de la didáctica

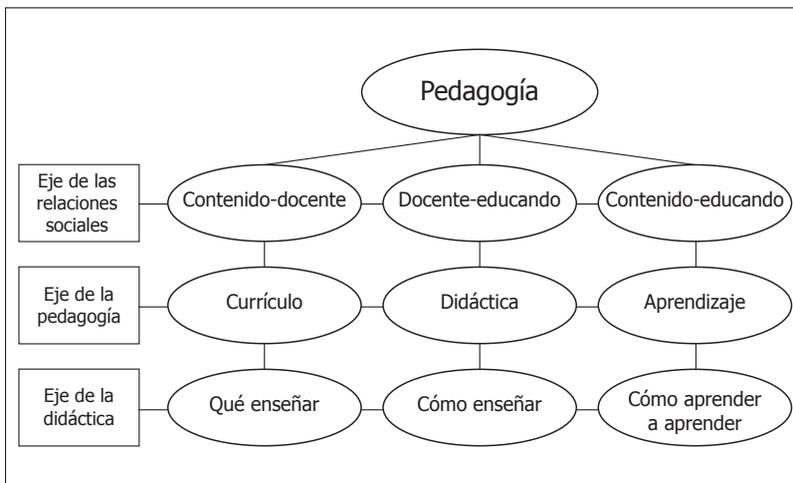


Y, segundo, las relaciones sociales materiales, las condiciones de vida y las posiciones y perspectivas culturales de las personas, las que se encuentran “sobredeterminando”, es decir, englobando el proceso educativo (o didáctica, que se asienta, como se ha dicho, en el desarrollo de la comunicación en el eje educando-educador).

Conviene hacer algunas especificaciones importantes. En la gráfica anterior hemos considerado el eje educando-educador ya mencionado, pero la noción de “sentido amplio” de la didáctica hace ver que falta considerar por lo menos *dos ejes más* como son los que conforman el currículo y el aprendizaje. Los ejes son propios del orden de la realidad o de la práctica, sobre las cuales se erigen teorías o explicaciones que pertenecen al orden de la reflexión o

teoría pedagógica. En sentido amplio, la didáctica señala, además del eje docente-educando, los que corresponden al currículo y al aprendizaje y que tal vez podamos presentarlos uno a uno en páginas siguientes de este escrito. Por esta razón, ofrecemos la gráfica N° 5 en la que se presenta un primer panorama amplio de la didáctica en cuanto disciplina científica, gráfica que está dispuesta para su enriquecimiento. En dicha gráfica se puede visualizar, en la primera línea debajo de pedagogía, los “ejes de la realidad”: las relaciones sociales “contenido-docente”, “docente-educando” y “contenido-educando”, con base en los cuales se formulan las teorías “currículo”, “didáctica” y “aprendizaje”; y los temas fundamentales de la pedagogía, como son: qué enseñar a aprender, cómo enseñar a aprender y cómo aprender a aprender. Además, puesto que dichos elementos no existen independientemente uno del otro sino se implican mutuamente, los enlaces marcan las relaciones entre los elementos esenciales de lo educativo-pedagógico que acabamos de señalar.

GRÁFICA N° 5
Campo de la pedagogía y sus relaciones



3. *Relaciones sociales de educación y teoría pedagógica*

En todo este discurso hemos estado refiriéndonos solamente a los elementos o sujetos *fundamentales* de la educación dejando de lado a varios otros. Como lo hemos afirmado antes, los sujetos de la educación solo son las encarnaciones materiales de relaciones sociales específicas, es decir, no hay un sujeto social de carne y hueso distinto del sujeto individual, sino una constelación de relaciones sociales que conforman la mente o subjetividad de ese sujeto individual denominado educando. El sujeto social es solamente la mentalidad, una específica subjetividad (y, por tanto, una manera específica de actuar) y lo mismo se puede afirmar respecto del docente, de los padres de familia, de la comunidad, etc. Es la ideología como mente social. El educando, como individuo viviente y concreto, es solamente la personificación concreta que asume las relaciones sociales de educación en un momento determinado.

Hemos dejado de lado el conjunto de relaciones que se refieren a las que se establecen con los padres de familia, con los alumnos entre sí, con las instituciones administrativas y académicas “fuera” del aula escolar o académica, aspectos que son también importantes a considerar en el estudio de la pedagogía, de la didáctica y de la educación.

En conclusión, la pedagogía se sustenta en un tipo específico de relaciones sociales de educación, que se pueden agrupar en determinados ejes que son conjuntos de relaciones sociales solidificados o cristalizados formando polos o nodos, cada uno de los cuales a su vez, dan lugar a una subdisciplina pedagógica específica. En la gráfica N° 6 se consignan los tres ejes principales que, según nuestro entender, constituyen el núcleo de la pedagogía como discurso teórico.

GRÁFICA N° 6
Ejes de la educación y sus disciplinas correspondientes

EJES DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS (Dimensión de la realidad o sea de las relaciones sociales)	Reflexión	EJES DE LA PEDAGOGÍA (Dimensiones de la teoría)
1. Docente – educando	→	Teoría de la enseñanza
2. Educando – contenido	→	Teoría del aprendizaje
3. Docente – contenido	→	Teoría del currículo

En esta gráfica se puede observar:

1º) que los polos de cada eje de los procesos educativos señalan los sujetos sociales entre los cuales se producen tipos de relaciones sociales específicas (o relaciones sociales de educación), y

2º) que los ejes de la pedagogía dan lugar respectivamente a tres tipos distintos de disciplinas pedagógicas. Además, los ejes de la pedagogía que se acaban de mencionar pueden ser considerados como *ejes verticales*. Estos ejes estarían atravesados por lo que se puede denominar “ejes horizontales” de la enseñanza o de la didáctica. Estos ejes horizontales están constituidos a su vez por criterios o supuestos del contexto sociocultural y que denominamos “ejes transversales del currículo”. Podemos avanzar más y asumir que los ejes transversales, al atravesar las relaciones entre los polos respectivos, constituyen los puntos fundamentales de una propuesta educativa.

NOTA IMPORTANTE

Quiero hacer presente que las secciones II Concepción de pedagogía y III Concepción de didáctica de este documento han sido redactadas basándose en un documento anterior fruto de un trabajo en equipo que conformamos con los profesores William Cortez Maldonado y Edison Ramos Quispe, en el año 2007, a quienes agradezco su autorización para publicarlo. Los intensos y fructíferos diálogos, muy críticos, que sostuvimos entonces, han servido para depurar los conceptos y las posiciones. Sin embargo, me he permitido no

“ceñirme al libreto” por entero, e introducir opiniones mías (como por ejemplo eso de que la educación, la pedagogía y la didáctica son un arte) que incluso han significado reorganizar algunas conclusiones a las cuales llegamos en el equipo. Por este motivo, declaro enfáticamente que los errores de contenido que con toda seguridad existen en el presente documento, son de mi entera y exclusiva responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- APPLE, Michel (1986), *Ideología y currículum*. México, Morata.
- ARNAZ, José (1991): *La planeación escolar*. México, Trillas, (2ª reimp.).
- AUBERT, Adriana y Elena DUQUE, Montserrat FRISAS, Rosa VALLS (2006): *Dialogar y transformar. Pedagogías críticas del siglo XXI*. Barcelona: Graó, (2da ed.).
- AUSUBEL, D. P., Joseph D. NOVAK, Helen HANESSIAN (1993): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- BOURDIEU, Pierre (1976): *Sistemas de enseñanza, sistemas de pensamiento*. Lima: PUC (mimeo).
- DANIELS, Harry (2003): *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006): *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2004): *Didáctica y currículum*. México: Trillas.
- DIAZ BARRIGA ARCEO, Frida (2005): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw Hill.
- GENTILI, Pablo (1997): *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.
- GLASERSFELD, Ernst von (1983): *Introducción al constructivismo radical*, tomado de Internet, el 4 julio 2012. (www.santiagokoval.com).
- GLASERSFELD, Ernst von (1988): *Piaget y la epistemología constructivista radical*. Lima: Universidad Nacional de Educación.
- GRUNDY (1994): *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata (2ª ed.).
- GUBA, Egon y LINCOLN, Yvonna (2002): *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. México, Hermsillo, 2002.

- KEMMIS, Stephen y Lindsay FITZCLARENCE (1998): *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KOZULIN, Alex (2000): *Instrumentos psicológicos*. Buenos Aires, Paidós.
- LORA CAM, Jorge y José Luis SÁNCHEZ (2012): *Hacia una metodología de la praxis: La investigación en ciencias sociales en gráficas* (en prensa)
- LORA CAM, Jorge y María C. RECÉNDEZ GUERRERO (2009): *La universidad en la era del neoliberalismo*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- LUHMANN, Niklas (1990): *La sociedad sin hombres, o la teoría como escándalo*. Barcelona: Anthropos.
- MAGENDZO, Abraham (2003): *Transversalidad y curriculum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MATURANA, Humberto (1995-1996): *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos; México: Universidad Iberoamericana; Guadalajara (México): Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Occidente (ITESO).
- MENDO ROMERO, José Virgilio (2006): *Entre la utopía y la vida. Ensayos sobre filosofía y sociología de la educación*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- (2009): *Desde nuestras raíces: Maestros del Perú para la educación del futuro*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- NOVAK, Joseph D. y GOWIN, Bob (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- PIAGET, Jean: *Seis estudios sobre inteligencia*. Varias ediciones.
- ORTIZ CABANILLAS, Pedro (1994) *El sistema de la personalidad*, Lima: Orión.
- (2008) *Ética social* .Lima: Centro de Producción Editorial, UNMSM.
- (2009) *Educación y formación de la personalidad*. Lima: Fondo Editorial UCH.
- PEÑALOZA RAMELLA, Walter (2000): *El curriculum integral*. Lima: Optimice.
- (2003): *Los propósitos de la educación*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- (1995) *Educación y curriculum integral en la formación de*

maestros en América Latina. Ponencia ante el X Congreso Panamericano de Educación Física, Lima.

RIVERA PALOMINO, Juan (2004): “Globalización y educación: modelos económicos, organizativos y modelos educativos”, en *Educación y Globalización*. Lima: Fondo Editorial Pedagógico San Marcos.

STENHOUSE, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

SUÁREZ GUERRERO, Cristóbal (2008): *Educación y virtualidad, bases para el aprendizaje cooperativo en red*. Lima: Universidad Ricardo Palma. Editorial universitaria.

SUÁREZ, Virgilio (2012): *El currículum oculto como estrategia académica*. INTERNET (monografias.com), el 5 julio 2012 (www.monografias.com).

TORRES, Jurjo (2005): *El currículum oculto*. Madrid: Morata (8ª. ed.).

ZEMELMAN MERINO, Hugo (1992): “Epistemología y educación: el espacio educativo”, en *Revista Mexicana de Sociología*: México, UNAM, año 4, Nº 4, set.-oct.

CAPÍTULO 4

BREVE RECENSIÓN HISTÓRICA DEL CURRÍCULO

1. Orígenes del currículo

La educación es un fenómeno histórico cuyo origen se pierde en la noche de los tiempos. El currículo, en cambio y como lo hemos expresado ya, se da en un determinado momento histórico de evolución o desarrollo de la especie humana. Por otro lado, el currículo tal como se lo entiende ahora, es diferente de como se lo entendía en sus inicios, o hace unos cien o cincuenta años atrás. Es un instrumento histórico que va cambiando conforme lo hacen las tendencias de la sociedad.

Como hemos afirmado anteriormente, el currículo aparece junto con las sociedades organizadas, sean estas ágrafas o no. Walter Peñaloza (2000) afirma:

La primera formalización de un *curriculum* tuvo lugar durante el Imperio romano. Fue Varrón en el siglo I d.C. quien escribió sobre el *trivium* y el *cuadrivium*. El primero comprendía la gramática, la lógica y la retórica; y el segundo, la aritmética, la música, la geometría y la astronomía. Probablemente fue nada más que una clasificación de las ciencias (que no hacía sino actualizar las enseñanzas de los griegos), pero pronto se convirtió en el currículo de lo que debía dominarse para ser un hombre culto. Con ese significado tuvo extensa duración, pues penetró en la cultura occidental a través de los siglos de la Edad Media. Logró, pues, una vigencia de más de 1500 años (p. 62).

Se estipulaba que el *trivium* y el *cuadrivium* eran la compilación y sistematización de “las artes” que definen el saber, el *trivium* abarcaba aproximadamente lo que ahora se puede denominar el campo de las letras o humanidades, mientras que el *cuadrivium* a todas las ciencias físicas incluso la música.

En la época griega y romana existía un conjunto de reglas y normas que prescribía el concepto de “hombre educado”, es decir, de cómo debe ser o debe desempeñarse el joven aristócrata. Más tarde, en la Europa feudal, en los siglos XI y XII, cuando se crean las universidades de Bolonia y de París, que son las primeras en Europa, el *trivium* y el *cuadrivium* alcanzan su esplendor. El currículo es entendido entonces como la relación de “materias” o “asignaturas”³⁷ destinadas a ser “aprendidas” por los estudiantes. En este sentido, el *curriculum* se hace más o menos sinónimo de lo que ahora se denomina plan de estudios, y es considerado como el camino intelectual o el conjunto de estudios que un estudiante debe recorrer a fin de lograr el dominio en las “artes liberales” que le permitan a las nuevas generaciones –de aristócratas como hemos dicho– desempeñarse en los salones, en la diplomacia, en la administración de sus bienes o simplemente en el ocio, o usarlo como signo de distinción. Las universidades, y junto con estas el currículo, entrañan un profundo carácter de clase, el dominio de las “artes liberales” –llamadas así porque a ellas solo podían acceder los hombres libres– permite a los estudiantes no solo hacer ostentación de su condición de nobles y diferenciarse de la plebe, sino también despreciar el trabajo manual embrutecedor, propio del esclavo. La educación superior y toda educación institucionalizada, en general, apareció desde sus más remotos orígenes como diferencia de clase y como profundizadora de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual (Ponce, 1971).

2. *El currículo en la época moderna*

Con la entrada de la época moderna, aparecen diversas concepciones de currículo, todas ellas vinculadas a las diferentes fases del proceso de desarrollo del capitalismo en Europa. Esto se refleja, por supuesto, en los países recién liberados del dominio colonial, en don-

³⁷ El término “asignatura” proviene del hecho de “asignar” a un docente el desarrollo de los temas de un campo específico del saber.

de la teoría y práctica de los currículos en los claustros universitarios, de fuerte olor colonial y religioso, no hacían más que repetir lo que se hacía en Europa como faz o aspecto de los procesos de explotación-dominación neocolonial de nuestros países.

En primer lugar, tenemos aquí una concepción de currículo que se centra en la noción de *enseñanza*:

En el siglo XVIII, en la época de la Ilustración –nos informa la CO-TEC– (1976: 16), el término *curriculum* es reemplazado en la literatura educativa europea como por ejemplo en Francia, por el de *planes y programas*, los cuales siguen siendo conjuntos de asignaturas que deben ser “enseñadas” para su aprendizaje. En la actualidad, los países anglosajones siguen usando el término *curriculum*, mientras que otros países europeos prefieren el de *planes y programas*.

Haremos aquí una breve digresión para señalar que lo que se acaba de afirmar demostraría el énfasis que se daba (y aún se da) a lo que podría ser calificado en la actualidad por Kemmis (*op. cit.*, p. 17), “un enfoque práctico del currículo”, enfoque que tiene muchas implicaciones y significaciones para una adecuada concepción de currículo. Kemmis distingue, siguiendo a Aristóteles, la *acción práctica* de la *acción técnica*. La primera “consiste en *hacer* la acción” (p. 20) pero conforme a “juicios morales que las personas hacen cuando quieren actuar sensatamente” (*ibidem*) y que correspondería, en nuestro lenguaje actual y tal como lo propongo en *Comenzando desde el principio*, a la propuesta ideológica que necesariamente acompaña a nuestras decisiones³⁸ y que señalan lo que queremos hacer con las cosas a fin de que estas resulten en lo que queremos que sean. La segunda, denominada por Aristóteles *techné*, es la acción dirigida por la teoría, con especificación de los fines u objetivos, “se refiere a *cómo* deben hacerse las cosas y no a *qué* debe hacerse” (Kemmis,

³⁸ En *Comenzando desde el principio*, Lima, UCH, 2012, este es un punto crucial que diferencia las posiciones racionalistas de Popper, de las provenientes del enfoque histórico-crítico. La problematización, necesaria base de toda investigación, es en un caso cuestión teórica, instrumental y realizada por un individuo aislado, y en el otro, ideológico-práctico, social y realizada por un grupo social.

ibídem., p. 30), aun cuando entre ambos tipos de acción exista una interinfluencia. “La razón práctica siempre incluye [a diferencia de la *techné*, JVM] estos juicios morales de manera explícita”, concluye Kemmis (*ibídem.*, cfr. también: Grundy, 1994). Concluiremos por nuestra parte que, en nuestro país, el conjunto de los docentes siempre ponen en alto el ejercicio de la acción práctica, resistiendo así el avance de un cientificismo asfixiante procedente de las teorías científicas modernas, principalmente de la psicología y la sociología.

Volviendo a nuestro discurso, diremos que el uso moderno (nos referimos a la modernidad europea) del término *curriculum* (*en latín*), se remonta ya al año 1633 en la Universidad de Glasgow (María Pla i Molins, 1998:109, Kemmis, *op. cit.*), pero no es sino hasta 1918, que el norteamericano Franklin Bobbit en los Estados Unidos precisa en su libro *The curriculum, el sentido moderno del término*³⁹ (*ibídem*). Bobbit considera el currículum como un mapa que abarca la visión de la totalidad de lo que se debe enseñar y al mismo tiempo, como un instrumento que posibilita el análisis de los elementos de la acción práctica. En consecuencia, el currículo debe tomar en cuenta las experiencias de los educandos, es decir, los procesos de aprendizaje (Kemmis, *op. cit.*), con lo cual la noción de currículo comienza a variar hacia uno *centrado en el aprendizaje*, es decir, en criterios psicológicos. Comienza entonces a hablarse del binomio “enseñanza-aprendizaje”, uniendo sin distinguir a veces estos dos procesos que, en principio, son diferentes.

Bobbit enfatiza el aspecto de las experiencias –de aprendizaje decimos ahora– que implica el currículo. En efecto, el desarrollo del capitalismo industrial especialmente en los Estados Unidos, que conforma lo que Díaz Barriga (2004:5) denomina “pedagogía indus-

³⁹ Un currículo es moderno cuando se plantea como un emprendimiento “racional con arreglo a fines” como diría Weber, dentro de instituciones educativas autónomas correspondientes a sociedades también autónomamente configuradas, que han “perdido –se lamenta Weber– el encanto divino” por efectos de la racionalidad y la lógica.

trial”, encierra en su seno las dos tendencias fundamentales dentro de las cuales va a oscilar la denominada teoría curricular: a) por un lado, la visión de conjunto, sistémica (y no visión de sistemas⁴⁰), que va a dar lugar a la planificación curricular, al diseño curricular, al análisis de sistemas y a la gestión curricular; y, b) por otro lado, la visión “micro” correspondiente al papel de los sujetos de la educación en los procesos de aprendizaje, lo cual se manifiesta en la noción de currículo como “experiencias de aprendizaje”. Como podemos ver, la primera tendencia expresa la preocupación por el control desde fuera, mientras que la segunda por el control desde dentro del propio sujeto que aprende, esto es, control internalizado.

La literatura corriente sobre el tema o unilateraliza un polo o no es lo suficientemente consciente acerca de cómo lo uno es condición de lo otro, puesto que estos son los dos polos de una misma realidad; y de cómo lo externo constituye un nivel de realidad que determina la naturaleza de lo interno y viceversa. Dicho de otra manera, lo interno es la otra cara de lo externo, modificado esto externo por la subjetividad del aprendiz. O, como afirma Suárez (2008), “lo interno es la extensión (subjetiva, JVM) de lo externo”.

Las necesidades de formación de la fuerza de trabajo que exige la producción en serie, es decir, el desarrollo del capitalismo industrial en su etapa taylorista y fordista (Díaz Barriga, *op. cit.*) visualiza el currículo universitario a partir de una visión global del proceso de enseñanza, que los norteamericanos denominan a esto último “procesos de instrucción”.

Esta visión global sistémica de la que la teoría y el “análisis de sistemas”, que comienza por los años cincuenta en adelante, en los

⁴⁰ Repito lo que he afirmado en otros escritos: *lo sistémico* es lo funcional a lo cual se ha agregado lo cibernético en su versión también funcional. En cambio, *la visión de sistemas o enfoque de sistemas* (y no sistémico) es una visión dialéctica e histórica. El primero enfatiza la permanencia y la estabilidad absolutas, el segundo, las contradicciones, el cambio permanente, lo que, por otra parte, no excluye que el enfoque dialéctico de sistemas o enfoque histórico de sistemas, se procese a través de momentos funcionales de estabilidad precaria.

Estados Unidos, así como el enfoque cibernético por esos mismos años, van a provocar un currículo “fordistizado” por analogía con los procesos de producción en serie. Es de notar que en este currículo fordibizado lo fundamental es la fijación de objetivos y la determinación de tareas para cada cual. El motor que mueve todo esto es el énfasis compulsivo en la fijación de objetivos y su cumplimiento motivado por la ansiedad de los capitalistas por elevar la productividad y contrarrestar la tendencia a la disminución de la tasa de ganancia, lo que se traduce a nivel filosófico y sociológico, en el énfasis en la noción de *eficiencia*, la divisa y la diosa mayor del sistema capitalista, ante la cual como hemos dicho, todas las teorías y disciplinas le rinden la más grande obediencia y pleitesía.

Ralph Tyler, en 1949 en los Estados Unidos, e Hilda Taba, en 1962 en el mismo país, son la expresión a nivel curricular de esas tendencias en la economía norteamericana. Ambos marcan un jalonamiento en el tratamiento del currículo como un proceso sistemático (o sistémico, para los partidarios del sistemismo funcionalista y cibernético) e institucionalizado. Ellos establecen los fundamentos del currículo desde el punto de vista de la *racionalidad instrumental* (Habermas), aquella racionalidad que considera que toda acción válida es la que se basa en la adecuación de medios a fines previamente establecidos⁴¹ y que se halla ya presente en la noción de *techné* de Aristóteles, lo que implica hacer exclusión de cualquier otra consideración (afectiva, social, ideológica, individual o personal). Es la racionalidad exclusivamente técnica (la *techné* aristotélica), madre de todos los tecnicismos, la que postula que es necesario primero establecer cuidadosamente los objetivos como punto inicial de la elaboración curricular, para luego, a partir de allí, proceder por etapas lógicamente consistentes organizando las experiencias de los educandos hasta alcanzar los objetivos

⁴¹ “Acción racional con arreglo a fines” la llama Max Weber en su *Economía y Sociedad*. México, 1985.

propuestos. Como se puede observar, esta noción de currículo que se inaugura en la época moderna implica, por un lado, poner en alto la intencionalidad con base en la formulación de objetivos sin estimar alguna otra consideración, objetivos que permiten elaborar el currículo y desarrollar sus procesos, y, por otro, la organización y sistematización de las experiencias de aprendizaje vividas por el estudiante a fin de lograr dichos objetivos. Para esta corriente, el profesor es un técnico que aplica teorías o estrategias en el aula. Podemos aquí observar dos cosas: en primer lugar, que entre estos dos sistemas uno excluye lógicamente al otro; y, en segundo lugar, el planteamiento de Tyler y Taba entraña un alto grado de autoritarismo e imposición, expresión de la “violencia congénita” del capitalismo.

Tyler sostiene que los docentes deberán interrogarse sobre:

- Los fines de la escuela.
- Las experiencias educativas.
- La forma de comprobar el logro de los objetivos propuestos.

Con todos estos elementos quien planifica debe responder al menos cuatro preguntas básicas:

- ¿Qué aprendizajes se quiere que los alumnos logren? (objetivos).
- ¿Mediante qué situaciones de aprendizaje podrá lograrse dichos aprendizajes? (actividades).
- ¿Qué recursos se utilizará para ello? (recursos didácticos).
- ¿Cómo evaluar si efectivamente los alumnos han aprendido dichos objetivos? (evaluación) (Díaz Barriga, 2004).

Por su parte, Taba perfecciona el punto de vista de Tyler agregando el diagnóstico de las necesidades:

- Diagnóstico de necesidades.
- Formulación de objetivos.
- Selección y organización de contenidos.
- Selección y organización de actividades de aprendizaje.
- Determinación de lo que se va a evaluar (Díaz Barriga, 2004).

He insistido en estos dos autores porque ellos son los fundadores, además de lo dicho, de la “pedagogía por objetivos”, cuya racionalidad instrumental y cuya metodología tecnicista han sido profundamente criticadas, sin embargo, se hallan muy presentes y vivas⁴² en la filosofía y prácticas educativas actuales.

No se ha hecho una verdadera crítica a la posición de Tyler y Taba debido, creemos, a que los teóricos y propugnadores del “nuevo enfoque curricular” de moda, no pueden romper con la racionalidad del sistema y asumir, por ejemplo, la perspectiva de Stenhouse que presentamos líneas abajo.

Por su parte, la corriente llamada postmoderna trata de reducir el currículo a su mínima expresión o a su eventual desaparición, pues deja de lado los problemas de la “formación integral del educando”, finalidad esta tradicionalmente mayor en torno a la cual giran las discusiones de los docentes interesados en el tema. Los “posmodernos” solo tienen como objetivo, en general, solucionar los problemas de la formación del educando que se presentan a corto plazo o las urgencias que se presentan en ciertos lugares o épocas. “*¡Hic et nunc!*” (“¡aquí y ahora!”), es, al parecer, el lema que guía la práctica de los posmodernos.

3. *Tendencias actuales en la concepción curricular*

Desde los años sesenta y más precisamente a partir de la década del setenta del pasado siglo, se presenta, con la figura del educador británico Lawrence Stenhouse (1988 y otras obras) en Inglaterra, una verdadera revolución en la teoría/práctica del currículo, que se prolonga hasta nuestros días. La idea sobre la cual giran las preocupaciones de Stenhouse es cómo eliminar la división entre la teoría y la práctica, cómo hacer desaparecer la desvinculación entre

42 A esa persistencia de la racionalidad instrumental puede aplicarse el célebre dicho de finales del absolutismo francés: “los muertos que vos matáis, monseñor, gozan de buena salud”.

la concepción curricular y sus modos de hacerla operativa, cómo restablecer la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Para ello, considera que la investigación de la realidad, basada en una propuesta o hipótesis curricular, constituye el medio que permite esa articulación entre teoría y práctica. Además, propone en coherencia con lo anterior, un currículo que no es una suma de prescripciones o recetas, sino una propuesta abierta a la opinión de los estudiantes y docentes (o de cualquier otra persona pertinente) a fin de modificarla, transformarla o enriquecerla. El currículum es, pues, una hipótesis de trabajo y una propuesta de investigación. Como afirma José Gimeno Sacristán en el prólogo a la edición castellana de *Investigación y desarrollo del currículum* (1988), Stenhouse plantea el concepto de currículo:

“como un proyecto a experimentar en la práctica, lejos de marcos institucionales rígidos, de políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación de profesores a los que se les extrae la competencia profesional de modelar su propia práctica” (p. 11).

Proyecto que adquiere su vigencia y validez si es que en dicha investigación participan docentes y estudiantes. Pero, para Stenhouse, el currículo no es solamente una propuesta de participación, sino que, como condición de validez, dicho proceso debe ser objeto de *control* por parte de los participantes, docentes y estudiantes, y ello solo será posible si el currículo es, como dijimos anteriormente, una propuesta abierta y no una prescripción rígida y autoritaria. De esta manera, el currículo se torna en un instrumento para el aprendizaje (y para la enseñanza) autónomo que solo puede darse en un clima democrático, que se valida en la práctica misma a medida en que el currículo se va desarrollando. Es decir, la propuesta de Stenhouse es una propuesta de desarrollo del currículo como investigación-acción, mejor dicho, como investigación-acción participante para la transformación (IAPT) y que implica una mejora del docente. Gimeno transcribe las palabras de Stenhouse de una de sus obras:

“El *currículum* es el medio por el que el profesor puede aprender su arte. Es el medio través del que puede adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación.

Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento. Es, en definitiva, el mejor medio por el que el profesor, en cuanto tal, puede aprender sobre todo esto, en tanto el currículum le capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso personal que al de otros” (p. 17).

Para él, la investigación en la acción, la teoría y la práctica deben aparecer unidas. El fin de la educación no es conseguir unos objetivos determinados sino proporcionar acceso al conocimiento mediante la investigación.

¿Qué es lo que falta en Stenhouse? Frente a una posición aparentemente anarquista del currículo, planteamos que falta la noción de *propuesta educativa, que nosotros reivindicamos fuertemente y que lo venimos explicando varias veces a lo largo de estas líneas.*

En conclusión, para nosotros, recogiendo la observación que acabamos de hacer, la obra de Stenhouse, nacida y refrendada por su práctica de años en los College de Inglaterra, invita a asumir una verdadera revolución en el pensamiento: la teoría-práctica del currículo nace de la práctica como consecuencia de una propuesta ideológico-valorativa de la actividad humana.

Casi paralelamente a estos procesos, la economía del capitalismo internacional entra en su fase “toyotista” (Rivera, 2004), con el estratega Keinichi Omahe a la cabeza, en la que la eficiencia adquiere un nuevo cariz. El toyotismo plantea nuevas exigencias a la fuerza de trabajo, esta debe estar integralmente formada, debe tener una mentalidad flexible a fin de responder a las rápidas y constantes fluctuaciones de los medios de producción, debe saber trabajar en equipo y tomar decisiones (Mendo, 2004), etc.; “entonces, dice Rivera, la función del sistema educativo es formar capital cognitivo altamente tecnificado que esté preparado para manejar tecnología digital”. Es por ello que desde los años setenta se viene trabajando, especialmente en los Estados Unidos, una perspectiva curricular que tiene dos aristas: una, a partir de las propuestas piagetianas, constituida por el constructivismo (Glasersfeld, 1988, Guba y Lincoln 1992, Novak y Gowin, 1988) que sostiene que el aprendiz es aprendiz porque él

mismo, como persona individual, debe construir (idiosincrásicamente) su propio aprendizaje. La enseñanza se centra en la actividad cognoscitiva que desarrolla el aprendiz considerado como un ser originariamente aislado, como individuo individual, valga la redundancia. La otra tendencia es la tecnicista, pero de carácter también individualista, basada en un enfoque neoconductista de aprendizaje, desde Skinner hasta la última versión de las competencias en educación, tal como por ejemplo lo propone el Proyecto Tuning.

Saliendo de esta línea de discusión, debemos hacer notar por otra parte, el pensamiento del doctor Walter Peñaloza. Él, como nadie en la historia de los avatares del currículo, señala algo que hasta ese momento nadie había reparado: el carácter de *previsión* del currículo (Peñaloza, 2000). No importa si en la literatura sobre el tema –dominada por autores anglosajones y españoles principalmente– ni se mencione a Peñaloza a pesar de su significativa y fructífera experiencia y producción intelectual, pero su contribución ha reorganizado los marcos para entender la teoría curricular. Recogiendo el aporte de Peñaloza, por un lado, y, por otro, los de Stenhouse y el pensamiento crítico en general, consideramos nosotros que históricamente se han presentado hasta tres líneas para dar cuenta de la naturaleza del currículo y de sus consecuencias para la planificación, organización, implementación y evaluación curricular: 1) el currículo como una instancia de previsión que hacen los docentes respecto de lo que los estudiantes “deben hacer”, esto es, la previsión de sus “experiencias de aprendizaje”, 2) esas experiencias mismas, y 3) la concepción social-crítica o histórico-crítica de currículo, la que funde en un nivel mayor y cualitativamente distinto las dos primeras tendencias que se acaban de mencionar.

En el primer caso, se habla de currículo previsto (Peñaloza, 2000) o currículo normativo (Gimeno, 1995) o como instrumento o como documento (Ministerio de Educación, 2004, 2005, 2006, 2007), o como anticipación (Arnaz, 1991); y, en el segundo, se encuentran a su vez hasta dos subtendencias: una, que lo considera como un conjunto de procesos por los cuales los educandos adquieren o construyen

sus aprendizajes *por sí solos* con base en una previsión o programación, subtendencia a la que denominamos constructivismo subjetivo e individualista de *currículo*, que acabamos de señalar líneas arriba. La otra subtendencia, que también la acabamos de señalar, es el enfoque neoconductista de enseñanza y de aprendizaje, cuya sombra se proyecta como currículo por competencias como parte de la tendencia actual de la economía globalizada en plena crisis final.

La tercera línea se refiere al currículo como creación cultural (Grundy, 1994), como construcción social (Mendo, 2006), como currículo posible (Mendo, 2009), como proyecto sociocultural de investigación y desarrollo pedagógico (Stenhouse, 1998), como currículo problematizador (Magendzo) o currículo crítico, línea que constituye una *concepción sociocultural o sociohistórica o sociocrítica de currículo*.

4. *El currículo como previsión*

El recordado maestro Walter Peñaloza (2000: 3-8) declara: “el currículum es el primer nivel de concreción de la concepción de educación”, y que dicho currículo consiste en la previsión de los aspectos más generales de la labor educativa, sobre todo de la concepción de la estructura curricular “integral” y del enfoque metodológico que la sostiene. La manera como aprenden los estudiantes, el uso de materiales educativos, las diversas formas de evaluación que se emplean, eso, afirma tajantemente Peñaloza, “no forma parte del currículum”, sino de sus modos de operación.

¿Qué significa en el fondo la propuesta de currículo como previsión? Pues esto: el currículo es una totalidad, que no está sujeta a los cambios de las personas aisladamente consideradas, no reducible a las voluntades individuales a pesar de ser producto de dichas personas concretas. Con esta posición, se da un paso realmente único en la teoría curricular, pues posibilita un estudio objetivo y por tanto científico de los currículos. En su obra ya citada: *El currículo integral*, el doctor Peñaloza ha sabido obtener, con una extraordinaria lucidez

y con una lógica “impecable e implacable”⁴³, todas las consecuencias pedagógicas de su posición.

Sin embargo, la lectura de *El currículo integral* puede conducir a los lectores, a nuestro criterio, a una posición racionalista, pues de la concepción de educación aparentemente se desprende la de currículo y de esta, con base en el concepto de “integralidad” como teoría pedagógica del hombre, se deduciría la de estructura curricular, etc. de lo cual resulta que lo que generalmente se denomina “desarrollo curricular” o “ejecución curricular” serían fundamentalmente “derivaciones pedagógicas” como dicen los pedagogos mexicanos, es decir, la práctica curricular considerada solamente como aplicación y no también como generadora de teoría. No como una totalidad en la que teoría y práctica se implican mutuamente. Es verdad, como afirma el doctor Peñaloza, que la noción de currículo integral nació de la práctica, como resultado de las luchas en La Cantuta, pero ese elemento histórico está ausente en su *currículo integral* y eso conduce a una confusión. Entonces, la crítica es al modo de exposición que el doctor Peñaloza emplea en su citado libro, no a su metodología de pensamiento.

Lo que se acaba de afirmar no significa no reconocer la legitimidad del aspecto “*previsional*” (con e) del currículo. Este es, en verdad, un corpus teórico, producto del desarrollo histórico de la cultura humana. Desde un punto de vista filogenético, es síntesis o resumen de las experiencias humanas a lo largo de su proceso de evolución, y, por tanto, es información históricamente acumulada, es teoría, es síntesis de la práctica. Desde un punto de vista ontogenético, el currículo previsto proporciona el marco normativo y sistemático para la práctica pedagógica y, en consecuencia, es el regulador, el orientador y el dosificador de los aprendizajes. Por eso, el currículo, en tanto previsión, se da antes de la práctica y por eso también, desde el punto de vista ontogenético, todo estudiante, antes de comenzar

⁴³ Estas son sus propias palabras al prologar la obra de Luis Piscocoya: *Naturaleza de la pedagogía*: Lima, INIDE, Retablo de Papel eds., 1963.

sus estudios, se encuentra (y debe encontrarse) frente a un currículo previamente formulado que existe objetivamente antes de sus preferencias o inclinaciones. Nunca se da el caso hipotético de que, por el contrario, los estudiantes, el primer día de clases antes de comenzar sus estudios, se pregunten ¿qué es lo que queremos a estudiar?, ¿qué puntos son más importantes?, ¿cómo vamos a formular y estructurar un currículo?, etc.; ello es absurdo, anarquista y destructivo. No se trata de desconocer los avances culturales de la humanidad, sino de ejercer un pensamiento crítico respecto de estos avances.

Sin embargo, hay que anotar que esas preguntas iniciales de los estudiantes para definir lo que querían estudiar, se dieron en la práctica, como señala Ponce (*op. cit.*), *en las primeras universidades europeas, como en la Universidad de París, allí los estudiantes se reunían primero, definían lo que querían estudiar y luego, conforme ese “plan de estudios” por ellos elaborada, contrataban los profesores que ellos consideraban más idóneos.*

Lo que sostenemos es que la formulación de los aspectos *previsionales* del currículo es obligación de los docentes, pero esta previsión no puede ser una camisa de fuerza sino una *propuesta curricular*, sujeta al escrutinio público, esto es, al criterio de los sujetos de educación para ser modificada, enriquecida, transformada e incluso reemplazada con base en la intencionalidad expresa y manifiesta de esos mismos sujetos de educación, principalmente los estudiantes.

5. *El currículo como experiencias del educando*

Que el currículo sea un “conjunto de experiencias que vive el educando”, qué duda cabe, lo que criticamos es: a) cómo se concibe el educando en estas experiencias: como un sujeto individual o como un sujeto social, de esto hemos hablado ya desde el comienzo del presente texto; y, b) cuáles se considera son sus relaciones con la previsión curricular o, dicho con palabras más actuales, con la propuesta curricular. En este sentido –salvo un empirismo absoluto

rayano con el autismo, a la manera de Maturana– se considera que toda experiencia de aprendizaje se da dentro de un contexto exterior, práctico-social. Dicho de otra manera, se trata de establecer las ligazones de estas experiencias con la teoría y de esta con la práctica educativo-pedagógica.

Es preciso señalar que la segunda gran línea de investigación a la cual acabamos de referirnos: la concepción de currículo como el conjunto de experiencias que debe vivir el alumno durante su recorrido por la institución educativa, aparece conjuntamente con las concepciones “activistas” e individualistas de educación, desde Claparède, Decroly y Montessori hasta John Dewey, Carl Rogers y Jean Piaget, autores que a su vez solo se explican en función del desarrollo y consolidación de las sociedades industrial-capitalistas en Europa y en Norteamérica y, consecuentemente, en función de la propagación de la ideología individualista y neoliberal⁴⁴, acentuada actualmente con la globalización. En este renglón se presenta la subtendencia psicologista (y, por tanto, individualista) que pretende reducir toda práctica educativa a la del aprender minimizando la práctica del enseñar (tal como sucedió con la corriente de la escuela activa y con el constructivismo pedagógico), o, por el contrario, minimizar los procesos de aprendizaje en beneficio de la labor de enseñanza concebida en términos de proporcionar conocimientos o de obtención de conductas observables, tal como lo hizo la tecnología educativa sistémica, de reciente defunción oficial (y no real).

⁴⁴ Claro que, desde el comienzo mismo de los movimientos de la Escuela Nueva y de la Escuela Activa, y desde antes de estos, se intentaron desarrollar en Europa otras perspectivas curriculares que tradujeran concepciones de educación más solidarias, democráticas y emancipadoras, tales fueron las propuestas de por ejemplo Juan Luis Vives (en el siglo XVI) en España, de Pestalozzi en Suiza, del movimiento que encabezara la compañera de Lenin, N. Krupskaya, de la experiencia de Antón Makarenko, de Célestin Freinet, de T. S. Neill (Summer Hill), de la escuela anti-institucional francesa, etc.; perspectivas todas ellas que, como era de esperarse, no recibieron ni la sanción política ni el reconocimiento oficial de sociedades orientadas por los valores de eficiencia individual y de competitividad empresarial.

También en estos años aparece la noción de currículo como *proceso facilitador* del aprendizaje, con lo cual se refuerza y se absolutiza el individualismo en educación. Se revive la propuesta de Carl Rogers (1967), hecha en 1930: el “maestro facilitador”, que es la versión pedagógica de la divisa liberal “*laissez faire, laissez passer*”. El individualismo subyacente en la propuesta de Rogers lleva a una concepción solipsista de currículo, puesto que no reconoce ningún determinante, ninguna contextualización ni ningún condicionamiento social y cultural salvo el que “nace de sí mismo”, en forma “libre” y espontánea. A esto algunos denominan, paradójicamente, concepción “personalista” o “humanista” de currículo.

6. *El currículo como proceso histórico-crítico*

Esta concepción pone en alto el carácter histórico-social de la práctica pedagógica. Sin pensamiento histórico no hay pensamiento crítico. El aprendizaje es considerado como un proceso social-histórico. Social, porque no se queda confinado al aprendizaje de saberes sino que busca el anclaje de estos con la práctica social. E histórico porque el ser humano, las instituciones sociales, las relaciones sociales, la cultura, las creencias y saberes, los contenidos cognoscitivos o no cognoscitivos, todos ellos tienen el sello del cambio ineluctable, según épocas, sociedades y localización geográfica. Según esto, el currículo tiende, necesariamente, a la formación integral, tiene que ser omnilateral y no unilateral, lo cual lleva a considerar que el currículo es fundamentalmente un proceso político y el aprendizaje es aprendizaje (teórico-práctico) del proceder político. En consecuencia, la principal tarea del currículo, desde el punto de vista crítico o sociocultural, consiste en cómo superar el pedagogicismo, es decir, cómo superar los límites estrechos de la enseñanza de saberes o conocimientos por los conocimientos mismos y cómo vincularlos con la sociedad.

Este tema se ha tratado también en el epígrafe de “Educación posible, currículo posible”, al cual me remito.

Una fundamentación epistemológica del currículo como proceso histórico-crítico podría ser la siguiente: al parecer, “realidad (objetiva) y crítica son dos términos antagónicos”, afirma Pascual Rodrigo (en Mendo, 2012: 66), lo que no invalida la necesidad y la validez de la investigación empírica. El problema está en cómo se considera la realidad social (y, por tanto, la actividad de enseñanza-aprendizaje dentro del currículo): “o como un (dato) existente o como el producto de las relaciones humanas que se independizan de ellas” para conformar una nueva realidad (...) “Así, la teoría crítica se pregunta –continúa Rodrigo– ¿por qué la realidad se constituye de este modo y cuál es la práctica humana que la hace posible? Por el contrario, la teoría tradicional parte de eso inmediato y se pregunta: ¿cómo es posible comprender ese dato, ese objeto, de la manera más neutral posible, sin modificarlo?” (*ibídem*). Así, pues, la realidad social, que para la teoría tradicional es punto de partida de los análisis, para la teoría crítica es punto de llegada (después de partir de esa realidad). El positivismo se esfuerza por “desenvolver o desarrollar” teóricamente el objeto dado a la percepción, la teoría crítica hace el camino inverso: trata de reconstruir teóricamente lo dado a la empiria.

En conclusión, el currículo crítico es:

- Una realidad de naturaleza profundamente histórica. El pensamiento crítico se basa –como defiende De Sousa Santos (2011; 86)– en la afirmación de que la realidad no se reduce a lo que existe, sino que comprende también el vasto campo de posibilidades que no han sido aún suficientemente exploradas: el pensamiento crítico debe servir para construir alternativas.
- Un proceso teórico-práctico contextualizado, esto es, situado, puesto que nada puede comprenderse sino dentro de un proceso histórico-social y cultural que es el todo mayor dentro del cual el currículo obtiene sentido y significación.
- Un proceso teórico-práctico de mediación entre la totalidad de la cultura en la que se halla el currículo y los sujetos de la educación: maestros y alumnos principalmente, los cuales, por

otra parte, se van constituyendo durante ese mismo proceso de mediación. Al parecer, esta perspectiva del currículo, es una vía de las más prometedoras para estructurar una teoría curricular firme y una práctica que conlleve una teoría-práctica de carácter crítico.

- Un proceso social principalmente de autoformación de los sujetos sociales de educación. El objetivo mayor del currículo dentro de esta concepción es lograr la conversión de los educadores y educandos en sujetos de su propia educación, en sujetos autónomos y reflexivos, con libertad y responsabilidad, lo que significa a su vez el ejercicio pleno de la democracia.
- Un conjunto de relaciones sociales. La investigación curricular debe comprenderse como un proceso en el que el currículo se va configurando como un nuevo nivel de información-decisión o, mejor dicho, de teoría y de práctica, producto de las estrechas y mutuas relaciones entre el nivel social y el nivel individual psicológico, entre lo general y lo particular, entre lo abstracto y sus formas materiales de concreción.

7. *Una nueva definición de currículo*

La intersección o el nudo entre estas dos clases de procesos: a) los de carácter social y cultural, y b) los que corresponden a la formación integral, constituyen la esencia, se puede decir, del currículo; este comprende los procesos pedagógicos que posibilitan esa formación. De un modo más preciso, las interrelaciones entre estos dos grandes procesos conducen a considerar el currículo como un *espacio teórico o lugar social de mediación de carácter pedagógico* por el cual la cultura externa objetiva se transforma en cultura interna subjetivada, siendo esta transformación lo que se asimila y aprende (Mendo, 2007). La mediación es el proceso de creación de nuevas realidades, proceso por el cual el ser humano concreto se va transformando conjuntamente con esas nuevas realidades. Sólo desde este punto de vista se puede afirmar que la mediación posibilita que lo “externo” se

convierte en “interno”, que el mundo macrosocial se convierta en el mundo microsocia (Vygotski, 1995), y con ello, la transmisión y formación ideológica de la mente del educando. De esto se deduce que el campo principal en el que se ejerce la mediación es el currículo. O a la inversa, la mediación, desde el punto de vista pedagógico, se ejerce principalmente en el currículo. Los contenidos curriculares, que señalan lo que el educando debe aprender para lograr lo que el sistema de educación formal exige, son los que materializan y hacen posible la mediación curricular. Estos contenidos se refieren a los que proporcionan los procesos de enseñanza relacionados con el mundo psicológico del aprendiz (valores, emociones, sentimientos, intelecciones, etc.) y con la intervención del estudiante en el mundo exterior (la organización, el liderazgo y las prácticas socioculturales y productivas).

La propuesta de currículo que adoptamos puede ser definida así:

El currículo es el espacio sociocultural teórico-práctico en el que se ejerce los procesos de mediación pedagógica para la formación crítica y productiva del educando dentro de una propuesta educativa determinada. Por ello, el currículo es también una propuesta pedagógica y una hipótesis de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje de la posibilidad y del futuro.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BARNETT, Ronald (2001): *Los límites de las competencias. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- LORA CAM, Jorge y María C. RECÉNDEZ GUERRERO (2009): *La universidad en la era del neoliberalismo*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- LORA CAM, Jorge y José Luis SÁNCHEZ (2012): *Hacia una metodología de la praxis: La investigación en ciencias sociales en gráficas*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2012 (en prensa)

JOSÉ VIRGILIO MENDO ROMERO

- KOZULIN, Alex (2000): *Instrumentos psicológicos*. Buenos Aires., Paidós.
- MAGENDZO, Abraham (2003): *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MALAGÓN PLATA, Luis Alberto (2007): *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MENDO ROMERO, José Virgilio (2011): *Comenzando desde el principio. Sobre investigación-acción participante*. Lima: Fondo Editorial de la UCH.
- ORTIZ CABANILLAS, Pedro (1994). *El sistema de la personalidad*. Lima, Editorial Orión.
- (2007): *Ética Social*. Lima: Centro de Producción Editorial, UNMSM.
- (2008): *Educación y formación de la personalidad*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades. UCH.
- PEÑALOZA, Walter (2000): *El currículum integral*. Lima, Optimice.
- STENHOUSE, Lawrence (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Segunda parte

BASES PARA UNA PROPUESTA
CURRICULAR

I. ASPECTOS GENERALES

Esta parte trata de la manera como dar pasos concretos en la tarea de construir un currículo dentro de una propuesta educativa de formación profesional universitaria. Creemos que el aspecto más urgente de una institución universitaria es, antes que todo, construir su *propuesta educativa referente a la formación profesional*. Solamente dentro de esta propuesta educativa institucional es posible comprender y construir el currículo. Lo mismo se puede afirmar respecto del modelo pedagógico, pero el currículo, como lo hemos expresado en la primera parte, representa la base teórico-práctica, la piedra sobre la cual se levanta todo el edificio educacional, su *conditio sine qua non*. De hecho, en la historia humana siempre se dio primero la educación y el currículo, y solo después vinieron las teorías y los modelos para explicarlos.

El considerar que el currículo no puede comprenderse sino enmarcado dentro de una propuesta educativa es una declaración que no solo justifica la investigación, sino también instala una perspectiva de pensamiento de carácter metodológico que ya no se podrá abandonar: una cosa no se puede explicar por sí misma sino por algo que la determina^{45*}. Esta es una exigencia del pensamiento frente al movimiento ininterrumpible de la realidad.

⁴⁵ Empleo el término “determinación” para afirmar su valor y su validez frente a las críticas de moda, provenientes principalmente de los posmodernos conservadores.

*Ver glosario al final de este volumen

Para el armado de la presente estructura de lo que Peñaloza llamaría organización curricular, nos han servido mucho las ideas del mencionado doctor Peñaloza que figuran principalmente en su libro *Currículo integral*, (2005) y en *La Cantuta: una experiencia en Educación* (1989), estas líneas son en gran parte un homenaje a su pensamiento, pero no en el sentido de un seguimiento ciego, sino crítico.

Debo indicar que es conveniente elegir, para cada uno de los grandes rubros aquí propuestos, comisiones de trabajo con dos funciones: 1) crear el clima favorable para llevar adelante los cambios y reformas, los propagandice, concite el interés y la motivación de los colegas; y, 2) llegar a conclusiones significativas basadas en investigaciones y estudios serios y fundamentados.

II. ENFOQUES O PARADIGMAS DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

1. *El contexto global*

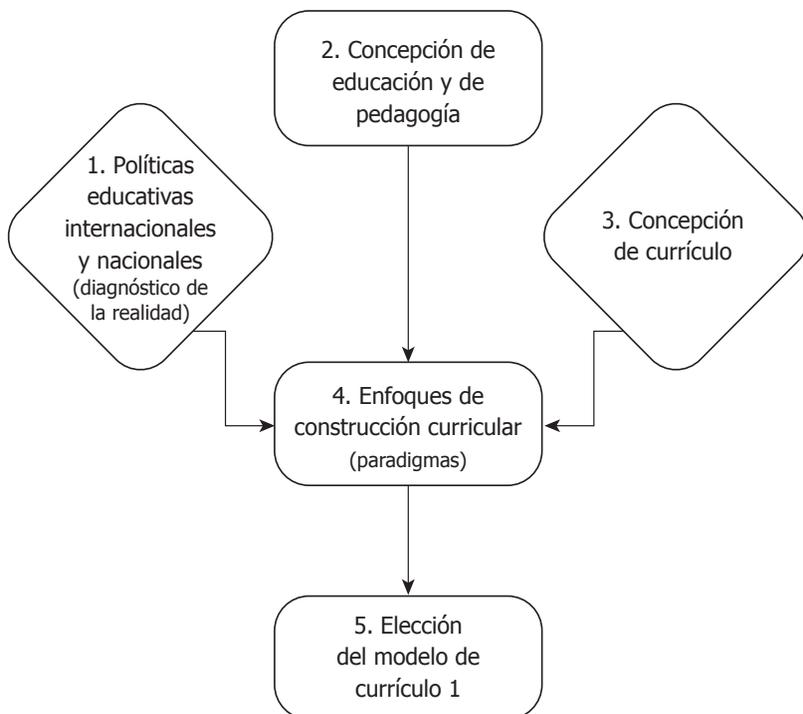
El contexto global en el que se desarrollan los enfoques de currículo se refiere a distinguir las conclusiones de las tendencias globales que estructuran el tipo de sociedad en que vivimos y que hemos escrito en páginas precedentes (primera parte), todo ello *en función del enfoque curricular* que hemos adoptado o que queremos adoptar. La gráfica N° 1 que sigue, comprende lo que se ha escrito en dichas páginas y avanza un poco más para presentar la etapa del enfoque de construcción curricular*, de la cual se deriva la elección del modelo curricular. Nótese que estas fases o instancias son previas –aunque no necesariamente sucesivas– que de todas maneras se presentan para llegar a la elección del enfoque curricular y luego al modelo curricular. No estamos sosteniendo que estas fases sean las únicas que operan en la determinación del enfoque curricular, sino las que a nosotros nos han parecido pertinentes en función, repetimos, de la noción inicial del enfoque curricular

*Para ver más detenidamente este tema, consúltese el Glosario.

y del modelo respectivo. Tampoco estamos sosteniendo que de las ideas se desprenda deductivamente la realidad curricular, sino que el campo de las ideas, al emerger como una dimensión de sus bases y condiciones económicas, sociales y políticas, incide a su vez sobre esas mismas bases. Nosotros debemos comenzar a trabajar, dada la naturaleza educativo-pedagógica de esta investigación, con la autonomía relativa de las ideas y para ello se requiere establecer ciertos criterios gnoseológicos conforme a los cuales estudiar las condiciones económico-sociales y culturales de dichas ideas.

Debemos partir necesariamente de un diagnóstico de la realidad, pero sucede que existen diagnósticos y diagnósticos. El tipo de diagnóstico del cual partimos es de carácter histórico-crítico, está constituido por las conclusiones de las políticas educativas internacionales y nacionales y que luego más adelante, en la gráfica N° 3, aparece con el nombre “Mediaciones y determinaciones del modelo curricular” con sus componentes: “Políticas educativas” y “Políticas curriculares”. Debemos advertir firmemente que *las conclusiones de estos diagnósticos se transforman en supuestos teórico-ideológicos* que dirigen la construcción curricular, esto hay que tenerlo bien presente. Igualmente, tenemos que partir, tal como se muestra en la gráfica N° 1, de una concepción de educación y de pedagogía así como de una concepción de currículo, temas que los hemos desarrollado en la primera parte de este escrito.

GRÁFICA N° 1
Contexto cultural y educativo-pedagógico del enfoque curricular.



Cada uno de los recuadros que se acaba de consignar, puede ser desglosado en otros temas más operativos. Los recuadros 1, 2 y 3 han sido desarrollados ya en la primera parte precedente. Los puntos 4 y 5 se explican a continuación.

2. *Noción de enfoque o paradigma de construcción curricular*

El enfoque curricular orienta necesariamente el desarrollo del currículo, orientación sin la cual no es posible el desarrollo curricular. En una sociedad, social y culturalmente diferenciada, el currículo ha recibido históricamente no una sino diversas interpretaciones y sentidos en función del tipo de sociedad para el cual sirve, por eso es necesario el enfoque. El enfoque curricular tiene que preceder a la elección del modelo de currículo como la construcción de un currículo con-

creto, es decir, de la elaboración de una estructura y diseño curricular. Dicho de otra manera, la construcción curricular no puede hacerse directamente sino a través de la *mediación** de un modelo curricular.

Por enfoque curricular entendemos el conjunto de supuestos gnoseológicos de carácter muchas veces implícitos, que necesariamente acompañan la construcción explícita de un currículo concreto, que lo justifican y lo traducen en orientaciones de política. Se puede afirmar que, desde un punto de vista operativo, el aspecto central del enfoque curricular es la toma de una decisión, el docente debe decidir con qué tipo de enfoque curricular va a trabajar, paso necesario para lograr la coherencia del pensamiento. A partir del enfoque curricular seleccionado, se elabora un *modelo curricular inicial* [o modelo curricular 1], que luego será perfeccionado.

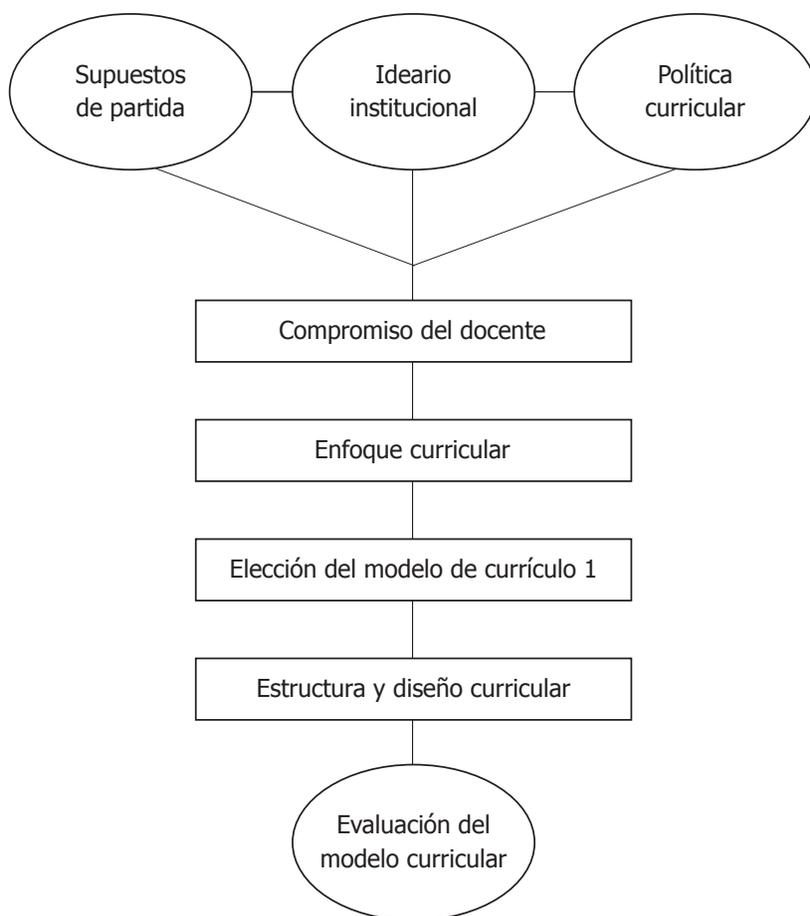
Los currículos tienen un carácter profundamente histórico, varían conforme épocas y sociedades, y debido a que el “sistema-mundo moderno/colonial” en el que vivimos está dividido en clases, regiones y sectores culturales y sociales distintos, cada uno de ellos tiene la posibilidad de elaborar su propio currículo. Sucede entonces que, debido a que solo las clases dominantes logran de modo pleno esta construcción, estas clases oficializan su propia visión curricular, la legitiman y la universalizan presentándola como el único tipo de currículo posible, abstractamente válido para toda la sociedad también abstractamente considerada. Sin embargo, ni aún esto último sucede en el Perú porque las políticas educativas y curriculares en nuestro país no hacen otra cosa sino traslapar e imponer a nuestro país las políticas educativas propias de otras realidades, sin que medie la base social, económica y cultural que genere esas políticas educativas, las exija y las procese. Por eso el currículo entraña una correlación de fuerzas.

En la gráfica N° 2 el enfoque aparece como un nudo en el que se intersecan: a) Los *supuestos* filosóficos, gnoseológicos y socioculturales de partida; b) El *ideario institucional*, esto es, los fines y objetivos de la universidad o sea su propuesta educativa institucional dentro de la cual resalta la misión-visión; y c) la *política curricular*, que se

*Ver glosario al final de este volumen

expresa en las conclusiones del diagnóstico de la política curricular. Englobando todo esto se halla el compromiso del docente. Esto por un lado, y por otro, de esta intersección –por emplear un neologismo– se deriva la noción de enfoque curricular, del que se desprende la elección de un modelo de currículo inicial 1 y los demás pasos que pueden verse en dicha gráfica N° 2. Este es el aspecto metodológico-pedagógico y aún didáctico del enfoque curricular. Habría que recalcar el papel que juega el compromiso o posición del docente frente al conocimiento y al ideario institucional, compromiso que es previo a sus decisiones y fruto a la vez de estas.

GRÁFICA N° 2
Ubicación del enfoque curricular en la construcción curricular



En esta gráfica N° 2 hemos escrito “Elección del modelo de currículo 1” o momento inicial, que más tarde va a dar lugar al “Modelo de currículo 2”, más definido, detallado y concreto que el anterior.

3. *Enfoques o paradigmas curriculares*

Hasta el presente y desde comienzos del siglo pasado, las propuestas de currículos para la formación profesional, se han regido en atención a cuatro paradigmas o enfoques curriculares básicos, los que se han ido sucediendo en el tiempo sin que uno signifique la caducidad histórica de otro. Estos enfoques o paradigmas son: 1), el “ilustrado”, 2), el del adiestramiento; 3), el constructivista subjetivo, y 4), el de la praxis o enfoque histórico-crítico.

Como seguramente el lector habrá podido observar, en estos paradigmas o enfoques falta la perspectiva andino-amazónica. Esta es una grave omisión, muy reveladora de la situación de colonialismo cultural eurocéntrico en que vivimos, me consolaré pensando que el estudio de esta perspectiva puede o debe ser materia de tesis de los egresados de la Facultad de Pedagogía e Interculturalidad de nuestra universidad.

4. *El paradigma o enfoque “ilustrado” de currículo*

“Ilustrado” por referencia a la época de la ilustración o iluminismo europeo, en la que se creía que el papel de los intelectuales, poseedores del saber, consistía en “iluminar” las mentes de los pueblos ignorantes, y si no querían a las buenas, tenían que quererlo a las malas, por eso se presentó el “despotismo ilustrado” en Europa. Esto se reproduce exactamente en el caso del currículo. Los maestros, poseedores indiscutibles del saber, deben transmitir este saber a los estudiantes, “a las buenas” con aquellos dóciles dedicados a “aprender”, y “a las malas” con aquellos que no lo son tanto, con el

látigo “a calzón quitado” y otros castigos y escarmientos. Considera al conocimiento como dado o hecho y por tanto el recurso principal del maestro es la transmisión al estudiante mediante la exposición. Este paradigma es un enfoque de vigencia casi hegemónica hasta el día de hoy en todos los niveles educativos, especialmente en el universitario, a pesar de las constantes y justas críticas que se han venido y se vienen haciendo hasta el presente. Se corresponde con la “educación bancaria”, denunciada por Paulo Freire por los años sesenta del pasado siglo, y genera por lo menos estos problemas en el campo de la didáctica: la separación cartesiana entre sujeto y objeto de conocimiento, el divorcio teoría-práctica, la desarticulación del conocimiento respecto de la praxis sociohistórica (visión antihistórica y descontextualizada de los saberes), la orientación apolítica de los estudios, el memorismo y el afianzamiento del pensamiento conservadorista en los sujetos de educación, docentes y estudiantes, etcétera.

5. El paradigma o enfoque del currículo como adiestramiento

Este paradigma, basado en la psicología neoconductista, con Skinner a la cabeza, tiene una concepción muy particular de aprendizaje: este consiste en la adquisición permanente, por parte del estudiante, de conductas observables como producto del entrenamiento. Es un paradigma tecnicista porque considera el aprendizaje como un proceso que se da atendiendo solamente a los criterios de “la ciencia”, estimada esta última como basada únicamente en la observación empírica, desvinculada de los contextos sociales y culturales. Identifica la tecnología con la aplicación de dicha concepción de ciencia. Últimamente, las políticas del Banco Mundial, del FMI y de otras instituciones internacionales como la Unión Europea, tratan de remozar este paradigma dentro de un marco pragmatista y mercantilista de la educación superior a través de la propuesta de un “currículo por competencias”.

6. *El paradigma o enfoque constructivista subjetivo*

El enfoque constructivista subjetivo, cuyo más remoto antecedente se halla en Sócrates, luego en Immanuel Kant, apuntalado modernamente en la educación básica a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX por las propuestas, en educación básica de la escuela nueva y la escuela activa, y a finales del siglo XX por Piaget, Ausubel (2003), Glasersfeld (1983), Novak & Gowin (1988) y Guba & Lincoln (2002), defensores todos ellos del *american way of life*, del “modo de vida” usamericano, sostiene que el conocimiento no tiene un carácter reproductivo sino productivo, porque es la persona humana la que crea el conocimiento con su actividad; el conocimiento no es un reflejo como lo sostenía Skinner, sino más bien, tiene un carácter activo, puesto que es producto de la actividad humana⁴⁶. Esto ya fue visualizado, aunque en su forma idealista, por la filosofía clásica alemana, primero por Kant y luego por Hegel. Más tarde fue reafirmado desde otro punto de vista por Marx en las *Tesis sobre Feuerbach* (especialmente, la Tesis I).

Efectivamente, el conocimiento no es una mera reproducción, pero los constructivistas subjetivos creen –y esto es lamentable– que es: 1) una construcción y una creación individual, totalmente desvinculada de los contextos sociales y culturales; 2) este conocimiento es absolutamente idiosincrático, es decir, propio e intransferible del sujeto cognoscente, eliminando así, en principio, la posibilidad de la comunicación. Los conocimientos, dicen los constructivistas, no se transmiten sino se construyen de modo individual. 3) También la realidad es una construcción subjetiva, carente de objetividad, fruto de las subjetividades individuales. Lejos están de considerar que si bien en el proceso de conocer hay un papel activo del sujeto, esta subjetividad se da dentro de una intersubjetividad, es decir, dentro de las relaciones sociales, dentro de una práctica social, lo que implica la cooperación.

⁴⁶ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (2003): *Filosofía de la praxis*. México: Siglo XXI, pp.170-172.

7. *El paradigma o enfoque histórico-crítico de currículo*

Este paradigma considera al currículo como el espacio teórico-práctico de producción de saberes mediante la praxis social, a través de la participación activa de los educandos y educadores en tanto grupo social. En este enfoque o paradigma, la historicidad, el cambio, impregna como una columna vertebral y como condición de inteligibilidad, todos los actos de educación. En tanto que estos cambios e historicidad no son automáticos sino determinados por la actividad humana, se presentan como mediaciones teórico-prácticas humanas dirigidas a alcanzar una propuesta educativa formulada desde un compromiso del educador y desde ciertos criterios gnoseológicos. Este enfoque se centra en el futuro entendido como posibilidad: se funda en la propuesta educativa, en el proyecto de educación y de formación; propuesta y proyecto que están sometidos a la actividad humana con vistas, lo acabamos de decir, al futuro. Las prácticas educativo-pedagógicas no son vistas solamente en el nivel de lo que se presentan, de lo inmediato y del ahora, sino en su posibilidad, en su potencialidad o virtualidad puesto que nada es estático y todo es cambiante. La tarea más importante que se presenta aquí es cómo transformar lo que puede ser en lo que deber ser y, por tanto, en lo que tiene que ser, es decir, cómo convertir la posibilidad en necesidad y, en consecuencia, cómo ejercer y desarrollar el pensamiento crítico.

Según el enfoque histórico-crítico, la realidad es vista no como algo dado y definitivo, sino como un *conjunto de posibilidades* (Boaventura de Sousa Santos), posibilidades que deben ser construidas y alcanzadas a través de diversas instancias de mediación construidas por el propio hombre, siendo la organización y la movilización social los componentes principales de esas diversas instancias de mediación. Como se puede ver, esas posibilidades no se alcanzan siguiendo un orden lógico extrahumano, lo que quiere decir que el currículo no puede ser una receta a cumplir por parte del docente y alumnos, sino una propuesta o “hipótesis de trabajo” como sostiene L. Stenhouse y que, por tanto, debe ser discutida, criticada y consensuada. Por eso,

la historicidad a nivel de la conciencia del hombre es criticidad, y lo crítico es aportar elementos para construir una nueva propuesta curricular sentida e internalizada por los sujetos de educación. En estas razones se sustenta la noción de educación posible y de currículo posible. Como se puede colegir, el enfoque curricular histórico-crítico pone en primera línea la cuestión del *sujeto social**.

Se han elaborado algunos conceptos que consideramos básicos en la teoría y práctica del currículo desde este punto de vista: la noción de sujeto social* de enseñanza y de aprendizaje, que engloba a la de sujeto individual* entre los cuales se establece una relación dialéctica; la noción de que la finalidad principal del proceso de enseñanza-aprendizaje es la formación del pensamiento creador, crítico, cooperativo, solidario, expresivo, productivo y organizador; la noción de que la formación es fundamentalmente autoformación entendida como procesamiento interno de la información externa con disposición para actuar; la noción de que un instrumento didáctico sumamente importante es la propia producción intelectual, oral y escrita; el dar énfasis a la comunicación y a la posición crítica frente a esta; la capacidad para fomentar no solo el pensamiento lógico-analítico sino también el histórico-concreto; la noción de que la labor de enseñanza y de aprendizaje busca desarrollar la esfera no solo cognitiva sino también las afectivo-volitivas y las prácticas; que el docente es, antes que todo, un mediador* y que su labor de enseñanza depende de la opción gnoseológica que asuma frente al conocimiento, estas son algunas premisas de este enfoque histórico-crítico.

En la teoría constructivista subjetiva al igual que en el enfoque histórico-crítico (podemos denominar también a este último constructivismo social e histórico), el sujeto educando en tanto persona viviente y concreta es, en ambos casos, el mismo, solo se diferencian en el tipo de mentalidad, en la concepción del mundo y los valores que impulsan su actividad, y por tanto en la naturaleza y finalidad de sus acciones.

*Ver glosario al final de este volumen

A continuación desarrollaremos la siguiente etapa, que según la gráfica N° 2 hemos denominado “Elección del modelo de currículo”, y que de ahora en adelante se llamará simplemente “Modelo de currículo”. La siguiente etapa de esta gráfica N° 2 es la determinación de la “Estructura y diseño curricular” que la haremos en su oportunidad, y luego la “Evaluación del diseño curricular”. Nótese que en esta última etapa se está hablando de la evaluación del diseño, no del currículo mismo. Igualmente, hacemos la aclaración de que la etapa “Estructura y diseño curricular” son en realidad dos: la de la estructura curricular y la de diseño del currículo, cada una de las cuales tiene sus propios desgloses y desarrollos.

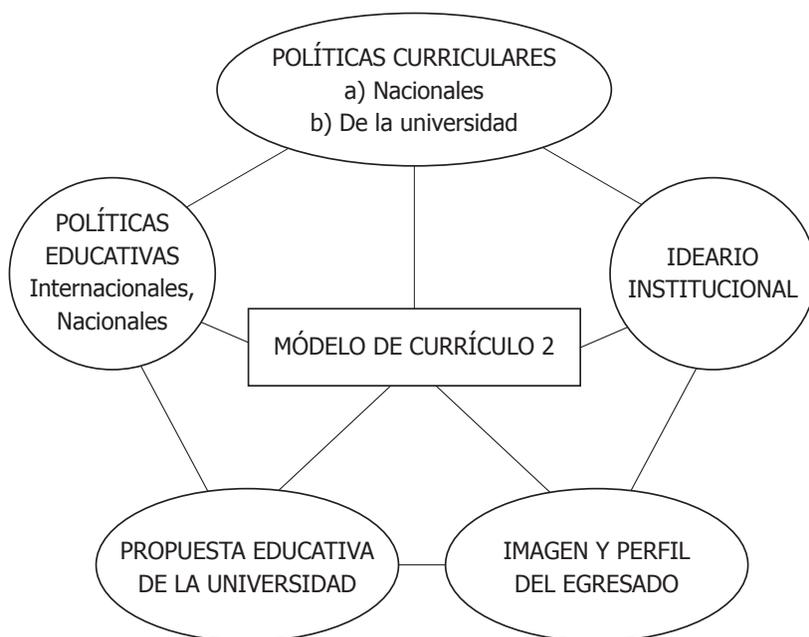
III. MODELO DE CURRÍCULO

1. *Conceptualización*

El modelo curricular es la primera concreción o materialización del enfoque curricular seleccionado. La elección del modelo se hace a través de ciertas instancias o mediaciones (o, en otro lenguaje, determinaciones*) que hay que establecer como son, en primer lugar, las políticas educativas del entorno externo de la universidad: las políticas internacionales, de la región u otros ámbitos, así como las políticas educativas nacionales, principalmente las curriculares, lo cual implica realizar una investigación diagnóstica. En segundo lugar, es necesario establecer los lineamientos de política curricular al interior de la universidad y de cada facultad, para lo cual hay que hacer también un diagnóstico interno, de la universidad y de la facultad. En tercer lugar, el modelo curricular está profundamente ligado a una propuesta de formación profesional de la universidad. No existe modelo sin propuesta educativa, pero, de los dos, la propuesta educativa o proyecto institucional de formación profesional es lo primero porque de la práctica nace el modelo y no de las ideas la práctica, aunque luego el modelo, una vez aparecido, guíe la propuesta educativa hasta históricamente agotarla. Y, en cuarto lugar, aunque ya está implícito en el punto anterior, el modelo curricular, siendo expresión conceptual de la propuesta de formación profesional en el campo del currículo, está ligado con lo que hemos denominado el ideario institucional de la universidad y sus componentes (en este último punto, se debería tomar en cuenta también las aspiraciones y expectativas de los estudiantes). En la gráfica N° 3 que se presenta a continuación, se ha escrito “Modelo de currículo 2” para indicar que este elemento se ha vuelto más concreto. Lo mismo puede decirse de los demás elementos de esta gráfica N° 3, los cuales aparecen más concretos. Así, el rubro “políticas curriculares” de la gráfica N° 2 se ha desglosado en tres, con los nombres “políticas educativas”, “políticas curriculares” y “propuesta educativa institucional”. Se conserva “ideario institucional” y se agrega un elemento más que es la “imagen y perfil del egresado”.

Por otro lado, como no existe en la realidad social un solo modelo de sociedad deseada, sino tantos modelos sociales como intereses sociales existen, el modelo de formación profesional universitario resulta ser la expresión transitoria de una correlación de fuerzas y un espacio de lucha por el que se trata sea de imponer, o sea de reemplazar, un determinado modelo de formación profesional.

GRÁFICA N° 3
Mediaciones y determinaciones del modelo curricular



El modelo es modelo cuando tiene el poder de *replicabilidad*, es decir, cuando puede ser traducido a orientaciones y medidas de política curricular y cuando puede ser aplicado a distintos escenarios académicos. Esto significa que el modelo curricular, como cualquier modelo, tiene la capacidad de generalizar, pero ¡ojo!, el modelo, curricular no es resultado de una generalización*, por más que en la elaboración del currículo se emplee la generalización. Por el contrario, la generalización es producto de una idea previa inicial y difusa

*Ver glosario al final de este volumen

de currículo, es producto de una “idea-fuerza” que es la propuesta de currículo que queremos forjar, propuesta que es, como digo, inicial y abstracto-gaseosa. A su vez, la abstracción denominada “modelo” es resultado de una fundamentación teórico-ideológica⁴⁷ profunda, fundamentación como la que hemos intentado hacer en la primera parte de este volumen. En este sentido, el modelo curricular es un abstracto-concreto fruto de un abstracto inicial-gaseoso, es una *propuesta de formación profesional* lista a ser confrontada con la práctica en cada escenario específico.

En consecuencia, sostenemos lo siguiente:

El modelo curricular es una propuesta abstracta de currículo dentro de la cual se ordenan, por estricta deducción lógica, los elementos o mediaciones que posibilitan a docentes y estudiantes, llegar a la enseñanza y al aprendizaje de su carrera; enseñanza y aprendizaje que constituyen la esencia de la formación profesional en el nivel universitario.

Distinguimos los modelos curriculares siguientes:

- El modelo de currículo integral.
- El modelo de currículo por módulos.
- El modelo de currículo por proyectos de investigación y desarrollo.
- El modelo de currículo por competencias.

La opción que en lo esencial asumimos en el presente escrito es la del modelo de currículo integral propuesto por el doctor Walter Peñaloza. No consideramos por ahora los otros modelos.

2. *Componentes del modelo curricular*

Desde el punto de vista de su composición, el modelo comprende: las conclusiones del diagnóstico de la política curricular, la definición de la estructura curricular (lo que el doctor Walter Peñaloza denomina “organización curricular”), el diseño curricular

⁴⁷ Reiteramos la invitación a consultar el Glosario para informarse acerca del por qué unimos con un guión alto los términos “teoría” e “ideología”.

(con sus componentes: áreas y subáreas según el modelo Peñaloza), y la evaluación del modelo de gestión curricular, lo que se ejemplifica en la gráfica N° 4. Cada una de esas etapas comprende otras cada vez más concretas u operativas que deben ser desglosadas.

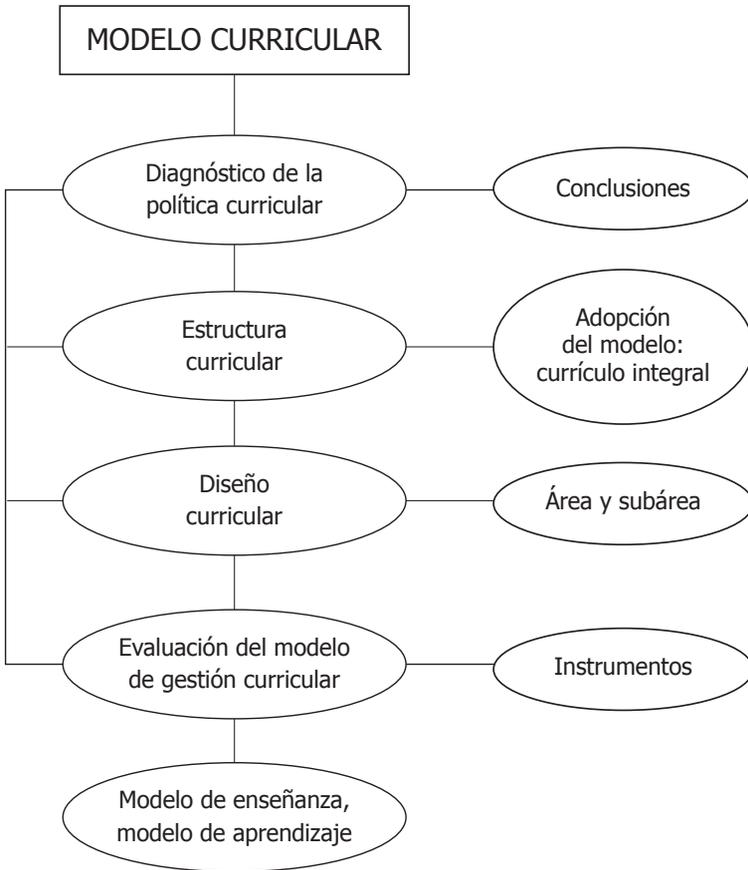
Nótese que hemos hablado de conclusiones del diagnóstico, no del diagnóstico mismo. El diagnóstico es un proceso que comprende desde su planificación hasta su culminación, pasando por su realización o ejecución, este proceso no forma parte del modelo, sino las conclusiones del diagnóstico, las cuales en el modelo se van a transformar en lineamientos de política.

Una explicación aclaratoria de esta gráfica N° 4 es la siguiente: el rubro “Diagnóstico de la política curricular” representa las conclusiones de las políticas educativas y de las políticas curriculares que figuran en la gráfica N° 3 anterior y que de todas maneras se deben tomar en cuenta en el aspecto de sus conclusiones y proyecciones en el modelo curricular. Los rubros que se suceden en forma descendente en esta gráfica N° 4 son especificaciones de los dos últimos rubros de la gráfica N° 2 más anterior todavía.

Quedan fuera del modelo los procesos, las políticas educativas internacionales, las nacionales y de la región, así como las políticas curriculares al interior de la universidad. También quedan fuera la descripción del ideario institucional y de la propuesta institucional de formación profesional especialmente su visión-misión, así como la imagen y perfil del egresado (debería haber también una imagen y perfil del docente). Lo que queda dentro son las conclusiones, como hemos afirmado, y los lineamientos de políticas que de ellos se desprende.

El quedar fuera no significa que las instancias que se acaban de señalar nada tengan que ver con el modelo curricular, sino que esas instancias guardan relaciones más fuertes con dicho modelo, pero no forman parte de este porque pertenecen a otro dominio de lo real curricular: el dominio de las mediaciones y determinaciones que posibilitan la construcción de un instrumento sumamente abstracto denominado modelo curricular en sentido estricto que, por tanto, se plantea como válido para varias situaciones educativo-pedagógicas distintas.

GRÁFICA N° 4
Componentes del modelo curricular



Las mediaciones y determinaciones no forman, pues, un mundo aparte del modelo curricular, este último es solamente un instrumento abstracto⁴⁸ de lo real educativo-pedagógico curricular. Esto quiere decir que si bien la abstracción es lo que define al modelo curricular, este modelo debe ser elaborado y convertido en un currículum concreto, y eso no puede hacerse sino recurriendo

⁴⁸ Lo abstracto es cualquier conjunto de nociones y conceptos que aparecen como producto de una separación mental de la realidad.

a las mediaciones y determinaciones señaladas en la gráfica N° 3. De esta gráfica, solamente trataremos dos componentes: el ideario institucional (sección III) y la imagen y perfil de los estudiantes (sección IV) por considerar que los otros puntos han sido ya bastante explicados.

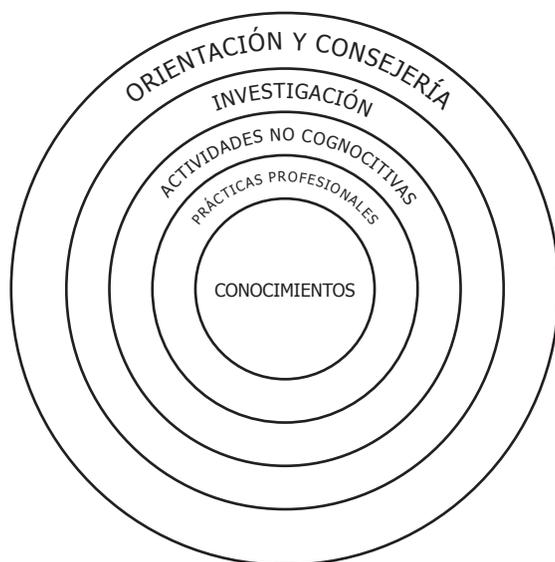
Ahora bien, vincular mediaciones y determinaciones con el modelo curricular significa establecer la vinculación entre currículo y sociedad. Hemos hecho ya en la primera parte de este volumen, una larga digresión a fin de dar una idea del contexto ideológico-pedagógico pertinente al tema. Por otra parte, cada una de las etapas señaladas en la gráfica N° 4, tiene a su vez sus componentes, que dependen del modelo curricular adoptado.

3. El modelo “currículo integral”

Sabemos bien las razones que fundamentan la propuesta de currículo integral que hizo el doctor Walter Peñaloza, y que la gráfica N° 5 trata de expresar.

GRÁFICA N° 5

Estructura del curriculum integral según el doctor Walter Peñaloza



Tomado de *Curriculum integral*, op. cit.: p. 184.

Nunca nos será suficiente señalar los inmensos aportes que hizo el doctor Peñaloza en materia de teoría curricular, aun cuando los teóricos del currículo que brillan en el firmamento pedagógico no lo reconozcan hasta ahora. Su idea de currículo integral resiste con mucho éxito los embates que le vienen principalmente desde los partidarios del currículo por competencias. Hasta tal punto este éxito es tan fuerte, que los “competitivistas” han optado rehuir el debate, asumir la política de la “mudez” y proceder más bien “a lo bestia”, por la vía de los hechos, la de la imposición.

La propuesta de currículo integral articula, según el doctor Peñaloza, todas las esferas y dimensiones del ser humano, puesto que este:

es más que conocimientos. Es un ser que ama, siente, sueña, tiene aspiraciones, imagina y también sufre desengaños; experimenta dolor, resentimientos, tiene un cuerpo que desarrollar y respetar, vive en una comunidad respecto de la cual debe aprender a vivir. Es un ser que, desde que nace hasta que muere, vive dentro de determinada cultura con relación a la cual ha de tomar alguna posición; y un ser que no una sino muchas veces se enfrentará a diversos valores y habrá de tomar decisiones frente a ellos⁴⁹

No deseamos extendernos repitiendo la fundamentación que el mencionado doctor Peñaloza ha hecho tan convincentemente en su *currículo integral* ya mencionado, y el que esto escribe en *Entre la utopía y la vida*, a cuya lectura remito al lector.

El debate, sin embargo no se ha cerrado. Por el contrario, está abierto a la participación de todos los integrantes de la universidad. El mismo doctor Peñaloza introdujo en el año 2000, modificaciones a su propuesta inicial de *Currículo integral* (1ª ed. 1995, 3ª ed. 2005, *op. cit.*) con el objetivo de adaptarla en este caso a la realidad específica de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga, de Ica:

⁴⁹ PEÑALOZA, Walter; 1995: “Educación y Currículum Integral en la formación de maestros en América Latina”, Ponencia ante el *X Congreso Panamericano en Educación Física*, Lima, 1995.

La estructura curricular en esta universidad fue conformada por las siguientes áreas:

- Formación Básica Humanística (FBH).
- Formación Científica Básica (FCB).
- Formación Básica Tecnológica (FBT).
- Formación Profesional Especializada (FPE).
- Prácticas Preprofesionales (PPP).
- Actividades (deportes, recreación, actividades culturales, y de proyección, etc.).

Talleres de “saber objetivado”. Estos talleres –que son una innovación– se dividen en dos: los vinculados directamente a las asignaturas y aquellos que forman parte de una secuencia con fines de especialización y de certificación. Los vinculados a las asignaturas no son sinónimos de las prácticas de asignatura porque esta clase de talleres se dirigen a obtener resultados concretos y prácticos con fines de profundización de conocimientos, no con fines de certificación⁵⁰.

Como se puede apreciar, la inclusión de talleres con fines de certificación atendería la necesidad de no solo llevar a la práctica en situaciones concretas la teoría recibida en las asignaturas, sino también la necesidad de atender por parte de la universidad las aspiraciones de las nuevas generaciones en búsqueda de trabajo. Los talleres serían una actividad dependiente del área de prácticas preprofesionales.

Por otra parte, en la modificación aludida, hecha por el propio doctor Peñaloza, no figura el área de investigación que sí lo hace en su libro de 1995 y ediciones posteriores, y esto, si no es un *lapsus* por parte de la fuente de información, es muy significativo, pues de hecho, y a nuestro parecer, el área de investigación no se articula muy bien con las otras áreas del currículo integral⁵¹. El propio doctor Peñaloza

⁵⁰ Esta estructura curricular fue propuesta en el año 2000, en la experiencia conducida por la Comisión Reorganizadora de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga, de Ica, bajo la presidencia del doctor Walter Peñaloza. Comunicación policopiada del doctor Wilfredo Huertas Bazalar, Lima, 2001.

⁵¹ La observación que se acaba de hacer indicaría, *par contre*, que el desarrollo del área de investigación constituiría un nuevo criterio o eje teórico, académico y pedagógico

manifiesta sus reparos frente a la inclusión, sin mucho criterio, de esta área en la estructura del currículo integral⁵². La asignatura “Métodos de investigación” que se lleva a cabo en todas las facultades de las universidades del país, no forma parte de esta área de investigación porque en esta última se *hace* investigación y no se *habla* de ella. La asignatura métodos de investigación pertenece al área de formación general.

Al parecer, las preguntas clave respecto de esta área, son: 1. ¿Es necesario que los estudiantes, al egresar, tengan una idea seria y operacional respecto de la forma como llevar a cabo una investigación? 2. ¿El mejor método para aprender lo constituye la ejecución de proyectos de investigación, o el almacenamiento de datos? 3. ¿Es conveniente para el acrecentamiento del nivel académico de la universidad y para los estudiantes, que ellos egresen con una tesis debidamente validada, lista para su sustentación?

El doctor Peñaloza piensa que se deben o se pueden establecer dos tipos de períodos (no asignaturas ni cursos): a) seminarios de investigación y b) trabajos de grado (pág. 421) (o, actualizando esta última expresión del doctor Peñaloza, podríamos denominar nosotros “seminario de tesis”). Acota Peñaloza:

i) Mediante *Seminarios de investigación*, en los semestres terminales de las carreras, siempre que en ellos se haga realmente investigación (porque a veces tales seminarios son la simple distribución de temas a los alumnos para que preparen trabajos monográficos por su cuenta). Los seminarios pueden ser de lecturas, en los que se lee y discute en clase un libro importante y el profesor dirige, canaliza y ordena las intervenciones y las interpretaciones de los alumnos; y temáticos, en los que se analiza pormenorizadamente y se discute un asunto o problema sugerente, bajo la dirección del profesor, y para los cuales los alumnos aportan sus reflexiones y planteamientos, y acopian a la vez información pertinente.

para articular un nuevo tipo de currículum integral más pertinente y productivo, esto lo he intentado hacer con mi propuesta de currículo con base en proyectos integrados de investigación y proyección social, que se verá en páginas siguientes.

⁵² Véase el apartado “6. EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN”, pp. 408-433 de su *Currículo integral, op. cit.*

ii) Mediante la preparación de *Seminarios de tesis*⁵³, [...] [los que han de realizarse] mediante períodos investigatorios incluidos en el currículo, bajo la dirección de un profesor, y establecidos (como cualquier asignatura) durante los dos o tres semestres finales de una carrera, semestres de preferencia consecutivos. Los alumnos aprenden así a investigar realmente; y al término de los estudios han casi concluido sus tesis de grado, lo que les permite no perder tiempo.

Agrego por mi parte, que ambos tipos de seminario pueden ser administrados en forma de módulos conducentes a un diploma en el que se especifique la experiencia de investigación y el peso en créditos de cada módulo.

Al parecer, el *estatus* curricular de la investigación reside en la decisión del lugar central o no, que esta ocupa en la estructura y desarrollo del currículo, este es el *quid* de la cuestión entre el currículo tradicional y el nuevo, esta es su línea divisoria, su *divortiumacquarium*. Esta decisión se tiene que dar dentro de una decisión mayor: o un modelo de universidad humboldtiano, dedicado a la investigación, o uno napoleónico, dedicado a la formación profesional. O uno híbrido, como las universidades de Harvard o Cornell o Boston en los EE. UU.⁵⁴

Se debe discutir hasta el cansancio y se debe perfeccionar y aun, dado el caso, cambiar la propuesta original del doctor Peñaloza, fundamentándola debidamente. El debate se plantea primero y antes que todo, en el plano eminentemente epistemológico, o, mejor dicho, gnoseológico⁵⁵ y, luego, en el práxico⁵⁶.

⁵³ Como ya lo escribimos antes, hemos sustituido “trabajos de grado” como figuraba en el original, por “seminarios de tesis”, a fin de adecuar a los tiempos actuales el contenido del texto citado, J.V. Mendo.

⁵⁴ Digamos de paso que el modelo de universidad en el Perú tiene sus rasgos peculiares: es un modelo neocolonial o “recolonizado”, como afirma Jorge Lora. Apuntemos que la inmensa mayoría de las universidades, especialmente las privadas, se inscriben de lejos en el modelo napoleónico –puramente profesionalizante– y ni aún este papel lo cumplen a cabalidad.

⁵⁵ Y esto es así porque se trata de dilucidar o examinar y tomar decisiones acerca de la naturaleza del conocimiento y de los saberes que se imparten en la Universidad.

⁵⁶ Remito encarecidamente al amable lector a mi trabajo de crítica; “Currículo

En el área de conocimientos, dice el doctor Peñaloza, se presentan dos subáreas: la de formación general y la formación profesional. Quizá el nombre “general” a la primera subárea resulte precisamente eso, muy general (me estoy refiriendo al nombre, no al contenido y dando por supuesto que todos estamos informados de la propuesta del doctor Peñaloza) y, por tanto, resulte desorientador respecto de los fines que esta subárea se propone: formar en el estudiante recién ingresado, la *concepción del mundo* que le permita la comprensión de cada curso o asignatura –sea de ciencias o de humanidades– en función de la epopeya humana para forjarse su humanidad y su cultura. Por ejemplo, el curso de química: no importa saber la tabla de Mendeleev –que fue un tormento en secundaria– ni las innumerables reacciones químicas, ni saber de memoria Lavoisier: “la materia no se crea ni se destruye, solo se transforma”, sino saber cómo este inmenso y doloroso progreso en los conocimientos significó la igualmente inmensa y dolorosa tarea de construcción de una sociedad, de una cultura y de una racionalidad inéditas: las de la modernidad y sus contradicciones dentro de esta. Esto implica un enfoque eminentemente histórico, sea en el caso de los cursos de sociales como en el de las ciencias naturales, y diría que principalmente en el caso de las ciencias naturales y las de matemáticas y comunicación. Podría cambiarse el nombre a “subárea fundamental”, puesto que fundamenta con un enfoque histórico y epistemológico, todos los demás saberes⁵⁷ curriculares “por venir en nuestro porvenir” haciendo una paráfrasis de las palabras de César Vallejo. Desde nuestro punto de vista, esta área es muy valiosa, puesto que sienta en el estudiante las bases ideológicas que van a orientarle en todos los estudios posteriores sin excepción.

Habría que discutir bien cuáles son las asignaturas o cursos más apropiados que componen esta área de formación fundamental, es

universitario: nuevos y viejos problemas”, en *Entre la utopía y la vida*, op. cit., pp. 289-362, trabajo que incluye una respuesta del doctor Peñaloza.

⁵⁷ Recomendamos también encarecidamente la atenta lectura del capítulo VII de la obra de W. Peñaloza: *Currículo integral*, op. cit.

decir, general, adecuadas a cada facultad, haciendo el necesario esfuerzo de clasificación. Peñaloza presenta una clasificación, pero no necesariamente es la única ni necesariamente deben estar todos los cursos en todas las facultades.

También debemos indicar que es conveniente, antes de proceder al diseño de un currículo concreto, establecer los porcentajes de créditos no solamente respecto al área o subárea, sino también respecto de los grupos de cursos de una determinada clasificación. Por ejemplo: ¿qué porcentaje de créditos debe tener el área de formación fundamental respecto del total de créditos de la carrera? ¿Y los cursos de comunicación respecto del área de formación fundamental en nuestra facultad?, etcétera. Estos porcentajes no pueden ser producto de un análisis teórico sino fruto de una amplia discusión en el pleno de los docentes de la facultad. A este propósito, recordemos siempre lo que afirma el doctor Peñaloza: los créditos se determinan *antes* de las horas de clase (teóricas y de práctica) y no al revés como a menudo se acostumbra, y permítaseme hacer énfasis en este asunto porque los créditos marcan la densidad cognoscitiva, los “ítemes de información”, lo “aprendible” por el estudiante, dice Peñaloza, de tal manera que las horas de clase resultan después. Estas horas son instrumentales respecto de los créditos.

Quisiera aquí consignar, debido a que seguramente puede ser de interés, extractos de lo que escribí el año 2006 en *La utopía y la vida*, respecto de un primer balance de la obra del doctor Walter Peñaloza, extractos referentes a la propuesta alternativa de currículo que hice en ese entonces. El tiempo ha demostrado que estas dos propuestas, la mía y la del doctor Peñaloza, no son necesariamente excluyentes entre sí, la del doctor Peñaloza debe considerarse, dada la situación actual, como un medio para alcanzar una reestructuración de la racionalidad curricular actualmente existente en nuestro medio.

En este libro José V. Mendo propone un modelo alternativo (op. cit. 317-328), en los términos siguientes:

a. Partir de una realidad concreta y de un curriculum entendido como praxis social (o correlación de fuerzas)

“Deseamos partir de una teoría y de una práctica al mismo tiempo, partir de una teoría lo más abstracta posible y de una práctica lo más concreta posible. Nuestra propuesta pretende ascender a la realidad concreta y no descender de la teoría a la realidad. Por ello, parte de lo concreto inicial para ascender a lo concreto pensado e históricamente determinado. Como diría Stenhouse (...), el curriculum está constituido no solamente por la “intención o la prescripción” sino también y al mismo tiempo por “lo que acontece en situaciones reales”. Nos colocamos, pues, en el terreno de la práctica. “El estudio del curriculum –reitera el autor citado–, se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad”, por eso es que –concluye Stenhouse– “el problema central del estudio del curriculum es el hiato existente entre nuestras ideas y nuestras aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas (...) “El movimiento de desarrollo del curriculum es un ataque a la separación entre teoría y práctica” (...). Stenhouse da mucha importancia a la investigación curricular, puesto que esta va a permitir esa unidad de la teoría con la práctica y, al mismo tiempo, el control del currículo por parte de quienes lo ponen en práctica, los docentes. Los docentes deben cumplir el papel de investigadores. “El vacío que se abre entre el deseo y la práctica es tan real como frustrante (...). Dicho vacío solo puede ser colmado adoptando una actitud de investigación y desarrollo con respecto al propio modo de enseñar” (...). Desde este punto de vista, el curriculum según Stenhouse es “concebido como un tanteo –como una hipótesis de trabajo–, mediante el cual explorar y comprobar hipótesis y no como una recomendación que debe adoptarse” (...). El curriculum aparece así como una propuesta indicativa, que debe ser constantemente recreada por el docente mediante la investigación, la reflexión crítica y la práctica consecuente.

Lograr que los profesores sean investigadores, que ellos mismos estudien autónomamente su propia práctica, implica, para Stenhouse, un profundo cambio en la orientación y desarrollo del curriculum y representa, además, una de las condiciones para cambiar su imagen profesional: “si la mayoría de los profesores (...) llega a dominar este campo de investigación, cambiará la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y de sus condiciones de trabajo”.

Hasta acá las palabras de Stenhouse.

No podemos menos que estar de acuerdo con estos planteamientos de Stenhouse, pero al mismo tiempo sostenemos –como lo hemos afirmado en líneas anteriores– la necesidad de que las experiencias e intervenciones de los docentes se inserten en una direccionalidad para no caer en el anarquismo. Es decir, las intervenciones y experiencias de los docentes se desprendan y se refuercen a la vez, siguiendo la formulación de una propuesta de formación profesional. Prosigo con los extractos.

b. Los alcances del modelo

El marco de las ideas que estamos trabajando gira en torno a la necesidad de colocar, como núcleo del currículum, una práctica social específica como son los Proyectos Integrados de Investigación y Proyección Social (PIIPS) en los que se articula la realización de proyectos de investigación considerada como el centro de la formación profesional, con la solución de los problemas de la formación académica de los estudiantes y con los problemas del trabajo en la comunidad. Varias consecuencias, tanto de índole académico como administrativo, se derivan de la puesta en marcha de este modelo, hasta el punto de implicar una verdadera revolución en el campo del currículo y de la enseñanza universitaria. Brevemente podemos indicar que nuestra propuesta permitiría superar el asignaturismo (las asignaturas por las asignaturas mismas), el fraccionamiento disciplinario de la realidad, y propiciar la percepción unitaria de esta a través de la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad. También permitiría la práctica verdadera del trabajo en equipo. El logro de estos objetivos supone un conjunto de condiciones, entre ellas la formulación de un proyecto educativo y de un proyecto de gestión que lleve a cabo una reforma administrativa y de gestión a fondo, además de la capacitación intensa de docentes, y otras cosas más. (Mendo Romero: 2006, p. 323-324).

c. La nueva estructura curricular

En la gráfica N° 6 exponemos nuestra propuesta de estructura curricular, la que creemos apunta a desterrar de modo más

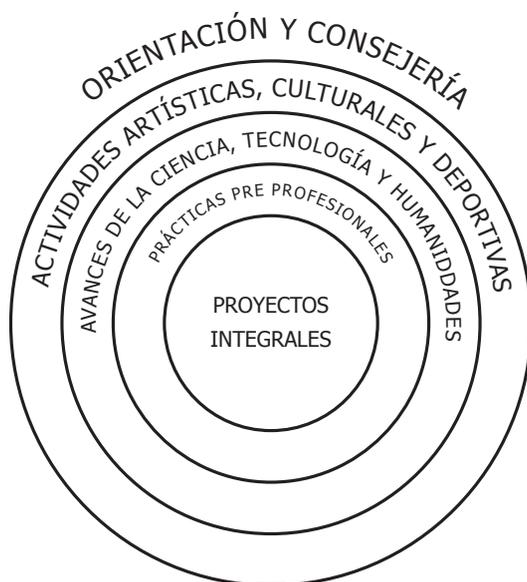
consistente en el cognoscitismo en la medida en que hay un esfuerzo para lograr que los conocimientos estén más orgánicamente ligados a una pertinencia social.

Algunos comentarios que nacen de esta gráfica, son:

1. Es evidente que el área de investigación no va a poder proporcionar por sí sola una visión panorámica e integral de la cultura humana, por ello se impone el área denominada “Disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas”, destinada a cumplir con ese propósito, evitando la atomización del saber.

GRÁFICA N° 6

Propuesta de currículo integral en educación superior, según José V. Mendo.



Elaboración del autor.

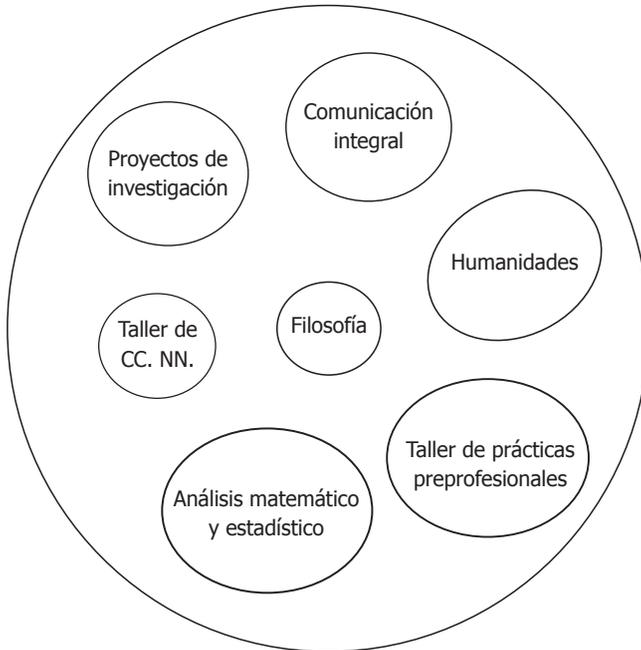
2. Sostenemos la necesidad de mantener el área de Prácticas Profesionales por las convincentes razones que expone Peñaloza: son prácticas dirigidas a capacitar al estudiante en el ejercicio concreto de la profesión (...) Estas prácticas profesionales deben ser distinguidas de las prácticas que conllevan cada asignatura. Estas últimas tienen como finalidad el logro de un mejor conocimiento. En cambio las prácticas profesionales tienen como finalidad la capacitación y perfeccionamiento de una profesión determinada ... (Mendo Romero: 2006, pp. 325-326).

4. *Los otros modelos*

En lo que respecta al modelo de currículo por competencias, esto lo hemos tratado ya en parte en páginas anteriores, y en lo que se refiere al currículo por módulos sostendremos brevemente que esta es una propuesta por lo común tecnicista que trata de evitar la formación general de los estudiantes. Esto no quita que, en situaciones determinadas, los módulos sean un eficaz y necesario modo de solucionar problemas también determinados. Módulo es un conjunto de procesos de formación que ostenta una secuencialidad en un espacio y un tiempo determinados, conformando una unidad más o menos autónoma, con resultados terminales y que se insertan dentro de un proyecto de estudios mayor.

En la propuesta que acabo de formular (gráfica N° 6), el área central está conformada por la investigación y más concretamente por módulos de investigación con sus respectivas prácticas profesionales, disciplinas científicas y actividades estético-culturales. Se procesa a través de proyectos integrados de investigación, enseñanza y proyección social y en él participan, además de los docentes, los estudiantes según su especialidad y nivel académico. En esta propuesta, los módulos eliminan las asignaturas sueltas o aisladas, entendidas de modo tradicional, estas se encuentran definidas por los objetivos que hay que alcanzar en el módulo y por los procesos de aprendizaje que se requieren para llegar a esos objetivos. Para ejecutar un módulo, hay que organizar, prever o planificar las formas teórico-prácticas de abordarlos, así como también las formas de organización y administración del personal y los recursos necesarios. En el sistema modular desaparecen los créditos. Configurados los temas a nivel de diagnóstico, cada uno de ellos debe recibir un riguroso tratamiento interdisciplinario desde tres perspectivas: ético-filosófica, científica y tecnológica. En la gráfica N°7 se hacen algunas especificaciones respecto de un currículo por módulos.

GRÁFICA N° 7
Currículo por módulos



En el módulo mixto, el núcleo del curriculum se desarrolla con base en proyectos de investigación y también en asignaturas como las que se desarrolla en el área “Avances de las humanidades de la ciencia y la tecnología”. Pueden existir también módulos al interior de casi todas las áreas de los currículos anteriormente expuestos.

La idea es que los módulos se encuentren orgánicamente unidos con base en lineamientos curriculares fuertes.

5. *Cuasi modelos curriculares*

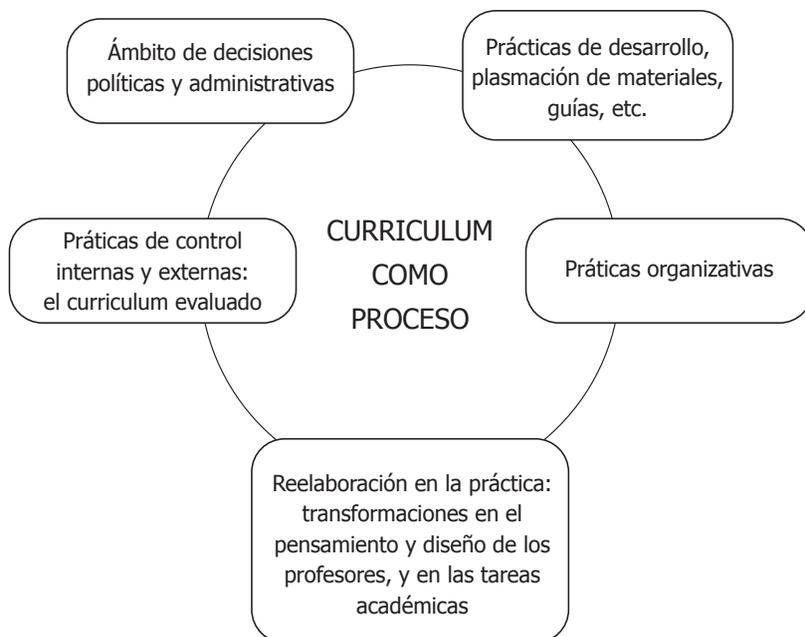
Existe un conjunto enorme de tipos de currículo que si bien sería impropio llamarles modelos, puesto que no se basan en un enfoque epistemológico, sirven sin embargo para ampliar el horizonte en el que se mueve el currículo. El educador español José Gimeno Sacristán (1990), señala los siguientes:

1. *Currículo formal y curriculum no formal*. El no formal, no escrito, se atiene más a las costumbres y a la cultura de un pueblo, mientras que el otro, formal, escrito, institucionalizado, sujeto a normas, consagra explícitamente las políticas educativas del Estado.
2. *Currículo como relaciones sociales*, (“relaciones sociales” conforme las entiende Gimeno). A esta caracterización opinamos: en el currículo se plasman los contenidos legitimados por los intereses dominantes de la sociedad y por la educación formal, en este sentido, el currículo es la materialización formal de determinadas relaciones sociales. Estas relaciones sociales de educación exhiben, como toda relación social, dos dimensiones, una externa u objetiva que va desde las formas exteriores u objetivadas de comportamiento humano, hasta las políticas educativas en sus diversos niveles. La otra dimensión es la interna, constituida por el conjunto de experiencias que conduce a un educando a su formación que, conforme Peñaloza, se pretende integral. Mediante esta dimensión interna, el hombre se dirige a la apropiación subjetiva del mundo real. La educación es un gran mecanismo para que el hombre llegue a esa apropiación. Por eso, pecan de insuficientes o unilaterales las definiciones de currículo que solamente señalan la formación integral de la persona dejando de lado el contexto social.
3. *Curriculum “ideal” y curriculum “real”*. Existe una diferencia entre lo propuesto y lo realizado, entre el deber ser y lo que es. Walter Peñaloza (2000:120) distingue a este propósito la dimensión normativa o “estructura normativa” del currículo frente a su “estructura lograda”, y Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez (1999: 149) sostienen: “currículum propuesto” frente al “currículum real”.
4. *Curriculum manifiesto vs. Curriculum oculto*. Nuestra opinión es que quizá una de las más significativas distinciones que se han hecho de currículo es la de “currículo manifiesto” y “currículo oculto o escondido” debido a que el currículo manifiesto expresa

solamente las intencionalidades “exteriores” y no las que están reprimidas y al interior de los sujetos de educación. Como señala Jurjo Torres (1996), el currículum oculto tiene que ver con las diferencias socioculturales entre educandos y docentes, entre educandos y educandos, entre docentes y docentes, entre estos últimos –docentes y educandos– con el contexto social (padres de familia, comunidad, sociedad más amplia, etc.). Abarca también el conjunto de supuestos, normas y valores –que son diferenciados– que guían las acciones: la enseñanza infunde concepciones del mundo que van más allá de sus propósitos manifiestos, de lo puramente declarativo.

Curriculum prescrito y regulado, curriculum diseñado, curriculum organizado, curriculum en acción y curriculum evaluado. Estas distinciones que hace Gimeno Sacristán (*op. cit.*:167), se podrían considerar también como acepciones del currículum, aunque corresponden más a distinciones metodológicas que a tipos específicos de currículum. Se puede decir que corresponden a la tipología “currículum como proceso” y “currículum como resultado”. Transcribimos a continuación el gráfico de Gimeno:

GRÁFICA N° 8
El currículo como proceso



Fuente: Gimeno, *op.cit.*, pág. 161.

También son interesantes estas distinciones que hace Gimeno:

- *Currículo por contenidos*, currículo por resultados. El primero privilegia los contenidos cognoscitivos, estos son el punto de partida y de llegada y corresponden por lo general al currículo tradicional, memorista.
- *Currículo por resultados*, está más en consonancia con el enfoque de la pedagogía del adiestramiento, pero es propio también de las posiciones autoritarias de currículum, haciendo énfasis en la noción de eficiencia.
- *Currículo cognitivo*, plantea la necesidad de que el currículo debe considerar tanto el *saber qué* como el *saber cómo* y además la *disposición* para la obtención de una nueva estructura de conocimientos. Nótese que en este modelo no se habla del

hacer mismo sino solo del *saber hacer*. Es propio del enfoque constructivista subjetivo.

- *Currículo por procesos*, más propiamente currículo como proceso social-histórico o como praxis. Aquí, en esta clase de currículo, no se trata de saber cómo el alumno “aprendió”, sino de cómo llegaron juntos –docentes y estudiantes– a apropiarse del conocimiento para llegar a una meta trazada o a una intervención en la realidad considerada en la propuesta educativa, a nivel micro en este caso. La meta en este tipo de currículo no es “evaluar o comprobar si el alumno aprendió o no los contenidos”... cognoscitivos por lo general, sino de dar respuesta a la pregunta: ¿para qué nos sirve a nosotros, estudiantes, lo que estamos aprendiendo?

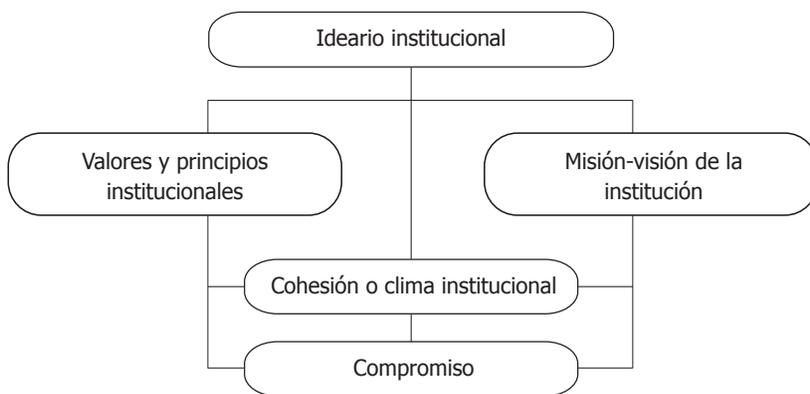
Hasta aquí la digresión. Haremos ahora un reordenamiento de los puntos por tratar:

- Ideario institucional (referencia: gráfica N° 3).
- Diagnóstico de la política curricular (referencia: gráfica N° 4).
- Imagen y perfil del egresado de la facultad (referencia: gráfica N° 3).
- Estructura curricular (referencia: gráfica N° 4).
- Diseño curricular (gráfica N° 4).
- Evaluación del modelo de gestión curricular (referencia: gráfica N° 4).
- Modelo de enseñanza, modelo de aprendizaje (referencia: gráfica N° 4).

IV. IDEARIO INSTITUCIONAL

El ideario institucional es la representación o imagen teórica, ideológica y conceptual de una institución universitaria. Comprende los valores y principios institucionales, la misión-visión, el consenso o cohesión o clima institucional y el compromiso que originan todos estos elementos en cada uno de los miembros de dicha institución.

GRÁFICA N° 9
Ideario de la universidad y compromiso de sus actores



En esta gráfica se muestra un elemento catalizador que es el *compromiso* de docentes, directivos, estudiantes y personal administrativo y de servicios en general, en el que se condensan los procesos señalados en dicha gráfica.

El compromiso es un fenómeno individual o personal, por eso, si no existe compromiso o este dejara de existir, todo el edificio se derrumba y queda esparcido por los suelos. Con esto no se quiere establecer un reduccionismo, sino que el compromiso impregna todo los actos humanos, lo cual remite, por otra parte, a pensar que el compromiso está fundado en algo más allá de lo personal, y ese algo es la posición ideológica de la cual no podemos desprendernos dada nuestra condición humana.

El consenso es una instancia que trasciende el compromiso y que podría estar definido como el nivel social del compromiso. Este

último es una decisión personal, pero en tanto instancia social, el consenso es más que lo individual porque tiende a subsumirlo. En este sentido, el consenso o clima institucional en tanto fenómeno social, es también una condensación de las políticas curriculares de formación profesional y adquiere una realidad más fuerte, se puede decir que el compromiso personal.

Los valores son, en lo fundamental, la síntesis a nivel abstracto, del proceso histórico de supervivencia de la especie humana, son el aspecto cultural del devenir de las relaciones sociales que estructuran la sociedad. Son, desde sus orígenes sociales hasta el presente, lo que permite la identidad y la convivencia social, por eso toda cultura elabora necesariamente sus propios valores, y si por alguna razón los pierde o les son expropiados, ¡ay de aquella cultura y de aquella sociedad!⁵⁸ Sin valores, entendidos de esta manera, no puede existir sociedad ni cultura.

Los valores implican un consenso, y este solo puede darse mediante el instrumento cultural llamado lenguaje y mediante una intersubjetividad* llamada comunicación, expresión esta a su vez del carácter social de la vida humana.

Los principios son formulaciones teóricas explícitas y, por lo general, más racionales y concretas que los valores. A diferencia de los valores que no demuestran de inmediato su vinculación con la práctica, los principios tienen un carácter más prescriptivo que los relacionan con el comportamiento inmediato de los seres humanos, es decir, los principios son mediaciones entre los valores y la práctica a través de los juicios de moral que se hallan fundamentados en teorías.

⁵⁸ O: *vae victis*, ¡ay de los vencidos!, así dijo el jefe galo Breno al vencer a los romanos en las invasiones bárbaras. Pero en América Latina, los vencidos continúan luchando, y, al final, vencerán.

*Ver glosario en la parte final del libro.

Es necesario remarcar que el consenso o clima institucional y el compromiso de los integrantes de la universidad, es el “alma” que asegura la unicidad de criterios y de modos de hacer y de sentir. Se puede afirmar que lo que distingue a una universidad de otra es la importancia que asigna a ese “sentir” y a ese “compartir” que implica el consenso y el compromiso institucional, algo que muchas veces se pierde de vista con la consiguiente desnaturalización de la labor de formación profesional.

Los valores y principios institucionales de la propuesta educativa universitaria pueden ser los siguientes:

- Una formación profesional para el desarrollo y transformación del país, mediante, principalmente, la investigación formal, la investigación-acción participante y el trabajo en la comunidad.
- Su formación profesional con pensamiento crítico, creativo, y cooperativo y solidario.
- La necesidad de poner en práctica en el estudiante la autoformación, la organización, la productividad y expresividad como principios básicos de la formación profesional universitaria.
- La generación y desarrollo de una metodología de pensamiento basada en la idea de historicidad, de contextualización-recontextualización, y de actividad o productividad.
- El ejercicio de los valores de puntualidad, honestidad, criticidad, solidaridad, cooperación, compartición (de compartir), ayuda mutua, veracidad, esfuerzo y cumplimiento de las actividades institucionales en sus diversos niveles.
- El establecimiento de un clima favorable y estimulador para el trabajo cooperativo y en equipo.
- La promoción de formas de producción académica escritas, priorizando las de carácter autónomo y creativo.
- La apropiación independiente, autónoma y crítica de formas de producción, distribución y consumo educativo y cultural.

V. DIAGNÓSTICO DE LA POLÍTICA CURRICULAR

El diagnóstico de la política curricular, en los diversos niveles en que esta se procesa: internacional, nacional, interno o de la Universidad e interno de la facultad, se refiere a una evaluación de las medidas de política que una institución, por ejemplo una facultad, ha tomado durante un término académico. Implica una investigación seria de dichas medidas de políticas con base en el análisis documental, entrevistas a alumnos, docentes y directivos incluso la realización de *focus groups*. Deben elaborarse indicadores e intercambiar experiencias con sistemas de evaluación realizados por instituciones semejantes.

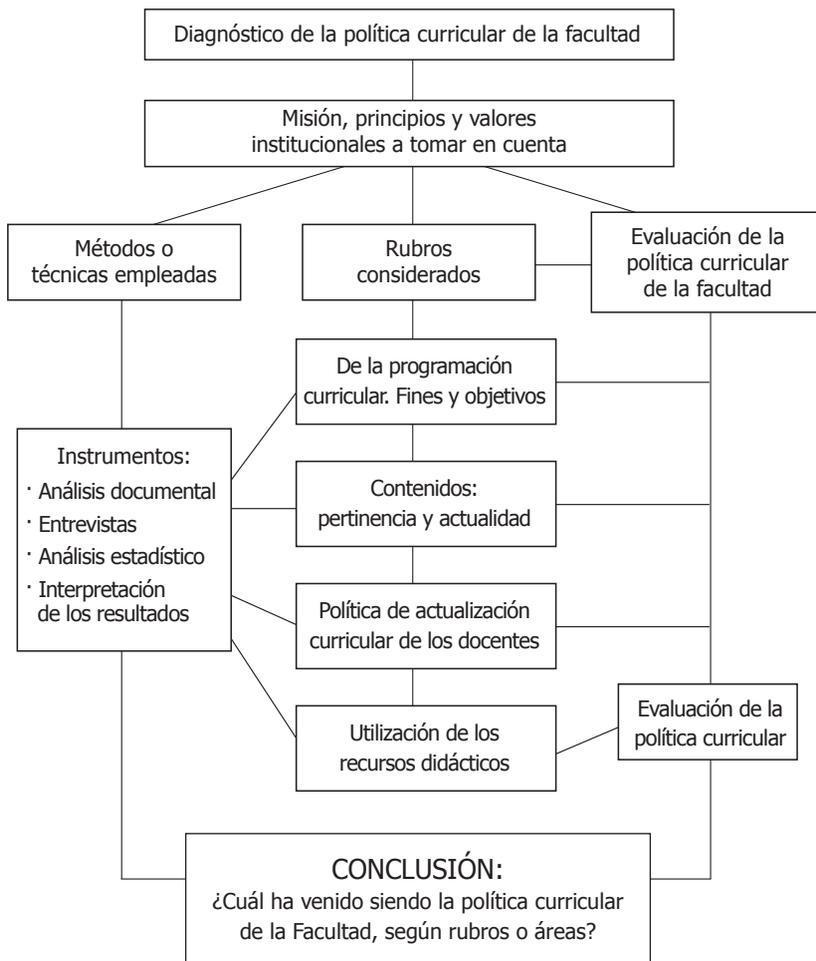
Queremos indicar nuevamente que no existe un solo diagnóstico sino varios, incluso sobre la misma realidad, por eso sería más apropiado hablar de diagnósticos de las políticas curriculares y no de uno solo. Esto es así porque son distintas y contradictorias las realidades a las cuales se refiere el diagnóstico y también sus metodologías de investigación. Se afirma, sin embargo, contrariando lo que se acaba de sostener, que la investigación diagnóstica tiene un carácter descriptivo, y que por ello no partiría de ningún supuesto previo, y que sus resultados se limitan a mostrar “lo que es tal como es” desconociendo que se tiene que partir necesariamente con “una idea en la cabeza” acerca de lo que se quiere hacer –o no hacer– con el diagnóstico de la política curricular. No existe la “objetividad científica neutral”.

El diagnóstico de las políticas curriculares, junto con la definición de los perfiles (ideales) del egresado, son dos elementos que van a dar lugar a la formulación más definida de la propuesta curricular de la facultad.

Es de fundamental importancia constituir un equipo responsable, el que se encargará de la sistematización y evaluación de la trayectoria histórica de las decisiones tomadas por la facultad respecto de la gestión del currículo, de los logros alcanzados con su puesta en práctica, de sus avances y retrocesos, de los aspectos que se deben desarrollar y de los que se deben evitar. Sería interesante aquí poner

en práctica tipos de investigación-acción participante para lograr un vínculo más estrecho con la realidad. La gráfica siguiente nos da una idea bastante completa y ordenada de los pasos o etapas que comprende el diagnóstico de la política curricular en la facultad.

GRÁFICA N° 10
Metodología para el diagnóstico de la política curricular de la facultad



La política curricular de la facultad tiene que ver indudablemente con los lineamientos de política de la universidad y esta con las políticas del país, las cuales a su vez responden a las que tratan de imponer los organismos financieros internacionales.

Otras clases de preguntas que debe responder el diagnóstico son las siguientes (no están ordenadas ni tampoco son exhaustivas):

- ¿Existen orientaciones de política curricular relacionadas con el entorno o con el contexto de la facultad?
- ¿Cómo los fines y objetivos generales y específicos de las áreas curriculares, cursos y asignaturas han sido cumplidos? ¿En qué dimensiones y en qué grado de avance?
- ¿Hubo o hay experiencias persistentes de políticas curriculares orientadas a erradicar el cognoscitivismo, academicismo o teoricismo en la ejecución curricular de su facultad?
- ¿Hubo participación de los docentes en el diseño curricular de su facultad?
- ¿Hubo políticas de monitoreo con respecto a la programación y desarrollo de los sílabos, plan de clases, videos y otros recursos didácticos?
- ¿Hubo acciones permanentes de capacitación curricular de los docentes en su facultad?
- ¿Cómo se resolvieron los problemas de utilización adecuada de los recursos didácticos?
- ¿La programación curricular fue pertinente, es decir, con base en problemas y necesidades reales?
- ¿Se puede decir que la estrategia de enseñanza de los docentes es satisfactoria?

VI. IMAGEN Y PERFIL DEL EGRESADO DE UNA FACULTAD

1. *Aproximación conceptual*

El perfil del egresado universitario es, según Sofía Duffóo y J. Mendo, la “descripción de un conjunto de prácticas socio-personales o *funciones*, articuladas por la definición social de una profesión, que incluye un conjunto de actividades o *roles* a través de los cuales esas funciones se concretizan y se operativizan en la actuación concreta de un determinado profesional universitario. El perfil del profesional universitario es el nodo o entrecruzamiento entre el curso de la sociedad y el desarrollo personal. Entre ambas instancias –sociedad e individuo– se establece una fuerte interacción”.

Son dimensiones –o, en nuestro contexto, imágenes– del perfil del egresado, las siguientes:

- Dimensión personal o compromiso consigo mismo.
- Dimensión social o compromiso con su sociedad y su comunidad, esto es, su compromiso ideológico y político.
- Dimensión cultural o compromiso con los valores y la realidad pluricultural del Perú.
- Dimensión institucional o compromiso con la institución que representa.
- Dimensión profesional o compromiso con el desarrollo y mejoramiento de su profesión.

Criterios para elaborar el perfil ideal del egresado:

- Determinación de las funciones del futuro profesional ¿Qué funciones desempeña y debe desempeñar el profesional universitario según sus áreas de actuación?
- Determinación de las actividades o roles del profesional universitario según su especialidad.

Diferencia entre funciones y roles:

Las funciones:

- Marcan una relación con la sociedad, referente a una actividad del profesional. El hombre tiene tantas funciones como esferas de actividad desempeña. Existe una jerarquización de estas funciones, siendo la actividad económica la base de las demás actividades (o funciones en cuanto son desempeñadas) del ser humano.
- Son grandes sectores de actividades que tienen una cierta homogeneidad dada por la relación de la sociedad sobre el profesional.

Los roles o actividades:

- Son la concreción de las funciones, el ser humano puede desempeñar varios roles inherentes a una función, pero los roles de una función no pueden repetirse en otras funciones.
- El ser humano desempeña varias funciones dentro de las cuales cumple roles distintos.
- Son tipos de conducta esperada y observable, lo que significa que el rol está definido por un conjunto de normas y reglas que operan como “moldes” dentro de cada uno de los cuales “se mete” la persona concreta y viviente.

Perfil del docente universitario:

- Mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Asesor pedagógico.
- Consejero académico.
- Orientador psicológico.
- Investigador educacional y científico.
- Desarrollador de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Planificador pedagógico.
- Promotor pedagógico-social (J.V. Mendo y Sofía Duffóo).

Dicho de una manera más directa: el perfil es el conjunto de rasgos deseables o potenciales⁵⁹ que caracterizan el comportamiento de una persona en torno a un valor o un principio determinado. En el caso de los perfiles que caracterizan el ejercicio profesional universitario, los hemos agrupado en torno a criterios que denominamos imágenes o dimensiones. El perfil constituye la mediación entre el comportamiento externo de las personas y el ejercicio profesional, así como también la mediación entre estos dos últimos con la sociedad. La importancia de la explicitación del perfil profesional para la construcción del currículo está en que dicha explicitación sirve de base indispensable para la formulación de la propuesta de los contenidos curriculares (cognoscitivos, prácticos, artísticos, culturales y otros, según la tipología de Peñaloza). El problema está en la naturaleza de esta vinculación: o una adecuación completa a los requerimientos sociales o, por el contrario, una que busca al mismo tiempo el cambio y transformación de aquello con lo cual el perfil se vincula, posibilidad esta última que implica la necesidad de una expresa visión política de la educación, de la sociedad (la formulación de un tipo de sociedad deseado) y del ejercicio profesional. Esta perspectiva política hará que se consideren unos rasgos del perfil y no otros. No existen perfiles supuestamente técnicos y apolíticos.

La elaboración del perfil en cada facultad es un proceso que no puede hacerse sino mediante la participación de todos los docentes en claustro pleno, su importancia está dada –entre otras razones– porque constituye el primer paso para la elaboración del diseño curricular. Sin investigación y resultados del perfil, no puede haber diseño curricular verdaderamente valedero.

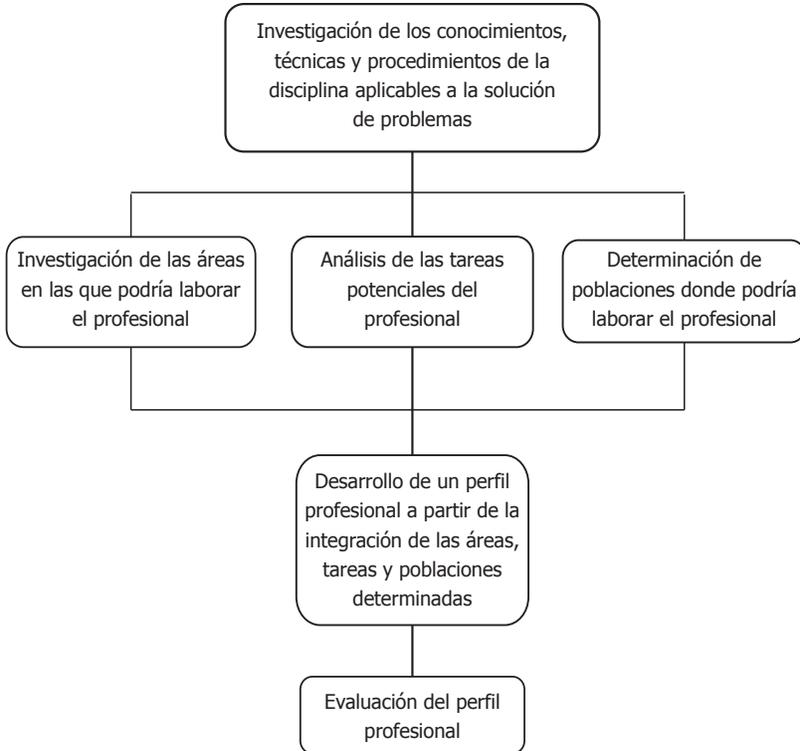
⁵⁹ Nótese que hacemos hincapié en lo deseable o potencial y no solamente en los rasgos que se presentan en la inmediatez.

2. Metodología para la declaración del perfil

Adjuntamos otro cuadro, tomado de Frida Díaz-Barriga Arceo (*et ál.*, 2011, pág. 104), que muestra la utilidad de la determinación de los rasgos del perfil para la construcción curricular, así como la indisoluble vinculación del perfil con el tipo de sociedad. Aunque no concordamos con las posiciones epistemológicas de las autoras, en este cuadro ellas se colocan en el plano de lo “potencial”, es decir, de lo que podría o *debería ser*, aunque ellas consideran “lo potencial” como lo que conviene desarrollar más para reforzar el sistema, no para cambiarlo o transformarlo. En la gráfica citada, hemos sustituido la expresión “profesionista” por “profesional” y suprimido el orden numérico que las autoras han consignado en dicho cuadro (gráfica N° 11). A continuación, consignamos la gráfica N° 12, esta vez ya nuestra, que se propone servir de guía para la investigación diagnóstica en relación con la elaboración del perfil del profesional universitario. La investigación respectiva debe adecuarse a las características de la facultad, a sus necesidades y posibilidades financieras y de recursos humanos, pero a la vez tiene que visualizar las “potencialidades”, las posibilidades y las perspectivas de cambio.

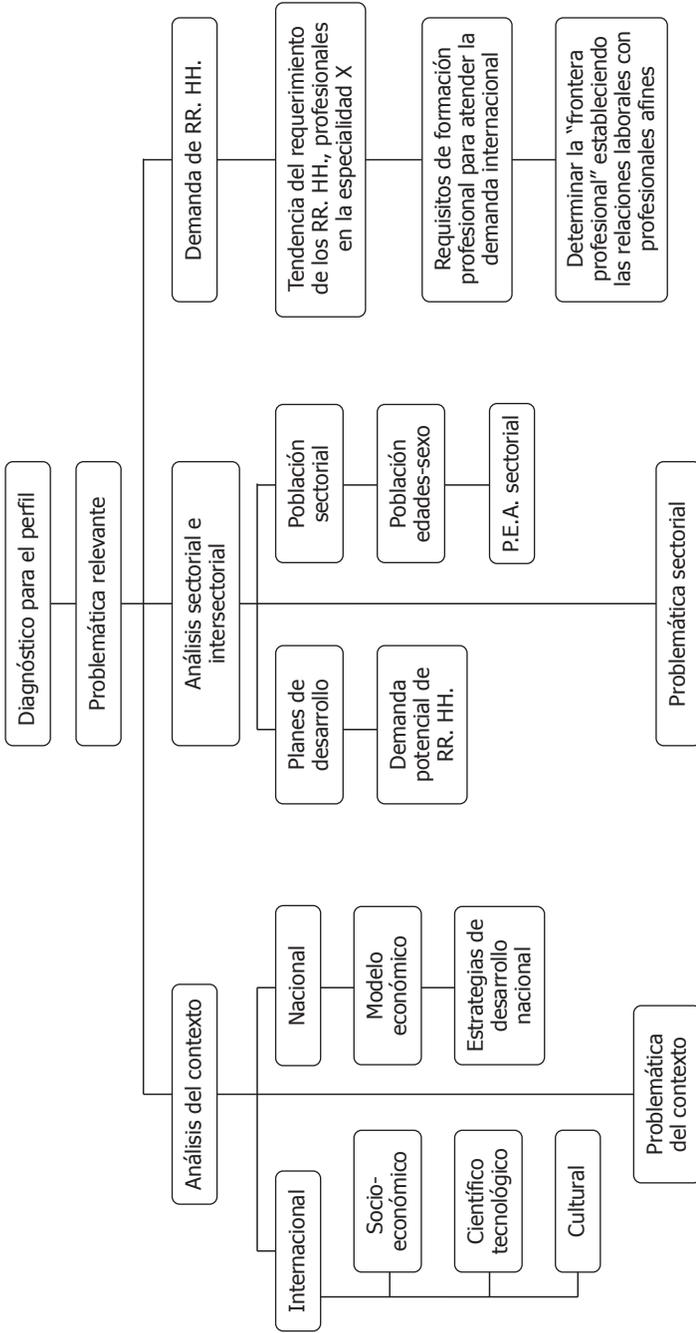
Nótese que en la gráfica N° 12, inmediatamente debajo del recuadro “Diagnóstico para el perfil”, aparece el recuadro “Problemática relevante”, problemática social y cultural que, según el criterio de los diseñadores del currículo, es relevante para la construcción curricular, lo que quiere decir, por otra parte, que la investigación diagnóstica no es positivísticamente neutra sino con una intencionalidad que es la propuesta curricular hacia el cambio.

GRÁFICA N° 11
Elaboración del perfil profesional



Fuente: Frida Díaz Barriga et ál., 2011, pág. 104.

GRÁFICA N° 12
 Diagnóstico para el perfil



Ponemos a consideración la propuesta de perfil ideal del egresado del ISP San Marcos, elaborada en 2007 por el equipo Mendo, Cortez y Ramos, ya mencionado, y luego presentamos perfiles de las facultades de universidades hipotéticas. El perfil del ISP San Marcos presenta siete dimensiones:

DIMENSIONES (O IMÁGENES) DEL PERFIL IDEAL DEL EGRESADO		
<i>pedagógica; social o política, cultural,</i>	<i>personal, en investigación, institucional</i>	<i>de asesoría</i>

“Una dimensión del perfil ideal del egresado viene a ser una dimensión específica de la persona humana considerada desde el punto de vista de su deber ser profesional. Consideramos el término *dimensión* como la conceptualización de una constelación de actividades definida por un tipo de *conducta socialmente esperada* del docente, es decir, por las expectativas culturales y pedagógicas que se han elaborado respecto de lo que se cree el docente ‘debe ser’”; sostiene Sofía Duffó.

Rescato, con leves modificaciones, el aporte de Sofía respecto de los conceptos “funciones generales” y “funciones específicas o roles del profesional”. Las funciones generales de las dimensiones del perfil ideal del egresado, que figuran en el cuadro que sigue, señalan cada una lo que socialmente hace en el presente y lo que hará en el futuro el profesional, en tanto ejerce su función profesional en necesarios e imprescindibles contextos sociales, culturales y teóricos, que son siempre cambiantes. Este proceso de contextualización, cuya mira es superar el simple practicismo y pedagogicismo, tiene un profundo carácter histórico y atiende a las relaciones más saltantes entre formación profesional y sociedad, y al papel del docente en ese proceso. Dicho de modo más preciso, estas dimensiones generales se refieren a la capacidad del docente de producir sus propias esferas, relativamente autónomas, de actividad educativo-pedagógica, esto

es, teórico-práctica, que se articulan históricamente y contradictoriamente al poder y a la producción. Su puesta en marcha implica imaginación, pensamiento flexible, creador y crítico, tal como lo venimos sosteniendo desde páginas anteriores. Dicho de manera más precisa, las funciones generales del perfil ideal del egresado expresan las siete esferas de producción social de lo real socio-cultural desde el punto de vista educativo-pedagógico, por parte del docente: la esfera de producción de su pensamiento y teoría pedagógicos autónomos y no heterónomos, la esfera de la producción de sus relaciones sociales y políticas autónomas, la esfera de la autoproducción de su cultura en general; la esfera de la producción de su identidad personal; la esfera de producción de su saber, de su ciencia y su teoría mediante la investigación, especialmente la investigación-acción participativa; la esfera de su identidad y compromiso institucional, y la esfera de sus relaciones con la comunidad para mejorarla o transformarla mediante su actividad educativo-pedagógica.

Las funciones específicas del perfil o roles del docente están constituidas, según mi criterio, por conductas o desempeños esperados, asumidos por el profesional en situaciones concretas, que resultan del cruce de la “conducta esperada” propia de una dimensión, con estos cinco principios fundamentales que rigen la labor del docente: creatividad-criticidad, solidaridad-cooperación, productividad-expresividad, y autoformación-organización (o promoción) en, como se ha dicho, una situación educativo-pedagógica concreta cambiante hacia el deber ser (lo potencial). Por esta razón, son más concretas que las funciones anteriores.

DIMENSIONES DEL PERFIL DEL EGRESADO DEL ISPSM
SEGÚN SUS FUNCIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL EGRESADO (2008)

DIMENSIONES FUNCIONES	FUNCIONES GENERALES	FUNCIONES ESPECÍFICAS (ROLES)
1. PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Formula una propuesta pedagógica autónoma y participa activamente en ella, teniendo en cuenta el contexto económico y sociocultural de su institución educativa. • Participa activamente en la producción, desarrollo y control del modelo pedagógico de la institución. • Establece una propuesta de currículo o de aspectos de este, mediante la investigación en su relación con el mejoramiento profesional y la proyección social. • Fortalece la articulación entre enseñanza, investigación y proyección social. • Asume la práctica como base prioritaria de su formación profesional. • Es un especialista en didáctica de la educación superior y propone experiencias concretas de carácter didáctico en su especialidad o nivel. • Soluciona en el aula o fuera de ella problemas derivados de las condiciones de educabilidad de los alumnos de su Institución Educativa. • Procura lograr en sus alumnos, en todo momento, niveles estimulantes de diálogo y de comunicación oral y escrita en situaciones sociales dadas. • Sabe proyectar sus acciones hacia el futuro. • Pone en práctica métodos cooperativos y solidarios de enseñanza y de aprendizaje. • Fundamenta, redacta y sustenta oralmente y por escrito sus experiencias pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Controla la planificación, organización, ejecución y evaluación del currículo de su nivel y especialidad. • Dirige, con alegría y responsabilidad, el aprender a aprender de sus alumnos, así como su proceso de autoformación en sus aspectos de planificación, organización, ejecución y evaluación de los propios aprendizajes, según la especialidad de estos y ciclo de estudios. • Dirige el trabajo solidario y en equipo para la solución de problemas científicos, técnicos y humanísticos. • Prioriza la expresión escrita de las experiencias de los alumnos. • Pone en primer término la práctica como área prioritaria de formación profesional. • Pone en práctica situaciones de didáctica apropiadas a la situación concreta de sus alumnos. • Desarrolla la teoría y la práctica pedagógicas en situaciones sociales educativas específicas. • Utiliza las TICs en el proceso de E-A.

<p>2. SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta su compromiso respecto de la relación entre su práctica pedagógica y el desarrollo de la sociedad y la comunidad. • Fomenta una actitud crítica y autocrítica frente a situaciones dadas. • Asume su liderazgo frente a problemas sociales que tienen que ver con la práctica educativo-pedagógica. • Demuestra sus cualidades de organizador del trabajo de sus alumnos. • Proporciona guía y orientación a colegas, alumnos y padres de familia para solucionar problemas que afectan el trabajo educativo de sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona las experiencias vivenciales, los conocimientos y las prácticas socioeducativas en contextos socioculturales más amplios que los determinan. • Contribuye a desarrollar una cultura de la organización en todos los ámbitos de la vida. • Ayuda a alumnos, colegas y padres de familia a practicar el principio de la organización. • Sabe distribuir su tiempo y formar hábitos para el desempeño personal y social.
<p>3. CULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asume una opción epistemológica clara respecto de los saberes populares, y conocimientos científicos, técnicos y humanísticos. • Pone en práctica la formación de valores, actitudes, prácticas y saberes socialmente pertinentes para una cultura autónoma. • Sabe poner en práctica el principio de la autoformación y convertirse en sujetos de su propia educación. • Pone en práctica formas pedagógicas orientadas al afianzamiento y desarrollo de una cultura autónoma. • Rescata los saberes populares y los conduce hacia formas superiores y autónomas de <i>sabiduría</i>, recogiendo los aportes de la cultura europeo-occidental. • Es productor de cultura en forma oral y escrita. • Sabe superar junto con sus alumnos, situaciones de desigualdad sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza y pone en práctica, junto con sus alumnos, la necesidad de la autoformación y de la propia producción cultural. • Establece el diálogo, la discusión y la comunicación como formas predominantes de práctica didáctica. • Asume la crítica y autocrítica así como el diálogo, la comunicación, la comprensión y la afectividad, como métodos fundamentales del trabajo didáctico. • Emprende la aventura de reiniciar y de inventar la propia educación y, junto con ella, la propia cultura original. • Sabe sistematizar las ideas y obtener conclusiones. • Valora la diversidad cultural, especialmente los aportes de las culturas andina y amazónica.

<p>4. PERSONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Practica los más altos valores de solidaridad y tolerancia. • Se capacita, perfecciona y actualiza de manera continua e integral en los diversos ámbitos de su desempeño profesional y, particularmente, en la didáctica del nivel superior. • Desarrolla acciones continuas e integrales de formación cultural y de actualización profesional. • Está en permanente proceso de renovación y actualización cultural y pedagógica. • Fundamenta su práctica pedagógica en situaciones de decisión valórica y moral. • Realiza su práctica pedagógica con sensibilidad, alegría y optimismo. • Produce, desarrolla, valora y redacta sus propias experiencias educativas, recogiendo el saber popular y los aportes de la cultura europeo-occidental. • Ejerce la crítica y autocrítica en las situaciones didácticas concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Controla su propio proceso de formación para convertirse en sujeto de dicha formación. • Pone en práctica el principio de la autoformación. • Ejerce el pensamiento propio y la reflexión y los plasma por escrito. • Desarrolla actitudes favorables hacia la innovación pedagógica y didáctica. • Sabe establecer un clima de empatía con sus alumnos, durante su práctica profesional. • Comparte sus saberes con los demás. • Prioriza el trabajo en equipo. • Trabaja por el establecimiento de una cultura de la <i>sabiduría</i>, que funde en una unidad de la diversidad, los aportes de la cultura andina y amazónica y la cultura europeo-occidental.
<p>5. INVESTIGACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es productor de conocimiento, en sus diversas formas y manifestaciones: práctico, científico, teórico, filosófico, artístico y otros. • Desarrolla investigación en el campo de la educación, de carácter básico y aplicado. • Desarrolla investigación pedagógico-educativa en relación con la escuela, comunidad y sociedad. • Tiene una actitud inquisitiva frente a la realidad y sabe transmitirla a sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene una opción epistemológica clara respecto del conocimiento y de los métodos y técnicas de investigación. • Desarrolla investigación educativa para satisfacer necesidades sentidas y problemas de la población. • Vincula la teoría con la práctica en la investigación. • Desarrolla investigación sobre currículo, para su mejoramiento.
<p>6. INSTITUCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerza su compromiso con la institución y su identidad como persona y como profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumple con alegría y responsabilidad los principios, valores y compromisos del ideario institucional. • Se preocupa de plasmar en la práctica la misión y visión de la institución.

7. ASESORÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Asesora a organismos e instituciones educativas en materia de política educativa. • Asesora a instituciones en el campo de la gestión pedagógica y administrativo-pedagógica a nivel de aula y de institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formula políticas educativas para el sector u organismos del sector u otros sectores que las requieran. • Formula proyectos de desarrollo y promoción comunal. • Realiza diagnósticos situacionales. • Demuestra su capacidad de liderazgo y de organización.
-------------	---	--

Los rubros del cuadro que antecede no son independientes unos de otros o aislados entre sí, sino, por el contrario, entrecruzados en la realidad concreta, que es unitaria e indivisible. Sin embargo, preferimos separarlos dada la intensidad de las prácticas que implican cada una de ellas.

PERFIL UNIVERSITARIO: DOS EJEMPLOS

Perfil ideal del egresado de una facultad de educación (Caso hipotético)

DIMENSIÓN PERSONAL

1. Práctica valores como la solidaridad, el respeto, la justicia y la tolerancia en sus diferentes actividades.
2. Posee una sólida formación humanística, científica y pedagógica que le permite diseñar propuestas educativas según las exigencias de la realidad socioeconómica, ecológica, cultural y lingüística del país.
3. Participa activamente en proyectos de desarrollo comunal aportando soluciones.
4. Posee formación estética que le permite encauzar las facultades creadoras infantiles.
5. Aporta creativamente a la búsqueda e innovación de alternativas pedagógicas en el contexto escolar.
6. Promueve la creación de escuelas innovadoras orientadas a la inclusión social.

7. Promueve la creación de instituciones educativas comprometidas con el desarrollo del pensamiento crítico creativo, el afecto y el compromiso social (con visión histórico-cultural y el enfoque problémico).
8. Propicia la participación democrática en la gestión educativa liderando equipos de trabajo.

DIMENSIÓN PROFESIONAL

1. Diseña y elabora unidades de aprendizaje diversificadas.
2. Plantea propuestas de diversificación curricular desde la óptica de la interculturalidad.
3. Emplea estrategias, métodos y técnicas didácticas adecuadas para el aprendizaje en el nivel primario.
4. Elabora material didáctico pertinente y adecuado a las diferentes áreas de aprendizaje en el marco de la tecnología moderna.
5. Practica la evaluación del aprendizaje entendida como un proceso dialógico comprensivo y de mejora.
6. Organiza círculos de estudios e investigación pedagógica.
7. Diseña y elabora proyectos curriculares alternativos e innovadores en el marco de una educación inclusiva e intercultural.
8. Incorpora a la acción educativa el arte, la formación física y el aprendizaje de las lenguas nativas y extranjeras.
9. Promueve la educación por el trabajo incorporando las tecnologías ancestrales y la tecnología de punta.
10. Promueve la gestación de talleres, certámenes y actividades curriculares que permitan el aprendizaje básico de la investigación en los estudiantes.
11. Organiza la conformación de medios informativos escolares (revistas, boletines, periódicos, etc.) que divulguen los trabajos e investigaciones de los estudiantes desde una manifiesta orientación social.

12. Participa en la elaboración y revisión del proyecto curricular institucional.
13. Monitorea y acompaña la calidad del proceso de enseñanza docente en un clima de confianza e interaprendizaje.
14. Propone modelos de gestión pedagógica de carácter humanista.

DIMENSIÓN INVESTIGATIVA

1. Demuestra solvencia investigativa en los diferentes escenarios de la práctica docente.
2. Practica una búsqueda permanente y recepción crítica de la información científica y tecnológica (participa de eventos científicos nacionales e internacionales).
3. Aporta creativamente a la innovación pedagógica en el contexto escolar y en la comunidad.
4. Elabora con suficiente rigor científico trabajos de investigación que expresen consistencia lógica y relevancia social.
5. Contribuye a la conformación de centros de investigación comprometidos con la visión histórica cultural y el enfoque histórico de los problemas.
6. Realiza investigaciones básicas con recojo de información cuantitativa y cualitativa que sean relevantes para el desarrollo de la educación y solución de problemas comunales.
7. Estimula la investigación como eje básico para la enseñanza en clase.
8. Promueve la gestación de talleres, certámenes y actividades curriculares que permitan el aprendizaje básico de la investigación en los estudiantes.
9. Desarrolla con criterio crítico-social la conformación de equipos de trabajo para la investigación pedagógica.
10. Comprende críticamente los paradigmas epistemológicos que orientan la praxis investigativa.

DIMENSIÓN SOCIAL (POLÍTICA)

1. Participa activa y solidariamente en actividades de índole socio-cultural contribuyendo a la solución de problemas comunales.
2. Organiza a sus estudiantes, a los padres de familia y comunidad en búsqueda de asumir retos sociales y solucionar problemas.
3. Practica la crítica y la autocrítica como forma de vida y trabajo en el marco de una educación crítica y liberadora.
4. Se compromete activamente a la defensa de los derechos laborales de la comunidad magisterial y derechos de la educación.
5. Valora el proceso de gestión orientado a la solución de problemas de carácter social.
6. Comprende la educación como fundamento del bienestar de toda la sociedad.
7. Participa en el proceso educativo asumiendo un compromiso por un cambio socioeconómico y político que promueva el desarrollo integral del país.

DIMENSIÓN CULTURAL

1. Se desempeña laboralmente practicando los ejes fundamentales en su praxis docente orientándola hacia el respeto, valoración e interacción democrática intercultural.
2. Valora el aporte cultural de la humanidad y los saberes ancestrales de las culturas originarias y los incorpora a la práctica educativa.
3. Practica el liderazgo democrático trabajando y fomentando la cohesión en los diferentes escenarios de la praxis docente.
4. Promueve de manera entusiasta y comprometida el cultivo del arte popular al interior del trabajo docente.
5. Practica la democracia escolar como eje básico de la organización estudiantil.

6. Promueve el encuentro e intercambio de culturas como proceso democrático en la escuela y la sociedad.
7. Participa activa y solidariamente en actividades de índole socio-cultural contribuyendo a la solución de problemas comunales.
8. Incorpora los legados de la sabiduría popular en concordancia con los postulados básicos de la ciencia.
9. Se expresa con el uso de una lengua nativa estableciendo un diálogo intercultural pertinente.

UNIVERSIDAD (CASO HIPOTÉTICO)
 ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA
 PERFIL IDEAL DEL EGRESADO

DIMENSIÓN	FUNCIONES (Conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes)
PROFESIONAL	<p>Utiliza instrumentos de medición como el multímetro, osciloscopio y otros para medir voltajes, corrientes y resistencias en circuitos eléctricos y electrónicos.</p> <p>Analiza, diseña e instala circuitos eléctricos tanto de tensión continua como de tensión alterna.</p> <p>Diseña e instala circuitos electrónicos para procesar señales eléctricas analógicas.</p> <p>Analiza, diseña e instala circuitos digitales y sistemas digitales para recibir y transmitir señales eléctricas.</p> <p>Ensambla, repara y da mantenimiento a las computadoras personales, aplicando sus conocimientos de <i>software</i> y <i>hardware</i>.</p> <p>Analiza las señales de telecomunicaciones y selecciona las frecuencias deseadas que se deben transmitir en los equipos de comunicaciones.</p> <p>Direcciona en las redes de comunicaciones alámbricas la información solicitada por el usuario, aplicando los conocimientos que se imparten en el curso de telecomunicaciones.</p> <p>Manipula equipos electrónicos que transforman la señal analógica en señal digital, para mejorar la calidad de la información que necesita el usuario.</p> <p>Conoce el principio de funcionamiento de central telefónica alámbrica e inalámbrica, para administrarlo con eficiencia y calidad.</p> <p>Diseña e instala redes transmisión de datos y redes telefónicas, aplicando tecnologías modernas en beneficio de la sociedad.</p> <p>Aplica sus conocimientos para instalar equipos de televisión analógica y digital.</p> <p>Desarrolla o modifica procedimientos técnicos, empleando planos, manuales y catálogos, elaborando informes técnicos.</p> <p>Supervisa la producción y control de la calidad en las plantas de ensamble y fabricación de equipos y sistemas electrónicos.</p> <p>Supervisa la producción, operación o servicio como miembro de la unidad administradora responsable, a fin de lograr la eficiencia de los recursos humanos, económicos y materiales en la producción masiva.</p>

	<p>Reúne y aplica información técnica en idioma nacional y extranjero tales como: estándares de ingeniería, manuales-esquemas, diagrama de proceso, compendios y resultados de investigaciones; para orientar la ejecución de los trabajos.</p> <p>Analiza, diseña y ensambla equipos electrónicos de comunicaciones.</p> <p>Instala, da mantenimiento y prueba equipos de instrumentación electrónica, aplicados en la industria.</p> <p>Diseña, aplica y perfecciona proyectos tecnológicos diversos, con capacidad productiva y gestión empresarial.</p> <p>Aplica normas y procedimientos técnicos en el campo de comercialización de la electrónica (presupuestos, tarifas, ventas, etc.).</p> <p>Organiza, supervisa, asesora, instruye y evalúa planes de seguridad e higiene industrial y mejora métodos de trabajo en el campo de la electrónica o las telecomunicaciones.</p> <p>Participa en la planificación, elaboración e implementación de proyectos de electrónica y telecomunicaciones.</p>
<p>ACADÉMICA E INVESTIGATIVA</p>	<p>Tiene una opción epistemológica clara respecto del conocimiento y de los métodos y técnicas de investigación científica.</p> <p>Es productor de conocimiento de la electrónica alámbrica e inalámbrica en sus diversas formas y manifestaciones.</p> <p>Desarrolla investigación en telecomunicaciones para satisfacer necesidades de la sociedad.</p> <p>Busca, procesa, analiza y aplica información para resolver problemas de comunicación electrónica en los ámbitos locales, regionales y nacionales.</p> <p>Usa técnicas e instrumentos de las ciencias y tecnología actuales para cambiar la realidad socioeconómica de los sectores más pobres de la sociedad.</p> <p>Tiene capacidad para el autoaprendizaje, aprendizaje continuo y trabajo en equipo.</p> <p>Desarrolla proyectos de investigación en telecomunicaciones que permitan abaratar costos, de tal manera que alcancen a los hogares con menos recursos.</p>

<p>PERSONAL</p>	<p>Establece el diálogo, la discusión y la comunicación como formas predominantes de las relaciones sociales, en el campo de la electrónica.</p> <p>Asume la crítica, la autocrítica, la comunicación, la comprensión y la afectividad, como métodos fundamentales del trabajo en la sociedad, relacionado con la electrónica.</p> <p>Practica los más altos valores de respeto a la dignidad humana, la solidaridad, respeto y tolerancia en los ámbitos sociales y profesionales.</p> <p>Toma decisiones, motiva y conduce hacia metas comunes, en el ámbito social y laboral.</p> <p>Organiza su tiempo y forma hábitos para el desempeño personal y social eficiente.</p> <p>Cuida su apariencia personal, como parte de su desarrollo profesional y social.</p> <p>Respeta el carácter confidencial de la información que se le brinde en el ejercicio profesional, guiándose de su formación ética y moral.</p>
<p>SOCIOPOLÍTICA</p>	<p>Asume un liderazgo frente a los problemas sociales relacionados con las telecomunicaciones.</p> <p>Demuestra su preparación respecto a la relación entre su teoría y la práctica en electrónica y lo aplica al desarrollo de las organizaciones empresariales y la sociedad.</p> <p>Contribuye a desarrollar una cultura de la planificación y organización en entidades económicas, sociales, políticas y culturales.</p> <p>Tiene compromiso con su medio social y cultural, con integridad moral y ética en defensa de los intereses nacionales y populares.</p> <p>Tiene una comprensión científica de la realidad natural, social y de la subjetividad del hombre.</p>
<p>CULTURAL</p>	<p>Pone en práctica valores, actitudes, prácticas y saberes socialmente pertinentes para una cultura autónoma.</p> <p>Rescata los saberes populares y los conduce hacia formas superiores y autónomas de sabiduría, recogiendo los aportes de la cultura occidental.</p> <p>Valora la diversidad biológica, ecológica, social, étnica y cultural peruana, especialmente los aportes de las culturas andina y amazónica.</p> <p>Valora y practica el deporte para desarrollar un estado físico y mental saludable con el ejercicio social y profesional.</p> <p>Valora y aprecia las diversas manifestaciones artísticas y literarias que permiten el crecimiento personal y profesional.</p>

VII. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA Y DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los principios que a continuación se enuncian son la parte más importante del modelo de enseñanza y del modelo de aprendizaje. Estos principios se transforman en lanzamientos de políticas que implican, según nuestro parecer, una auténtica revolución en cómo los sujetos sociales –docentes y estudiantes– conciben la educación y la llevan a la práctica. En la medida en que los podamos internalizar y llevarlos a la práctica haremos una verdadera formación profesional universitaria. Estos principios pedagógicos son distintos de los institucionales que se encuentran en el ideario institucional. Los principios que aquí se enuncian son ya casi todos muy conocidos, pero aquí les damos una nueva significación. Se denominan también ejes del currículo, los cuales son grandes temas teórico-prácticos que organizan los contenidos educativos concretos y fijan sus límites y la naturaleza de lo que se va a enseñar. Tienen la característica de ser transversales puesto que se dan a todo lo largo de la práctica pedagógica. Articulan lo pertinente con lo significativo en la práctica pedagógica concreta. Señalamos los siguientes ejes o principios curriculares: participación, pertinencia, significatividad y transversalidad de los contenidos del currículo universitario, principios que se implican recíprocamente.

1.º El principio de la *participación* ha tenido y tiene muy poca acogida en los especialistas. El currículo no puede seguir siendo un monopolio de los profesores. No puede ser una imposición de su bagaje cultural, sino resultado de un diálogo, lo que supone un mínimo de consenso en la búsqueda conjunta acerca del qué aprender (y del qué enseñar) y del por qué y para qué hacerlo. Si no hay diálogo hay manipulación y si este diálogo no gira en torno a una propuesta compartida de enseñanza y de aprendizaje, hay también manipulación. El diálogo a partir de una propuesta fundamentada implica desarrollar un clima democrático y el concepto de *sujeto social de enseñanza y de*

aprendizaje, históricamente constituido y productor de sus propios conocimientos⁶⁰.

Toda la enseñanza hasta ahora –y con mayor énfasis la enseñanza universitaria– ha girado en torno a la enseñanza de cómo aprenden Juanito, Pedrito y Luisita considerados como sujetos individuales. Ahora, en cambio, se trata de saber cómo aprenden Juanito, Pedrito y Luisita en tanto sujetos sociales y además, como para aprender es necesario enseñar y viceversa, cómo al enseñar, se aprende⁶¹. La sustitución de un sujeto individual de aprendizaje (el que supone su contraparte: un sujeto individual de enseñanza) por un sujeto social de aprendizaje (el que supone un sujeto social de enseñanza), es un proceso largo y difícil de revolución cultural porque toda la tradición pedagógica se ha fundado, desde sus inicios en la época moderna y desde la fundación de las universidades en Europa en un psicologismo individualista que impregnó toda la práctica educativo-pedagógica. En la época de la modernidad globalizada y neoliberal, este psicologismo se transformó en un desorbitado individualismo, de definido tinte selectivo y clasista, que se expresa acusadamente en la *meritocracia*, en los premios según resultados, en el énfasis en los exámenes en fechas discretas, en la dictadura y el temor a las notas concebidas estas como resultado de los aprendizajes memorísticos.

Construir colectivamente el sujeto social de enseñanza y de aprendizaje implica la necesidad de compartir el proceso de formación, y compartir principalmente la forma de cómo construir la vida personal y colectiva de cada cual, a fin de que cada uno pueda realizarse como profesional universitario y como persona humana social con responsabilidad y trascendencia histórica. Construir colectivamente el objeto de enseñanza y aprendizaje implica construirlo como

⁶⁰ Insisto en que esa producción personal de los conocimientos se tiene que hacer a partir de una propuesta inicial, el conocimiento se produce por la interacción entre lo que propone el aprendiz y lo que propone el enseñante.

⁶¹ Lo cual implica que el docente no solo debe saber, sino saber cómo se sabe y para qué se sabe.

sujeto social e histórico, puesto que el ser humano se da solo social e históricamente. Supone la formulación de fines y valores como guías de la acción, por eso postulamos que el primer paso en la enseñanza es el componente teórico-ideológico dentro del cual necesariamente se encuadra toda la labor de enseñanza.

2.º El principio de la *pertinencia* es entendido como la capacidad de los conceptos y categorías producidas en la universidad para solucionar o, por lo menos, crear las condiciones para la solución de los problemas sentidos de la población y lograr el cambio y la transformación del entorno de esta. La pregunta fundamental es: ¿pertinencia con relación a qué o a quién? La pertinencia tiene que ver con la evaluación de los recursos y potencialidades de ese entorno sociocultural, con la institucionalidad y los movimientos sociales que se dan en dicha área de influencia y otras cosas más.

3.º El principio de la *significatividad* quiere decir, en primer lugar, que en los claustros universitarios debe cultivarse y desarrollarse al máximo posible el rigor científico-técnico de los contenidos curriculares, el valor artístico, literario, filosófico y humanístico de dichos contenidos y, conjuntamente con ello, el compromiso de los sujetos de educación. Esta unidad entre lo que podemos denominar instrucción y el compromiso (lo valorativo o ideológico-político), caracteriza lo que es la formación profesional universitaria y garantiza el éxito en la lucha contra la tendencia tecnicista en dicha formación.

En segundo lugar, los contenidos deben ser concretos, más propiamente histórico-concretos o empíricos abstracto-concretos sobre la base de lo histórico, y no elementos solamente abstractos vacíos de concreción y de historia, pues la historicidad da sentido a lo que hacemos.

En tercer lugar, la mayor significatividad se logra cuando los saberes son “creación heroica” (José Carlos Mariátegui) de una autoría intelectual. Alex Kozulin (2000) sostiene, en el apartado “La vida como autoría”, que una dirección didáctica valiosa es considerar lo que se puede denominar “enfoque de la vida como autoría”. Desde esta

perspectiva, dice Kozulin, “la gama entera de la conducta humana se percibe como análogo al proceso de autoría. Los pensamientos, los actos y las intenciones del ser humano se pueden ver como acto de autoría, y el yo emergente se puede considerar como análogo al autor de una obra literaria. De la misma manera que el lenguaje es literatura potencial, la conducta humana también se puede concebir como un texto potencial” (p. 159). Los estudiantes y docentes deben escribir, deben hacer producción escrita y verse a sí mismos como autores de su vida, como autores de su propio aprendizaje y enseñanza.

4.º El principio de la *transversalidad* se refiere principalmente a los valores que atraviesan todo el proceso de formación profesional en el desarrollo de los contenidos curriculares, desde el primer ciclo de estudios hasta el final:

Uno de los expertos que más se ha dedicado a resaltar la importancia de la transversalidad en el currículo es Abraham Magendzo (2003), quien afirma que la transversalidad en el currículo debe entenderse:

(...) como resultado de un proceso participativo y deliberativo en el que se han consensuado saberes e intenciones de distintos actores sociales que han intervenido en el itinerario de su construcción. Cada uno ha aportado y compartido sus experiencias, visión del mundo, escala de valores y concepción educacional en un proceso que, por cierto, no ha estado exento de tensiones, intereses y posiciones encontradas y contradictorias. En otras palabras, la transversalidad como parte constitutiva del *curriculum ha sido el resultado de múltiples y profundas conversaciones sobre sistemas valóricos y curriculares. Es este proceso el que les confiere legitimidad y validez...* (p.39).

Para Magendzo (*ibídem*), los temas transversales no se imponen, lo que hace el sistema institucional es recoger, sistematizar y refinar las intenciones y aportes de todos, a través de diversas instancias y estrategias, para luego devolverlos bajo la forma de propuesta educativa, sujeta al escrutinio público para enriquecerla, modificarla y transformarla, formándose así un *ethos* propio que caracteriza a la universidad.

VIII. ESTRUCTURA CURRICULAR

Estructura curricular y modelo de currículum son, en la práctica, sinónimos, ambos términos se refieren a una construcción abstracta que los teóricos hacen a fin de manipular o, si se quiere, operar los currículos concretos. La noción de estructura se da necesariamente acompañada de la de diseño curricular, es decir, la estructura curricular sirve de marco o cuadro teórico dentro de cuyos límites se producen las prácticas concretas del modelo curricular elegido. El modelo, en cambio, está orientado a formular ciertos lineamientos de política institucional. El diseño curricular consiste en la especificación de las formas de organización más concretas conforme a las cuales se hace la *previsión* –previsión, sí– de lo que el estudiante debe cumplir. En esto diferimos de la opinión del doctor Peñaloza, él denomina a ambas expresiones “currículum”, quizá para evitar el uso y abuso de los estructuralismos que más se fijaron en la estabilidad (la estructura) antes que en los procesos y en el cambio. El doctor Peñaloza denomina también “organización curricular” a lo que estamos llamando “diseño curricular”, separándolo así del modelo. Él afirma:

“el currículum prevé procesos y experiencias de modo muy general y sin entrar en los detalles. Por ejemplo, en un currículum puede haberse considerado una Iniciación al Cálculo y una Geografía Humana. El currículum puede incluso indicar a qué nivel llegará la Iniciación al cálculo y cuál es el propósito de la Geografía Humana y la orientación que ha de tener”, afirma, y luego: “mas, la organización concreta y pormenorizada de tales materias ya no es parte del currículum”, agrega Peñaloza (p. 19).

Finalmente sostiene: esta “previsión de experiencias y procesos es el currículum”. Creemos que el currículum es tanto lo que se acaba de afirmar, como la práctica (en este caso el diseño curricular) porque no se puede separar la teoría de la práctica, sino separarlas dentro de una unidad teórico-práctica mayor que es el currículum. Sin embargo, los límites y fronteras no son exactas e infranqueables porque son fundamentalmente metodológicas. La estructura se diferencia del diseño en el sentido de que la primera sirve de marco, base y orien-

tación para los desarrollos más concretos hasta llegar a la previsión de los contenidos curriculares que conforman la malla curricular y el plan de estudios con sus créditos y prerequisites necesarios.

El doctor Peñaloza señala con razón áreas y subáreas del currículo. Las áreas y subáreas son:

espacios de enseñanza y aprendizaje que se constituyen alrededor de los objetivos específicos de la formación integral de cada unidad. La determinación de las subáreas del currículo depende, en general, de la concepción curricular y de los criterios de los que se vale el docente programador.

En las gráficas N° 13 y 14 presentamos la propuesta del doctor Peñaloza respecto del área de conocimientos, con sus correspondientes subáreas:

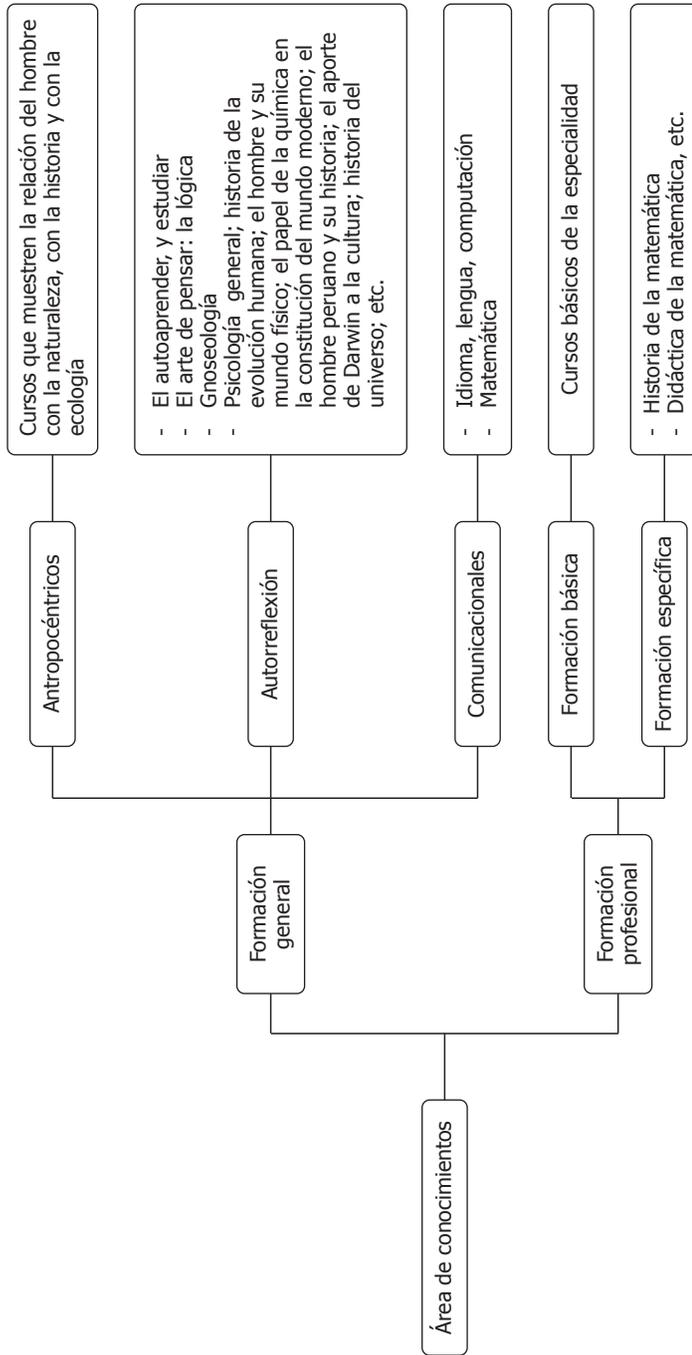
GRÁFICA N° 13

Áreas del curriculum integral, según el doctor Peñaloza (ibídem, p. 77)

CONOCIMIENTOS	{	- Formación general
	{	- Formación profesional
PRÁCTICAS PREPROFESIONALES	{	- Continuas
	{	- Discontinuas
	{	- Intensivas
ACTIVIDADES CULTURALES	{	- Cultura física
	{	- Actividades artísticas
INVESTIGACIÓN	{	- Alumnos {
	{	- Inicial
	{	- Continua
	{	- Docentes {
	{	- Investigación básica
	{	- Investigación específica
	{	- Investigación aplicada
	{	- Profesores {
	{	- I & D
ORIENTACIÓN Y CONSEJERÍA	{	- Apoyo psicológico
	{	- Apoyo académico

GRÁFICA N° 14

Área de conocimientos y sus correspondientes subáreas, en la propuesta del doctor Walter Penaloza



1. *Modelo pedagógico del currículo*

Denominamos organización curricular a la forma como se interrelacionan los elementos del currículo a efectos de la enseñanza y del aprendizaje. Basados en Julián de Zubiría (1994), distinguimos en el currículo la siguiente organización curricular, que Zubiría denomina impropiaamente “modelo educativo”:

- a. Propósitos, que señalan los propósitos generales del currículo de acuerdo a las conclusiones del diagnóstico del perfil y de la propuesta curricular.
- b. Contenidos, los requerimientos específicos que implican el perfil del egresado, es decir, por el tipo de profesional que se quiere formar para una sociedad determinada. Los contenidos tienen como fuentes: 1) los avances de las humanidades, de la ciencia y de la tecnología; 2) los requerimientos planteados por las dimensiones del perfil del egresado; 3) el diagnóstico situacional; 4) la especificidad de la carrera profesional, respecto del cual se hace la formación profesional. No existen reglas fijas para determinar los contenidos, pero sí la experiencia y criterios que tienen que ver con la posición del docente frente al conocimiento. Por lo general, la elaboración de los contenidos curriculares se hace tomando como base los contenidos que se han elaborado en otros currículos.
- c. Métodos didácticos, entendidos como las diversas formas de enseñanza para efectos del aprendizaje. Tiene su particularidad en cada nivel y también varía de acuerdo a la naturaleza del contenido.
- d. Secuenciación, de acuerdo principalmente a la densidad de los contenidos curriculares, entendido por densidad la evaluación por parte del docente, del tiempo de trabajo necesario que un estudiante requiere para internalizar los saberes que caracterizan una asignatura. Los principios que guían la secuenciación son: el principio de ir de lo más cercano a lo lejano, de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto inicial a lo concreto pensado, de la

práctica a la teoría. La densidad cognoscitiva es mayor cuando se refiere a aspectos teóricos, aun cuando el tiempo de asimilación sea breve, en cambio la densidad de los aspectos prácticos es menor en estos, aun cuando requieran de mayor tiempo para internalizarlo o asimilarlo.

- e. Recursos materiales, son los necesarios soportes que requiere la ejecución de los diversos temas del currículo. Es necesario tener en cuenta que estos materiales y recursos solo son funcionales de acuerdo a la intencionalidad pedagógica que le otorga el docente. El uso de los materiales y recursos implica un buen despliegue de la imaginación y creatividad, en especial cuando se trata de empleo de las TICs.
- e. Evaluación, la constituyen los procesos de valoración y mediación de los procesos de enseñanza, por un lado, y de aprendizaje, por otro.

IX. DISEÑO CURRICULAR

A este rubro, el doctor Peñaloza le denomina “organización curricular”: la “descripción pormenorizada de los componentes curriculares”, los que pueden ser subáreas, módulos, programas y cursos o asignaturas⁶². Por eso Peñaloza emplea el plural: diseños o programas, “diseños de los componentes del currículo” (2000: p. 20).

El diseño curricular, para él, viene después de haber elegido el modelo curricular o estructura curricular. ¿Cómo se hace un diseño curricular? Intentaremos dar respuesta en las siguientes líneas, una respuesta sujeta a correcciones y enriquecimientos. Alcanzaremos algunos principios:

1. Como lo hemos indicado ya, el trabajo de elaboración del diseño curricular no puede ser personal sino colectivo. Deben

⁶² El doctor Peñaloza, en la primera página del cap. VII de su *Currículo integral*, consigna un muy útil Glosario que debe ser consultado a fin de unificar criterios.

participar todos, el diseño curricular es “una creación heroica” pero social. Esto quiere decir que debe existir un diálogo abierto y democrático, con intervenciones fundamentadas y tendientes a establecer consensos fundamentados en las disciplinas, no en el interés particular.

2. El diseño curricular, cuya concreción es la elaboración y sanción de un plan de estudios y de la malla curricular, tiene el carácter de propuesta, por eso debe estar sujeto dicho diseño a una revisión permanente, por lo menos anual.
3. El contenido de la discusión en el pleno de la facultad se dirige a fundamentar el peso en créditos de los cursos (no las horas de clase, esto es posterior), consideramos que el régimen semestral es el más apropiado para ello.
4. El diseño no puede hacerse sino con base en el perfil ideal del egresado. Como lo hemos afirmado ya, este constituye el paso indispensable para la elaboración del diseño curricular.

El procedimiento consiste en lo siguiente: hacer un cuadro de doble entrada con dos columnas para en la primera escribir verticalmente las dimensiones del perfil con sus atributos (funciones generales y específicas). En la segunda columna, escribir verticalmente las *disciplinas generales* que estudian los rasgos del perfil, no importando si se es exhaustivo o no. Se abrirá una tercera columna al lado de la segunda (disciplinas generales) prolongando la horizontalidad, para acordar las disciplinas más específicas que se desprenden de las generales. Este nuevo desglosamiento o especificación de las disciplinas sugeridas sirve para hacerlas más concretas y facilitar su manejo en cuanto a pesos o créditos. A lo mejor sea necesario abrir una cuarta columna para llegar a especificaciones más concretas todavía, pero es conveniente consignar desde la primera columna las disciplinas lo más concretas posible, dos columnas es lo más indicado.

El siguiente paso consiste en jerarquizar las disciplinas según su importancia o pertinencia para el logro del perfil y clasificarlas según el modelo de currículo adoptado, lo cual puede hacerse en página

aparte. Enseguida, se seleccionarán las disciplinas que creemos necesarias, se las asigna en la clasificación correspondiente y se les adjudicará por consenso su peso en créditos en función de la densidad cognoscitiva de cada disciplina que se convertirá por este hecho en asignatura o curso. La asignación de créditos permitirá discriminar si una disciplina se desdobra en uno o más cursos, por ejemplo Matemática I, Matemática II, etcétera, o Redacción I, Redacción II, así como también permitirá establecer las horas que implica cada asignatura y las horas de teoría y las de práctica. Aquí es necesaria la más amplia discusión entre los docentes, pues su experiencia decidirá la distribución horaria. Finalmente, como resultado de toda esta participación, se elaborará el diseño de los contenidos concretos del área cognoscitiva.

Semejante procedimiento se empleará en relación con las áreas investigación, práctica preprofesional y actividades culturales y deportivas. Esta tarea es más fácil que la anterior. El criterio que guía la definición de disciplinas y la densidad horaria es la propuesta educativa de cada área. Por ejemplo, en el área de investigación, ¿se pretende que el estudiante haga investigación o que solo tenga información útil y pertinente? Según como se responda, los cursos Métodos y Técnicas de investigación tendrán su lugar en la estructura curricular y su peso correspondiente. Por lo general, consideramos que estos cursos de investigación forman parte de la formación general, no del área de investigación. En esta área, así como en la de prácticas preprofesionales (PPP) puede haber una o dos horas cada semana para recibir informes y organizar y orientar el trabajo de investigación o de PPP de los estudiantes.

Presentamos a continuación un conjunto de cuadros o gráficas referidos a la experiencia de formación profesional de docentes del ISP San Marcos, año 2008, propuesta por el equipo de trabajo Mendo, Cortez y Ramos. Téngase presente que las asignaturas que sirven de ejemplo en estos cuadros no son las más apropiadas en la actualidad.

Además, en esta gráfica N° 15 se halla una columna, “Valores fundantes”, que se considera debe guiar a los alumnos en la orientación del desarrollo cognoscitivo. En esta gráfica, en la columna "Disciplinas Generales", hay que consignar dichas disciplinas sin atenerse a créditos u otras consideraciones, sino solamente a lo que por vía de deducción lógica y por la experiencia de cada docente, se desprenden de cada dimensión del perfil. Téngase también presente que este paso es el que fundamenta los demás. La gráfica N° 15 no puede abarcar la riqueza de las disciplinas requeridas, en todo caso, se debe descartar las sobre inclusiones.

GRÁFICA N° 15

Dimensiones del perfil del egresado, disciplinas requeridas y valores de la práctica pedagógica de formación profesional

DIMENSIONES GENERALES DEL PERFIL DEL EGRESADO	DISCIPLINAS GENERALES REQUERIDAS POR LOS RASGOS DEL PERFIL	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS REQUERIDAS	VALORES FUNDANTES
<p>PEDAGÓGICA</p> <p>Domina la teoría y práctica pedagógica en situaciones sociales generales y específicas</p>	<p>Pedagogía general Didáctica general Psicología del desarrollo Psicología del aprendizaje Filosofía de la educación Historia de la educación</p>	<p>Pedagogía en el nivel inicial Didácticas específicas</p>	<p>Solidaridad Generosidad Comunicabilidad Dialogicidad Veracidad Participatividad Organizatividad Prospectividad Democratividad</p>
<p>SOCIAL-POLÍTICA</p> <p>Manifiesta su compromiso respecto de la relación entre su práctica pedagógica y el desarrollo de la sociedad y la comunidad</p>	<p>Ciencias sociales y educación: economía, ecología, sociología, política, biología, neurociencias, informática, psicología social, todas ellas en relación con la educación, en contextos sociales específicos. Análisis de la práctica pedagógica en la comunidad</p>		<p>Historicidad Justicia Laboriosidad Productividad Compromiso Criticidad Autocriticidad Autoestima Identidad Autonomía Flexibilidad Tolerancia Dignidad</p>
<p>CULTURAL</p> <p>a) Pone en práctica formas pedagógicas orientadas al afianzamiento y desarrollo de una cultura autónoma b) Sabe superar en los alumnos situaciones de desigualdad sociocultural</p>	<p>Antropología cultural Análisis antropológico de situaciones prácticas de desigualdad intercultural Historia nacional y universal Cultura e identidad nacional Producción de categorías de análisis respecto de las prácticas culturales en el aula</p>		

<p>PERSONAL</p> <p>a) Desarrolla actitudes favorables hacia la innovación pedagógica y didáctica y hacia la transformación cultural</p> <p>b) Fundamenta su práctica pedagógica en situaciones de decisión valórica y moral</p>	<p>Teoría de los valores y teoría de la moral respecto de:</p> <p>Actualización continua y rigurosa en todas las dimensiones de la cultura universal y especialmente en la pedagogía y didáctica refiriendo dicha actualización, en lo posible, al contexto peruano.</p> <p>Desarrollo de métodos, técnicas y procedimientos del autoestudio y de la producción escrita para el ejercicio de la pedagogía (<i>ethos</i> pedagógico)</p> <p>Desarrollo de valores que dignifican al hombre en su práctica pedagógica (identidad)</p>		
<p>INVESTIGACIÓN</p> <p>Desarrolla investigación en el campo de la educación, de carácter básico y aplicado</p>	<p>Teoría del conocimiento</p> <p>Historia de la ciencia</p> <p>Epistemología</p> <p>Métodos y técnicas de investigación. Desarrollo de Proyectos de investigación</p> <p>Investigación acción</p> <p>Investigación y desarrollo (I&D) en las comunidades peruanas y del entorno de la universidad</p>		

<p>ASESORÍA</p> <p>Asesora proyectos de investigación educacional en el aula y en la comunidad</p> <p>Asesora a organismos e instituciones educativos en materia de política educativa</p> <p>Asesora a instituciones en el campo de la gestión pedagógica y administrativo-pedagógica a nivel de aula y de institución</p>	<p>Planificación de proyectos sociales, culturales y de investigación científica</p> <p>Legislación educacional</p> <p>Administración educacional</p> <p>Metodología para el diagnóstico educacional</p> <p>Análisis de las políticas educativas en el Perú</p>		
---	---	--	--

Luego, como ya lo hemos señalado, es necesario agrupar y clasificar las asignaturas obedeciendo los criterios que definen cada área o subáreas del modelo o estructura del currículo adoptado (gráfica N° 16), esta vez incluyendo sus áreas y subáreas. Este trabajo es también muy meticuloso y con toda seguridad el fundamental de la construcción curricular. Requiere varias sesiones de análisis y discusión respecto de los contenidos que comprende una u otra asignatura para encajarla en tal o cual rubro del modelo curricular. Esta discusión, que debe ser realizada con el espíritu más amplio y académico posible, produce no solo un afinamiento de los contenidos sino también evita la superposición de dichos contenidos en las diversas asignaturas descontando los intereses creados. Es conveniente, como se ha dicho, recurrir al pleno de docentes y, si esto no fuera posible, la comisión designada puede redactar una propuesta para dar cuenta fundamentada al pleno de docentes. En la gráfica N° 17, junto a la propuesta de clasificación, se adjunta una columna titulada “capacidades y/o supuestos requeridos” para la práctica de cursos o asignaturas de cada área o subárea y que los docentes encargados de la programación deben ejercitar para el mejor trabajo de clasificación. Luego de este paso, se presenta uno segundo, que radica en que las asignaturas elegidas deben pasar por un filtro pedagógico consistente en el escogimiento del nombre

más apropiado de la asignatura, nombre que le va a dar al alumno una idea de la intencionalidad que pretende la facultad con dicha asignatura, y, al mismo tiempo, para hacer la fundamentación pública de estas. En esta discusión deben quedar fuera, como se ha dicho, los intereses creados. Los cursos sugeridos deben ser sometidos a una gran discusión a fin de ser depurados y aprobados para conformar la propuesta de estructura curricular que hace la facultad ante la universidad y el público en general.

GRÁFICA N° 16

Clasificación de cursos y asignaturas, según área, subárea y cualidades y criterios pertinentes

CLASIFICACIÓN DE CURSOS Y ASIGNATURAS SEGÚN ÁREAS Y SUBÁREAS	CAPACIDADES Y SUPUESTOS REQUERIDOS
<p>ÁREA: CONOCIMIENTOS FORMACIÓN GENERAL</p> <p><u>Cursos comunicacionales:</u> Lengua y comunicación Matemática Idioma andino, amazónico y/o extranjero Computación Metodología de la investigación y otros Metodología del trabajo intelectual</p>	<p>Valoración, comprensión, producción y manejo de productos teóricos y prácticos. Necesidades de la comunicación. Pensamiento lógico-vocacional. Trabajo cooperativo o en equipo. Conocimiento de la producción del conocimiento</p>
<p><u>Cursos Antropocéntricos:</u> Visión del Perú en el mundo Historia de las ideas políticas en el mundo occidental Historia del arte en el Perú y en el mundo Historia de la naturaleza y su impacto en la historia de las sociedades Colonialidad y postcolonialidad La cuestión del eurocentrismo La filosofía y el porvenir del hombre en América Latina Gnoseología Naturaleza de la naturaleza Geopolítica del conocimiento La condición social del hombre y su impacto en la sociedad Conservación del medio ambiente en el Perú El hombre y el conocimiento del universo El bosque amazónico y su problemática amazónica Formas culturales del Perú y del Mundo El debate del “buen vivir” Darwin y su impacto en la cultura moderna La conquista de América y la constitución de la modernidad</p>	<p>Pensamiento situado; histórico, contextualizado, recontextualizador Conocimiento del conocimiento Valoración y producción de productos humanísticos y artísticos Identificación con las dimensiones: corporal, afectivo, intelectual y axiológico de sí mismo Comprender y transformar la realidad socio-cultural Uso de instrumentos físicos, culturales y psicológicos como mediación Pensamiento abstracto-concreto</p>

<p><u>Cursos de autorreflexión:</u> Identidades culturales en el Perú Psicología general El “síndrome colonial” en el Perú</p>	<p>Utilización de instrumentos psicológicos superiores Determinación de la cultura en el yo Relación de la cultura en la comunicación Reflexión sobre la relación consigo mismo</p>
<p>FORMACIÓN ESPECÍFICA <u>Básica:</u> Historia de la Educación y de la Pedagogía. Psicología del desarrollo Teoría curricular Didáctica general Deontología educativa Recursos didácticos Ecosistema</p> <p><u>De especialidad:</u> Evaluación (según nivel o especialidad) Didáctica (según especialidad o nivel)</p>	
<p>ÁREA: INVESTIGACIÓN Proyecto de investigación Desarrollo de proyectos de investigación específicos. Seminario de tesis</p>	
<p>ÁREA: PRÁCTICA PREPROFESIONAL, según programación específica</p>	
<p>ÁREA: ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y CULTURALES (identifica las actividades pertinentes del área)</p>	
<p>ÁREA: ORIENTACIÓN Y CONSEJERÍA (identifica las actividades pertinentes del área)</p>	

Los cursos o asignaturas señaladas en este cuadro son solamente sugerenciales o referenciales, incluso para la misma carrera de educación, de ninguna manera son normativos. De esta manera, los cursos y asignaturas colocados en los gráficos son opcionales y de ningún modo obligatorios.

En este cuadro, se han convertido las disciplinas establecidas y consensuada, en cursos y asignaturas según áreas y subáreas.

GRÁFICA N° 17

Conversión de las disciplinas en cursos y asignaturas del área de conocimientos

4.1. ÁREAS Y SUBÁREAS	4.2. CURSOS O ASIGNATURAS
Formación general	Lengua y comunicación Ecosistemas Problemas del Perú y del mundo El hombre y su mundo social El hombre y su mundo físico La química y sus aportes al mundo moderno Inventos y descubrimientos en la formación del mundo moderno Valoración y conocimiento de sí mismo Conocimiento del entorno cultural peruano Interculturalidad y educación Lógica Matemática Computación Idiomas extranjeros Idioma nativo etc.
Formación específica a) De base	Pedagogía y didáctica Historia y filosofía de la educación Historia de la educación en las formaciones sociales originarias peruanas Problemas educacionales en la actualidad Programas específicos de educación intercultural Psicología del aprendizaje Teoría curricular Sistemas de evaluación pedagógica Educación comparada
b) De especialidad	Psicología del desarrollo Escenarios del aprendizaje del infante, del niño, del adolescente, del adulto, en el Perú Didácticas específicas: de la comunicación, de las matemáticas, de las ciencias sociales, etc. (cursos y asignaturas correspondientes a la especialidad del estudiante)

Para elaborar esta gráfica N° 17, se han seguido estas recomendaciones:

Todos los estudiantes de una misma profesión tienen igual formación general.

Quizá sea necesario abrir una tercera columna para especificar un poco más las disciplinas, esta especificación serviría además para asegurar la coherencia de los cursos en la malla curricular y evitar la superposición.

Los cursos que aparecen en esta gráfica pueden combinarse con los de la gráfica N° 18 y viceversa. Pueden agregarse o suprimirse cursos.

Esta es una operación por la cual las disciplinas visualizadas en los cuadros anteriores se convierten en asignaturas aceptadas por el claustro académico, este paso es necesario para la elaboración del plan de estudios y de la malla curricular.

En la gráfica N° 18 se muestra un cuadro que puede servir de orientación para la asignación de créditos de las asignaturas seleccionadas y aprobadas. Sin embargo, es un cuadro provisional, está sujeto a reajustes.

GRÁFICA N° 18
Pesos en créditos (%), según área, subárea y total de la carrera

ÁREAS Y SUBÁREAS	Porcentajes (%)	
	Parcial, a/	Parcial, b/ Total c/
CONOCIMIENTOS		x
Formación general	x	
Cursos: Comunicacionales		x
Antropocéntricos		x
De autorreflexión		x
Formación especializada	x	
Básicos		x
De especialidad		x
INVESTIGACIÓN		x
PRÁCTICA PREPROFESIONAL		x
ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y CULTURALES		x
ORIENTACIÓN Y CONSEJERÍA	-----	-----
Total		100

Clave: a/: % en relación con el área

b/: % en relación con el total de créditos del área

c/: % en relación con el total de créditos de la carrera

La práctica, el intercambio de experiencias, la lectura de documentos, las peculiaridades propias de cada carrera, y de cada especialidad dentro de esta, etcétera, indicará los pesos o créditos requeridos para cada rubro. Creo firmemente que la experiencia de los docentes y su calidad académica son los mejores criterios que servirán de baremo para la asignación adecuada de créditos.

Cometiendo el riesgo de ser demasiado general y abstracto, sugiero los siguientes pesos en créditos de los bloques de cursos: formación general, cursos antropocéntricos, más o menos 15% del total de créditos del área de formación general, cursos comunicacionales, 10%, de autorreflexión: 5%. En total de esta subárea de formación general del área de conocimientos puede ser del 30 al 35% del total de créditos del área de conocimientos. Adjunto también, con todos los riesgos del caso, la gráfica N° 19 en la que figura un número hipotético de créditos según áreas y subáreas, en todo caso este cuadro debe ser adecuado a la realidad. Adopto una metodología por completo axiomática pero basada en mi primer contenido, reconociendo la norma de 200 créditos por carrera. Este total es flexible: diez créditos más, diez menos, de preferencia menos.

GRÁFICA N° 19
Sugerencia de créditos según áreas y subáreas

Área de CONOCIMIENTOS:	(TOTAL)
créditos más o menos	120
Subárea formación general:	30
Subárea formación específica:	90
Subsub área de formación de base:	40
Subsub área de especialidad	50
PRÁCTICA PREPROFESIONAL	40
INVESTIGACIÓN	30
ACTIVIDADES CULTURALES Y DEPORT.	10
TOTAL	200

En este esquema abstracto, se puede observar lo siguiente:

- El número de créditos de conocimientos y de los demás rubros puede variar en función de las características de los cursos ofrecidos por la universidad, es decir, en función de la densidad académica de los créditos. Sin embargo, hay cierta regularidad que debe ser observada en todos los casos.
- Los créditos del área PPP es igual a los de Formación general y la mitad de los asignados a Conocimientos. En las facultades de Ingeniería y de Ciencias de la Salud, los créditos en esta área pueden o deben aumentar.
- Los créditos asignados al área de investigación se han aumentado en función de las tesis (Seminario de tesis, que son proyectos de investigación) que los alumnos deben cumplir.

Para finalizar esta sección, presentamos la gráfica N° 20, para facilitar la determinación de créditos y horas lectivas.

GRÁFICA N° 20
Asignaturas según créditos, horas lectivas y ciclos

ÁREAS	SUBÁREAS	CICLOS												
		I				II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
		CUR- SOS	CRED.	HORAS										
				T	P									
1. CONOCIMIENTOS	1. Formación general	1. XXX	2	1	2									
		2. XXX	4	3	2									
		3. XXX	2	2	0									
		4. XXX	4	3	2									
2. INVESTIGACIÓN	2. Formación específica	5. XX	2	2	0									
		6. XXX	3	2	2									
		7. XXX	3	2	2									
3. PPP														
4. ACTIVIDADES CULTURALES Y DEPORTIVAS		8. XXX	2	2	0									
TOTALES		8	22											

X. MALLA CURRICULAR

Constituye la síntesis de la organización de los estudios. Es la visión global de los cursos o asignaturas seleccionados, que completan un nivel determinado de formación del educando y que se expresa en una gráfica, de la cual, por otra parte, se desprende el plan de estudios.

La malla curricular se gráfica en un cartel de doble entrada estructurado tanto vertical como horizontalmente en función de las características y exigencias del modelo curricular adoptado. Su lectura horizontal ofrece una secuencia de los cursos y asignaturas conforme a ciclos. Verticalmente ofrece una visión global e integral del conjunto de saberes disciplinares, sean estos áreas, subáreas, cursos o asignaturas que se consideren necesarios para completar la formación integral del profesional universitario.

Su elaboración está en función del peso o incidencia académicos, que se expresan en créditos, de los cursos o asignaturas, y estos en función del perfil profesional establecido.

Otros criterios que se toman en cuenta para elaborar la malla curricular lo constituyen el establecimiento de los prerrequisitos así como de los cursos electivos y también el peso –expresado en porcentajes– de las áreas y subáreas, y en la de formación general el “criterio diagonal” conforme el cual los estudios deben desarrollarse. Creo que no es necesaria la fundamentación de la estructura diagonal en formación general porque el doctor Peñaloza lo ha hecho con bastante solvencia académica. En todo caso, la elaboración de la malla curricular implica una amplia discusión en el pleno de profesores y el arribo a un consenso ampliamente compartido.

Técnicamente, esta elaboración de la malla curricular está asentada en los procesos de sistematización y secuenciación de las dimensiones del saber y conocimiento que se indican a continuación, necesarios o requeridos para la formación del educando en un nivel determinado y en una situación social dada. Los criterios que se tomarán en cuenta son:

Los avances de las humanidades, de la ciencia y de la tecnología a nivel mundial, nacional y regional, etcétera.

El desarrollo y características de los saberes populares e idiosincrásicos, propios de la diversidad cultural en cada región de nuestro país.

Los valores en los que se funda la formación profesional, especialmente aquellos que son propios de nuestra peculiaridad nacional.

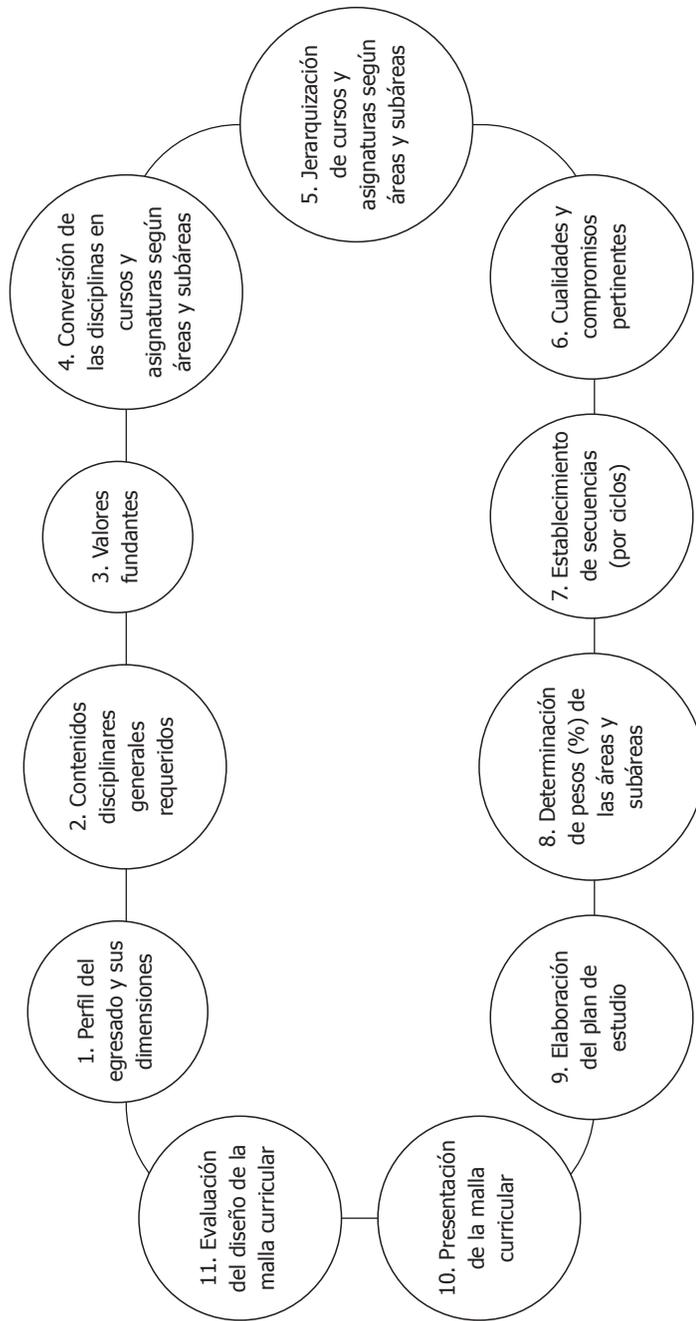
La vinculación o articulación de dichos contenidos con la investigación, la proyección social y la práctica colectiva en general.

En un plano más operativo, para la elaboración de la malla curricular, se pueden seguir los pasos sugeridos en la gráfica N° 21 siguiente.

Además, hemos consignado la gráfica N° 22 tomando como ejemplo una facultad de formación profesional en la carrera de educación. Hay que indicar que los cursos que allí figuran merecen mucha corrección a la luz de lo que hemos venido tratando, pero, a pesar de sus deficiencias, sirve de base para desarrollos más apropiados y actualizados, esto es así especialmente en lo que se refiere al área de formación general.

GRÁFICA N° 21

Fases generales para la elaboración de la malla curricular



GRÁFICA N° 22
Establecimiento de secuencias según ciclos

CLASIFICACIÓN DE CURSOS Y ASIGNATURAS SEGÚN ÁREAS Y SUBÁREAS	I CICLO	II CICLO	III CICLO	IV CICLO	V CICLO	VI CICLO	VII CICLO	VIII CICLO	IX CICLO	X CICLO
<p>ÁREA: CONOCIMIENTOS</p> <p>SUBÁREA: FORMACIÓN GENERAL</p> <p><u>Cursos comunicacionales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua y comunicación • Matemática • Idioma • Computación, etc. 	<p>Redacción</p>	<p>Comunicación integral I</p> <p>Matemática I</p> <p>Computación I</p>	<p>Comunicación integral II</p> <p>Matemática II</p>							
<p><u>Cursos antropológicos:</u></p> <p>Visión histórica de la realidad peruana y mundial</p> <p>Historia de las ideas políticas</p> <p>Historia del arte</p> <p>Historia de la ciencia</p>	<p>Visión Histórica del Perú I</p>	<p>Visión Histórica del Perú II</p>	<p>Visión histórica del mundo I</p>	<p>Visión histórica del mundo II</p>						

Axiología y ética	Deontología educativa					
SUBÁREA: FORMACIÓN ESPECÍFICA						
a) <u>Básica</u>						
Historia de la educación	Historia de la educación	Pedagogía general	Teoría del aprendizaje I	Teoría del aprendizaje II	Teoría curricular I	Teoría curricular II
Psicología educativa			Medios y materiales educativos I	Medios y materiales educativos II		
Pedagogía					Evaluación educativa	Evaluación de los aprendizajes
Didáctica						
Teoría curricular						Evaluación curricular
Medios y materiales educativos						
Evaluación						

Filosofía de la educación		Filosofía de la educación			Seminario: Realidad educativa peruana
b) <u>De especialidad</u> Evaluación (según nivel o especialidad) Didáctica (según especialidad o nivel) Gestión educativa ÁREA: INVESTIGACIÓN Proyecto de investigación Desarrollo de proyectos de investigación específicos. Seminario de tesis ÁREA: PRÁCTICA PREPROFESIONAL		Didáctica específica I Planificación educativa Didáctica específica II Proyecto educativo de gestión social Didáctica específica III Proyecto educativo (PEI, PCC, PCA) Didáctica específica IV Administración educativa Didáctica específica V Legislación educativa			Proyecto de tesis I Proyecto de tesis II Proyecto de tesis III PPP (discontinua en el aula) PPP (Administrativo pedagógico) investigación participante) PPP (Diagnóstico e investigación participante) PPP continua en el aula PPP administrativa PPP investigativa

ÁREA: ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y CULTURALES	Apresiasión artística	Taller de arte I Deportes I	Taller de arte II Deportes II	Taller de arte III Deportes III	Taller de arte IV Deportes IV				
	Sin créditos								
ÁREA: ORIENTACIÓN Y CONSE- JERÍA									

GRÁFICA N° 23
Determinación del plan de estudios

CURSOS	CURSOS O ASIGNATURAS	CRÉDITOS	HORAS LECTIVAS		PREREQUISITOS
			T	P	
I					
II					
III					
IV					
V					

VI	VII	VIII	IX	X

GRÁFICA N° 24
Presentación de la malla curricular

CICLOS		CURSOS Y ASIGNATURAS									
I	Redacción	Computación I	Visión histórica del Perú	Historia de las ideas filosóficas	Lógica formal	Historia de la educación	Psicología general	Metodología del trabajo intelectual			
II	Comunicación integral I	Computación II	Visión histórica del Perú II	Historia de la ciencia	Matemática I	Pedagogía general	Psicología del desarrollo	Taller de arte I	Apreciación artística		
III	Comunicación integral II	Geografía general I	Visión histórica del mundo I	Historia de las ideas políticas	Matemática II	Didáctica general	Teoría del aprendizaje	Taller de arte II	Deporte I		
IV	Planificación educativa	Geografía general II	Visión histórica del mundo II	Teoría del conocimiento y epistemología	Medios y materiales educativos	Didáctica específica I	Didáctica específica II	Taller de arte III	Deporte II		
V	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
VI	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
VII	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
VIII	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
IX	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

XI. DETERMINACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Es un documento en el que se presenta en forma resumida y sistemática el conjunto de asignaturas que debe aprender el estudiante, por ciclos y años de estudios contiene también información respecto de los prerrequisitos de cada curso, la clave de cada uno de estos, así como también el número de créditos y horas.

Dados los fundamentos que se han escrito anteriormente, la determinación del plan de estudios resulta un procedimiento casi mecánico. Además. Los docentes tenemos amplia experiencia en la elaboración de estos planes, aun cuando estos estén profundamente influenciados por las tendencias pedagógicas en boga, frente a las cuales el docente universitario tiene que asumir una opción.

Existe una profusa e interminable literatura al respecto, pero –algo muy revelador– no parece ello muy convincente o a lo sumo con diversos grados de convencimiento. No podemos detenernos a plantear un sistema alternativo de evaluación por razones de tiempo y espacio. Lo haremos a la mayor brevedad, este es un punto pendiente en la agenda de la investigación curricular.

XII. EVALUACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN CURRICULAR

La evaluación del modelo de gestión curricular está constituida por medidas de política curricular por los que se asegura el nivel de logro de los objetivos generales y específicos del currículo (propósitos). En forma más precisa, la evaluación del desarrollo curricular exige demostrar cómo la estructura curricular (áreas y subáreas del currículo) se acercan o se alejan de dichos objetivos generales y específicos. Para ello se deberá elevar informes periódicos, acerca de las maneras como se está ejecutando el currículo en sus diversos elementos. Para la evaluación de modelo curricular se hace mucho uso de las entrevistas a los actores: estudiantes, docentes, directivos, incluso personal administrativo y la comunidad. También se utiliza la elaboración de encuestas e indicadores, así como la técnica del *focus group*, el análisis documental (análisis de contenidos), inclu-

yendo aquí el análisis de productos objetivos. La evaluación, antes que un proceso cuantitativo, es un proceso cualitativo, de reflexión (para lo cual hay que utilizar datos cuantitativos, es verdad, pero bajo la luz de lo cualitativo).

Hay que indicar finalmente que la evaluación, dentro de un sistema educacional institucionalizado y este último como un aspecto del carácter del sistema social, no puede desprenderse de las tendencias que atraviesan dicha sociedad. La evaluación, en tales circunstancias, es decir, dentro de la sociedad capitalista neoliberal, es necesariamente una evaluación de resultados y no de procesos. Es una evaluación eminentemente individualista dirigida a establecer jerarquías y meritocracias que buscan exaltar al ganador y no promover a todos. Su base es la búsqueda de la *eficiencia* especialmente a través de grados de rapidez del cumplimiento de metas (productividad), de allí los esfuerzos del Banco Mundial, por ejemplo de imponer la *accountability*, la rendición de cuentas, el logro de resultados “tangibles”. En una situación alternativa, a la evaluación le interesa cómo en el proceso los actores han aprendido, qué lecciones en este sentido se tiene para el futuro.

GLOSARIO

CONOCIMIENTO Y SABER (Véase: saber y conocimiento)

Crédito

En el campo de la construcción curricular, el crédito es una medida convencional, producto de la experiencia, que expresa, según el doctor Walter Peñaloza, la cantidad de información que puede ser transmitida a un estudiante durante el término académico de una asignatura. Por lo general, expresa “el volumen de lo aprendible”, por parte de un alumno en un periodo lectivo determinado. El número de créditos de cada asignatura varían en función de la especialidad de los estudios. Así, en la especialidad de Matemática se pueden sugerir cuatro cursos sucesivos de matemática, de 4 créditos cada uno pero en la especialidad de Lengua y Literatura solo serán necesarios dos cursos de 3 créditos cada uno. Para la elaboración del plan de estudios, el primer paso es el establecimiento de los créditos y después la determinación de horas de teoría y horas de práctica.

DESEMPEÑO (Véase: trabajo concreto, trabajo abstracto)

Determinación

Empleo el término “determinación” para afirmar su valor y su validez frente a las críticas de moda, provenientes principalmente de los posmodernos. Este término comenzó a usarse rápidamente en el mundo de las ciencias sociales por considerar que “causa” corresponde a la racionalidad mecánica. Las nociones de “causa-efecto” remiten a una visión rectilínea y uniforme de la realidad, válida –y esto hasta cierto punto– en el mundo natural pero no en el social. En el mundo social hay que emplear categorías dialécticas y no mecáni-

cas porque de por medio está la actividad humana. En el mundo social, el efecto se convierte en causa de otro efecto porque este es construido activamente por el propio hombre, de tal modo que se puede decir: el ser humano es “causa de su propia causa y efecto de su propio efecto”, es decir, en el mundo social el principio rector es el de la actividad humana consciente, las relaciones sociales. Adam Schaff, filósofo marxista polaco de la “vieja guardia”, afirma que la visión lineal del mundo ha sido reemplazada por la visión circular, puesto que una causa genera un efecto y este se convierte a su vez en causa de otro efecto y así sucesivamente, pero ello obvia la noción de determinación que rompe el círculo y el nuevo nivel que asume el efecto en cada proceso. La circularidad no se da al mismo nivel sino de manera ascendente incluyendo nuevos elementos que muchas veces son contradictorios y que también determinan la ascensión circular. De este modo, la circularidad lo es también en espiral.

Para el pensamiento posmoderno no existe la determinación, y esto según Ronald Barnett, es un “relativismo estridente”. Los críticos posmodernos siguen pensando que solamente se ha hecho un cambio de palabras: en lugar de utilizar causa, se utiliza determinación. Si esto fuera así, ellos tendrían razón. Pero lo que no ven es que la determinación es un concepto social y no natural, es una creación humana y por tanto la solución, temporal por cierto, de una correlación determinada de fuerzas sociales.

DIDÁCTICA

Conjunto de acciones intencionadas que desarrolla el docente a fin de lograr en el estudiante un conjunto de experiencias de aprendizaje previstas en el currículum. La didáctica es el eje sobre el cual gravita el desarrollo del currículum, es lo que lo dinamiza y moviliza permitiendo su realización. Sin didáctica, el currículum es solamente un organismo muerto.

La sustancia de la didáctica es la *comunicación directa* entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende y, por lo tanto, su rasgo esencial y característico es el *diálogo*; sin diálogo, que es la ida y vuelta de opiniones, no hay didáctica. Esto es más difícil de conseguir en el caso de grupos grandes y virtuales, pero la tendencia en estos grupos grandes es producir el diálogo (preguntas y respuestas, por ejemplo) aunque sea en forma reducida.

El diálogo y la comunicación suponen un consenso entre los participantes, y esto, en educación, solo puede darse a partir de una propuesta de formación,

la que a su vez es responsabilidad de los docentes y fruto de la participación de todos los sujetos de educación.

EFICIENCIA, EFICACIA, EFECTIVIDAD

Existen muchas acepciones de estos términos. Son muy generalizadas las definiciones desde el punto de vista económico-contable, pero este tema no lo tocaremos aquí. Desde un punto de vista gnoseológico sostenemos que solo el hombre puede ser un ser eficiente –o sus diversas mediaciones: instituciones y artefactos– porque es el único capaz de proponerse fines y objetivos a sí mismo, lo que no ocurre con los objetos de la naturaleza. El ser humano puede ser también eficaz o efectivo o las tres cosas a la vez, con la aclaración de que la eficiencia no puede ser reducida a la suma de los dos conceptos que se acaban de mencionar. La eficiencia eleva la productividad, pero esta, en el sistema capitalista, sirve para elevar la rentabilidad de los dueños de los medios de producción, es decir, sirve para contrarrestar la tendencia a la caída de la tasa de ganancia de las empresas. En este sentido, la eficiencia es una versión del tecnicismo, de lo que la Escuela de Frankfurt denomina razón instrumental. En un sistema social verdaderamente democrático cumple el papel necesario de elevar la productividad para el beneficio de toda la sociedad, no de unos cuantos. En resumen, la noción de eficiencia cumple papeles distintos según la naturaleza del régimen social en el que se inserta.

La eficacia y la efectividad se presentan con las mediaciones humanas. No hay cosas eficientes por sí mismas, salvo cuando se hace una extensión indebida del término eficiencia. Es el ser humano el que otorga eficacia y eficiencia a las cosas, porque es el hombre el que pone los fines en forma externa a las cosas, la diferencia entre eficacia y efectividad estriba no solamente en los tiempos sino también en las dimensiones que abarca cada una. La eficacia se da en un plazo más largo que la efectividad y, además, abarca un todo mayor. La efectividad es más inmediata y específica.

GENERALIZACIÓN

Mucho se cree que en la generalización reside el núcleo de la generación del conocimiento científico, este criterio asume que las diversas ciencias no son sino generalizaciones que se hacen a distintos niveles de abstracción hasta llegar a la abstracción mayor que es “las leyes más generales del pensamiento, de la sociedad y de la historia”, como repetía *ad nauseam* la vulgata positivista

del stalinismo. Este razonamiento olvida que toda generalización tiene que partir necesariamente de una idea en torno a la cual se hace la generalización. Así, se cree que el concepto de “manzana” aparece cuando se generaliza sus cualidades comunes: color, sabor, consistencia, tamaño, forma, etcétera, pero ¿cómo generalizar si antes no se tiene una idea aunque sea aproximada de lo que es una manzana? Esta “idea” no es necesariamente completa, perfecta o terminada, sino más bien una intencionalidad en principio difusa, que guía lo que se quiere saber y que podemos denominar “propuesta del concepto de manzana”. La ciencia consiste en la formulación de principios, leyes, experimentaciones, etc.; pero esta formulación no aparece de la noche a la mañana sino a partir de una propuesta inicial acerca de lo que queremos hacer con el conocimiento, por esta razón, esa “propuesta inicial de lo que queremos hacer con el conocimiento”, propuesta profundamente ligada a los intereses de las personas, es una propuesta ideológica respecto del conocimiento. Para hacer la generalización: “esto es una silla”, es necesario tener primero una noción aunque sea tosca de que silla “es un objeto que tiene cuatro patas y sirve para sentarse”, esta idea previa de silla aparece originariamente ligada al papel de “servir”, de tal manera que el concepto de “objeto que sirve para sentarse llamado silla” traduce el “interés de las personas de contar con un objeto que sirva para sentarse”; esta idea-interés se ha ido forjando, consolidando y depurando poco a poco a través de la práctica social de las generaciones hasta tener el concepto “puro” de silla.

La disquisición que se acaba de hacer tiene sus consecuencias para evitar un pensamiento tecnicista y positivista. Antes de hacer la generalización debo tener bien claro qué es lo que quiero hacer con la idea que generalizo, debo saber para qué me sirve ello, cuál es la finalidad que persigo al hacer la generalización, por eso sostenemos que el concepto es una “propuesta conceptual”. Evidentemente, nadie quiere el conocimiento por el conocimiento mismo.

Lo que se acaba de afirmar está presente en toda la práctica pedagógica y didáctica. Hasta una mínima palabra del docente tiene una intencionalidad dada, y está enmarcada dentro de una propuesta ideológica, es decir, dentro de la idea de “para qué sirve” socialmente hablando. Al hacer una clase no podemos dar por sentado que todos tienen la mente en blanco y que se parte de cero, sino que el maestro parte de una noción inicial de lo que quiere hacer con los conocimientos, saberes, actividades y habilidades que se propone enseñar y que es función del docente y una obligación manifestar ese interés ante los

estudiantes, los que a su vez tienen sus propias nociones iniciales, sus propias propuestas y modos de ver ligados a sus intereses. Si el docente observa estas condiciones, se puede crear un consenso, formular una propuesta común (democrática y no impuesta), establecer el diálogo y cohesionar los esfuerzos y producir el aprendizaje de los contenidos. A esta noción inicial de partida nosotros le llamamos, repetimos, propuesta educativa, propuesta ideológica para mayor precisión. El camino opuesto: partir de las preguntas para llegar al concepto se ha revelado siempre infructuoso.

IDEOLOGÍA

La ideología –el conjunto de ideas, saberes, creencias y modos de pensar que acompaña al ser humano– tiene como característica fundamental el que no puede desprenderse de ella como el sacarse la camisa y está presente en todo momento en los actos humanos, tal como sucede con la sombra. Vivimos inmersos en un mundo lleno de ideología y, como el pez respecto del agua, muchas veces nos olvidamos o no nos damos cuenta de esa situación. Esto es así porque pensamos –y en consecuencia actuamos– conforme las condiciones y las posibilidades que nos permiten vivir; la ideología es un conjunto de ideas, creencias, convicciones, que expresan esas condiciones y posibilidades. Por eso es que la ideología expresa los intereses que mueven a la gente en su lucha por su existencia y por eso es que hay tantas ideologías como intereses de clase hay en la sociedad. La ideología está teñida por los intereses sociales dentro de una sociedad dividida por intereses sociales contrapuestos. Así, una propuesta educativa o un proyecto institucional es no solo una propuesta científica o técnica especializada, sino también una propuesta ideológica en el sentido de que está orientada por principios, fines y valores que no son los mismos para todos sino que varían en función de los intereses en cada sociedad (véase también: “Teoría, práctica, ideología”).

INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES (IPS)

Ningún otro ser sino el humano posee instrumentos psicológicos superiores. Los demás animales poseen ciertos elementos psicológicos como la atención, el recuerdo, la memoria, la alegría del perrito, e incluso formas elementales de comunicación, etc., pero estos no son instrumentos sino formas instintivas de expresión. Como dice Gordon Childe, los demás animales vienen al mundo con un “equipo extracorporal incorporado” a su cuerpo

(garras, caparazón, colmillos, abrigo de lana, etc.) pero estos no son en realidad instrumentos sino consecuencia de la evolución de las especies. Solo los seres humanos han sido capaces de crear instrumentos, estos son creación cultural humana, en este sentido, son “creaciones voluntarias y artificiales”. Los IPS requieren la consciencia y la voluntad de los seres humanos y, en consecuencia, son y pueden ser controlados por el hombre, modulados, dosificados y potencializados, etc., por este, y, por ello, perfectibles casi *ad infinitum*, el enorme y casi inimaginable mundo de realizaciones tecnológicas actuales nos prueba esa inmensa capacidad humana. Vivimos en un mundo lleno de instrumentos que han pasado a ser nuestra segunda –o primera– naturaleza. Como afirma Pedro Ortiz Cabanillas, el hombre está abandonando cada vez más el reino *animalia* para vivir en un mundo pleno de instrumentos.

Los instrumentos no solo son materiales sino también psicológicos (y ambos, materiales y psicológicos, son culturales), como la atención, la memoria, la afectividad, los sentimientos y otros más. Es verdad que por ejemplo el amor maternal, recuerdos, lealtades o aversiones, atención o manipulación primitiva de objetos se encuentran también en los animales, pero estos rasgos son inferiores porque su psiquismo rudimentario está sometido al instinto y a la determinación natural. En el hombre en cambio, los instrumentos psicológicos superiores como la atención, la memoria, la asociación, la capacidad de análisis, de proyectarse al futuro, el enjuiciamiento, la valoración y la evaluación, son productos culturales y, como lo dijimos antes y en principio al menos, voluntarios, controlables y perfectibles, marcando así una distancia casi inconmensurable respecto de los animales.

Los IPS actuales no son los únicos y definitivos, puesto que son creados por las necesidades de la vida social, sino que pueden aparecer otros nuevos. O desaparecer algunos, aquellos que no convengan al escenario social humano actual o futuro. Por ejemplo, la rapidez de la vida actual debido especialmente a la electrónica, implica la aparición de una mente con nuevas cualidades: la flexibilidad, la velocidad para establecer relaciones y vínculos entre los datos (*links*), la capacidad de manejar y administrar archivos de información y base de datos, etcétera.

Todo instrumento –o artefacto como lo denomina Cole– es no natural o artificial o cultural, por ejemplo el arado o una mesa o una olla de barro. Estos objetos son instrumentos no por la materia de la cual están constituidos, sino, como nuevamente afirma Cole, por la definición cultural, es decir,

por la definición que el hombre les ha otorgado en cada sociedad. Pero, como decíamos, los instrumentos no solo son materiales sino psicológicos, instrumentalidad dada porque sirven para producir otros objetos culturales, materiales o ideológicos. En el caso de los IPS, estos dan lugar a los signos y el lenguaje a fin de permitir la comunicación humana. Como señala Vigotsky, los signos, el lenguaje y la comunicación, han pasado a ser lo definitorio de la naturaleza humana.

INTERDISCIPLINARIEDAD

Es un proceso por el cual diversas disciplinas concurren al estudio y esclarecimiento de las características, propiedades o procesos de un objeto o tema específico común. Es una aproximación, con distintos enfoques teórico-metodológicos, a las propiedades y relaciones de ese objeto de estudio y aclarar los variados aspectos y significaciones con el fin de desentrañar las leyes que rigen su desarrollo y existencia.

MEDIACIÓN

No es solamente “ponerse en medio”, puesto que si así fuese, la mediación desempeñaría solamente el papel de medio o puente entre uno y otro polo sin modificación de lo que transcurre o de lo que transporta. Esta significación superficial es precisamente la que se encuentra en el uso del término “facilitador” de origen “rogeriano”, es decir, proveniente de Carl Rogers, y también propio del psicólogo y negociante judío-rumano residente en Israel, Reuven Feuerstein, significación que el Ministerio de Educación del Perú recoge entusiásticamente en sus actividades y publicaciones sobre el tema. La significación que Hegel originariamente dio a este término se refiere a las sucesivas determinaciones cada vez más concretas y contradictorias que el Espíritu Absoluto asume en su búsqueda de realización terrenal. Karl Marx, en los *Escritos económico-filosóficos*, recoge el concepto y le da una nueva significación. Es la actividad práctica-teórica social humana –la praxis– que asume diversas instancias práctico-teóricas sociales como producto de esa actividad, a fin de que el hombre pueda alcanzar ciertos fines emancipadores (propuestas, programas, imágenes, etc.) socialmente generados.

MODELO CURRICULAR Y PROPUESTA EDUCATIVA

Entre propuesta de formación profesional y modelo pedagógico, existe una relación dialéctica de inclusión. Primero aparece la práctica, luego el modelo. El modelo se sustenta en la propuesta de formación profesional y no a la inversa porque si así fuera el caso, caeríamos en una posición racionalista, en la que de las ideas se desprende la realidad. Esto no significa que la propuesta de formación profesional sea “solamente práctica” ni que el modelo pedagógico sea solamente un “conjunto de abstracciones”. Sabemos bien que el modelo, por ejemplo el modelo curricular, es la expresión de los lineamientos de política que rigen el currículo de una facultad determinada, que estos lineamientos se basan a su vez en los de la universidad y que estos finalmente se remiten a la propuesta de formación profesional o proyecto institucional.

Lo que sucede en la práctica es que el modelo, una vez aparecido, adquiere la particularidad de dirigir la práctica (la que a su vez es una práctica consciente, no lo olvidemos, práctica-teórica) debido este hecho a que el modelo es una elaboración teórica de la práctica. Esto implica la necesidad de que el modelo tenga que ir perfeccionándose a medida del desarrollo de la propuesta de formación profesional.

SABER Y CONOCIMIENTO

El saber es más amplio que el conocimiento, puesto que se refiere a todos los campos de la actividad humana, sobre esos campos se ejerce la intencionalidad y el desarrollo de la consciencia. En cuanto el ser humano es social –el más social de las especies– el saber se presenta como saber social e históricamente producido y, junto con otros saberes, se convierte con el correr de los tiempos, en el acervo cultural de un pueblo, en su tradición cultural. El saber popular gira en torno a su *sabiduría*, que es la cualidad que tienen los saberes para proporcionar el *buen vivir* a las personas, de tal manera que las personas viven para su realización como seres humanos y no para satisfacer una racionalidad externa, impuesta a ellas por encima de su voluntad. El saber popular entonces, es el creado por los pueblos como fruto de su experiencia: en las actividades de siembra y cosecha, en el control de las plagas, en la domesticación y uso de las plantas alimenticias y las medicinales, en la domesticación de animales, en las expresiones de alegría y expresión estética, en las danzas, canciones, etcétera. En este sentido, el saber popular ha demostrado históricamente su mayor validez frente a los saberes científicos europeo-occidentales. Sin embargo, en la

dialéctica saber popular-saber o conocimiento científico, no debe entenderse como el esfuerzo por destruir o por lo menos desestimar los conocimientos científicos provenientes de dicha cultura europeo-occidental, sino como la capacidad de estos saberes europeos de acompañar y potenciar a los saberes populares.

El conocimiento es un elemento de la cultura al cual se le atribuye mayor refinamiento conforme los cánones de la cultura europea, que ha establecido el colonialismo del saber en nuestros países. No es el caso entrar a discutir mayormente el valor y validez de cada uno de estos tipos de conocimiento, solo manifestamos que creer que el único tipo de conocimiento válido es el científico resulta muy unilateral y tendencioso. Además, el conocimiento científico deja de lado otros tipos de conocimiento como el filosófico, el artístico, el religioso, etcétera.

Por último, se afirma que el conocimiento resulta ser científico porque siempre se lo puede comprobar, lo que no ocurriría con el saber popular. Este argumento, aunque no lo parezca, es tendencioso. Los saberes científicos se comprueban, es cierto, pero a largo plazo resultan perniciosos y no válidos, la destrucción del medio ambiente y el peligro de extinción de la especie humana, lo prueban y lo comprueban. El saber popular, en cambio, al conservar el medio ambiente y al potenciar la armonía del hombre con la naturaleza, resulta a la larga, superior al conocimiento científico europeo-occidental.

SIGNIFICACIÓN, ORIENTACIÓN, SENTIDO

Denominamos *significación* a los términos teóricos en los que se desenvuelve una rama del saber conforme a la cual obtenemos una explicación pertinente. Por *orientación* queremos entender los lineamientos de política que los actores o agentes decisores imprimen a un proceso dado, a la estructura y desarrollo curricular en nuestro caso, e incluye la finalidad o propósitos, sean explícitos o generalmente implícitos, que asumen dichos actores o agentes decisores. La orientación se ve bien clara cuando se examina la política educativa, la curricular, por ejemplo. En cambio, llamamos *sentido* a la consciencia o explicación que obtienen los actores individuales –los docentes o los educandos– cuando relacionan sus experiencias o su hacer curricular con un marco teórico-ideológico más amplio del currículo, que subsume a esas experiencias o hacer. En esta última distinción se basa, al parecer, la noción de *currículo oculto*.

El *sentido* pretende responder a la finalidad, al para qué de los saberes y conocimientos, la orientación a las políticas que los posibilitan y la significación a la relación entre conceptos y categorías.

La significación es una operación teórica, el sentido, además de su naturaleza teórica, es fundamentalmente valorativo y afectivo, sin dejar de ser racional. Esto es así porque el sentido está más ligado a la situación existencial de la persona, a sus posibilidades de vida dentro de la estructura ocupacional o económica o cultural o todas juntas. En última instancia, el sentido expresa una posición de clase y, por tanto, una identidad del sujeto y una mirada específica hacia el entorno.

SUBJETIVIDAD-INTERSUBJETIVIDAD

La intersubjetividad es la consciencia que adquiere el ser humano como producto de sus relaciones sociales, es el “darse cuenta” de su vida social. La intersubjetividad se da antes de la subjetividad, esta se halla determinada por aquella. Esto es así porque la sociedad se constituye sobre la base de relaciones sociales vehiculizadas por los seres humanos concretos, de carne y hueso. La subjetividad: pensamientos, deseos, esperanzas, afectividades, no nacen del interior de las personas sino de las relaciones con los demás, esta situación es básica para comprender el ámbito social, de otra manera nos perdemos en el laberinto de las ideas en el que no existe determinación alguna (tal como lo sostiene, aunque sea soterradamente, el pensamiento complejo de Morin). La intersubjetividad supone la comunicación y sus instrumentos: el lenguaje, la escritura y, ahora, los medios visuales y auditivos de comunicación masiva.

La intersubjetividad y la subjetividad que la acompaña, varía según la localidad, tipo de sociedad, región o incluso país, ellas forman la cultura que cada conjunto humano ha producido en el tiempo.

SUJETO SOCIAL-SUJETO INDIVIDUAL

No existe un ente llamado sujeto social aparte de otro ente llamado sujeto individual. Lo que existe en la realidad es una persona concreta, cualquier ser humano que pasa por la calle. Utilizamos los términos “sujeto individual” y “sujeto social” para indicar dos tipos distintos de *mentalidad* y, por tanto, dos tipos distintos de conducta, de actuación o de práctica, distinción que reviste fundamental importancia para comprender los procesos sociales. El sujeto individual o, como lo he sostenido en otras ocasiones, el “individuo individual”,

se cree autosubsistente y autodeterminado por sí mismo en todos los aspectos, comenzando por el orden de las ideas. Es alguien que cree no necesitar de los demás. Reconoce a lo sumo la presencia de otros seres igualmente individuales como él. Esta imagen del hombre originariamente aislado, con ideas que le vienen desde el interior de sí mismo, proviene de los filósofos empiristas ingleses Thomas Hobbes, David Hume, John Locke, George Berkeley y rematado en Francia por Jean Jacques Rousseau. Ellos son los creadores de la ideología del individualismo burgués que ha penetrado en el pensamiento social hasta la médula de los huesos, hasta tal punto que nos es difícil concebir que lo fundamental de la vida humana no es su carácter individual sino social. Hobbes afirmó: “el hombre es lobo del hombre” y con ello la guerra de todos contra todos, y la sociedad es fruto de la conveniencia para no destrozarnos a nosotros mismos. Rousseau comparte estas posiciones, él predicó: “el niño nace bueno, la sociedad lo corrompe”, como si el niño, desde el vientre de su madre, no fuera ya un producto social y no lo percibiéramos con criterios sociales ni lo criáramos social y culturalmente. No existe el ser humano fuera de sus atributos culturales, que son históricos. Rousseau creyó que el “individuo” aislado está antes de la sociedad, la sociedad es un producto del “individuo”. Desprecia a la sociedad, pero ¡ajo!, desprecia la sociedad del “*ancienrégime*”, *el régimen de los nobles aristócratas, pero es defensor acérrimo y fundamentador, del individualismo burgués y de la sociedad industrial capitalista que se perfilaba en su tiempo.*

Estas posiciones individualistas contradicen todas las evidencias científicas e históricas que fundamentan el carácter social del ser humano, la única especie social es la humana (y la que más, por culpa del capitalismo, está en peligro de extinción). El “sujeto social” es aquel sujeto individual, de carne y hueso, que se piensa y se siente parte interdependiente de la sociedad y, por tanto, su conducta o proceder son consecuencia de la asunción de esta posición.

SUJETO SOCIAL Y PERSONIFICACIÓN

Tanto en la teoría constructivista subjetiva como en el enfoque histórico-crítico, que podemos denominar también constructivismo social e histórico, el sujeto educando en tanto persona viviente y concreta es, en ambos casos, él mismo, solo se diferencian en el tipo de mentalidad, en la concepción del mundo y los valores que impulsan su actividad y, por tanto, en la naturaleza y finalidad de sus acciones.

Hablamos de sujeto social en la medida en que la subjetividad de cada hombre concreto se constituye en función de sus relaciones sociales, principalmente las de producción. En este sentido, habría que considerar el sujeto social (esto es, una persona concreta de carne y hueso), como la “personificación” de relaciones sociales determinadas (principalmente, de las de producción), es decir, la persona concreta es el portador de dichas relaciones aun cuando no tenga consciencia de ello. Cuando el sujeto individual toma consciencia del rol de “personificación” de las relaciones sociales que porta, se convierte en sujeto social. Marx es el creador de la categoría “personificación”: el burgués capitalista, en cuanto actúa como capitalista, es la personificación de las relaciones de producción capitalistas (Cf. *Manuscritos económico-filosóficos*, 1844).

Esto significa la necesidad de considerar la formación profesional como un elemento de la problemática social y no considerarla solo como un fenómeno psicológico consistente en aprender conocimientos, competencias o habilidades, independientemente de dicha problemática social. Esto conlleva una perspectiva histórica del proceso de enseñanza-aprendizaje y del proceso de formación profesional universitaria en general. Los estudiantes *deben saber tener* una mentalidad histórica respecto de su propio aprendizaje (¿cómo hemos aprendido y cómo lo estamos haciendo?). Quizá el adquirir la convicción de la condición de historicidad de toda la actividad del ser humano, de su mente, de su mentalidad y de sus prácticas, sea el objetivo principal de este enfoque.

TEORÍA, PRÁCTICA, IDEOLOGÍA

Por “teoría” entendemos un conjunto de conceptos, nociones y categorías sistemáticamente dispuestos dirigidos a explicar un tema o asunto. Por “teoría científica” entendemos ese mismo conjunto cuando puede ser probado y comprobado sea en el laboratorio o en la práctica social. El término “teoría”, en un sentido amplio, lo empleamos como sinónimo de ideología. Antes que “teoría”, tal como se la entiende en los ámbitos académicos, la utilizamos, sin descartar ese significado académico, como sinónimo de cierto tipo de intencionalidad, de ideas, convicciones, creencias, conocimientos, saberes y supuestos que acompañan y dan forma a la práctica humana, pues toda actividad humana es actividad consciente. En este sentido, la “teoría” es en su origen no necesariamente rigurosa y sistemática sino más bien un conjunto de ideas difusas, generales, que se identifican con un propósito inmediato y que dan sentido o justificación al hacer humano. Es lo que Marx denomina “concreto inicial” y

que constituiría un primer grado de la subjetividad-intersubjetividad humana, la que podría denominarse “ideología inicial”. De hecho, emplearemos el término “ideología” para indicar el componente subjetivo de la práctica humana objetiva, lo cual, por otra parte, no descarta, repetimos, el uso moderno de “teoría”, la que consiste, según nuestro parecer, en modos concretos operatorios que permiten llegar al “concreto pensado” mediante la comprobación experimental o histórica.

Sostenemos también, consecuentemente, que la ideología preside necesariamente todo conocimiento, envolviéndolo y englobándolo. Según esto, toda acción humana está presidida por la “teoría”, es decir, por la ideología. Por esta razón, la propuesta educativa, es decir, la propuesta de formación profesional, preside toda la acción humana y es inseparable de esta.

Cuando se afirma la indisoluble unidad de la teoría con la práctica se está aludiendo también a la indisoluble unidad de la práctica con la conciencia de la práctica y con la intencionalidad. En este sentido, todo proceder humano está envuelto en ideología y no hay conocimiento neutro, libre e independiente de la ideología. Pensar que existen conocimientos “técnicos”, “neutros”, sin ideología es algo no-humano, esto es, algo tecnicista.

TRABAJO CONCRETO, TRABAJO ABSTRACTO

El trabajo concreto es el desgaste de energía que se establece entre el hombre y la naturaleza para producir productos que le permiten subsistir, es un trabajo creador de valores de uso. “Como creador de valores de uso, es decir, como trabajo útil, el trabajo es, por tanto, condición de la vida del hombre y condición independiente de todas las formas de sociedad, una necesidad perenne y natural sin la que no se concebiría el intercambio orgánico entre el hombre y la naturaleza ni, por consiguiente, la vida humana” (*El Capital*, T 1, K. Marx). El trabajo del zapatero al hacer un par de zapatos, o el del agricultor al sembrar papas, es un trabajo concreto. Este es un primer sentido en el que trabajo concreto se equipara con *desempeño*. El trabajo concreto, dada la naturaleza social del hombre, implica un *trabajo abstracto*, en el sentido de que “todo trabajo es, de una parte, gasto de la fuerza humana de trabajo en el sentido fisiológico y, como tal, como trabajo humano igual o trabajo humano abstracto, forma el valor de la mercancía. Pero todo trabajo es, de otra parte, gasto de la fuerza humana de trabajo bajo una forma especial y encaminada a un fin y, como tal, como trabajo concreto y útil, produce los valores de uso”. Pero en el modo de

producción capitalista sucede algo específico: tanto el trabajo concreto como el abstracto se transforman en función de la producción del plusvalor. El *trabajo abstracto* se reduce en el capitalismo a gasto de energía en general dirigida a producir la plusvalía y el trabajo concreto a la producción de mercancías. De la misma manera, en el régimen de competencias, los desempeños se transforman en competencias para un mercado, o sea competencias-mercancía, y las capacidades o potencialidades humanas en pensamiento pragmatista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, David P., Joseph D. NOVAK, Helen HANESSIAN (1993): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- BANCO MUNDIAL (2006): *Por una educación de calidad para el Perú*. Lima: BM Oficina del Perú.
- BANCO MUNDIAL (2007): *Informe sobre el desarrollo mundial, 2007. El desarrollo y la próxima generación. Informe General*. Washington: BIRF-BM.
- BOURDIEU, Pierre (1970): *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Maspero.
- BOURDIEU, Pierre (1976): *Sistemas de enseñanza, sistemas de pensamiento*. Lima: PUC (mimeo).
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (1964): *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Maspero.
- COTLEAR, Daniel (editor) (2006): *Un nuevo contrato social para el Perú. ¿Cómo lograr un país más educado, saludable y democrático?* Washington: BIRF-BM (Una publicación del BM)
- DANIELS, Harry (2003): *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2004, a, 2008, b): *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2004): *Didáctica y currículum*. México: Trillas.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida, M^a de Lourdes LULE GONZÁLEZ, Diana PACHECO PINZÓN, Elsa SAAD DAYÁN, Silvia ROJAS DRUMMOND (2011, reimp.): *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México, Trillas (1^a ed.: 1990)

- GLASERSFELD, Ernst von (1988): *Piaget y la epistemología constructivista radical*. Lima: Universidad Nacional de Educación.
- GLASERSFELD, Ernst von (1983): *Introducción al constructivismo radical*, tomado de Internet, el 4 julio 2012. https://es.scribd.com/doc/56557330/gnnst_von-glasersfeld
- GRUNDY (1994): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata (2ª ed.)
- GUBA, Egon y LINCOLN, Yvonna (2002): *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. México, Hermosillo, 2002.
- KEMMIS, Stephen y Lindsay FITZCLARENCE (1998): *El curriculum: Más allá de la Teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LORA CAM, Jorge y José Luis SÁNCHEZ (2012) *Hacia una metodología de la praxis: La investigación en ciencias sociales en gráficas*. (En prensa)
- LORA CAM, Jorge y María C. RECÉNDEZ GUERRERO (2009): *La universidad en la era del neoliberalismo*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- LUHMANN, Niklas (1990): *La sociedad sin hombres, o la teoría como escándalo*. Barcelona: Anthropos.
- MAGENDZO, Abraham (2003): *Transversalidad y curriculum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MATURANA, Humberto (1995-1996): *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos; México: Universidad Iberoamericana; Guadalajara (México): Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Occidente (ITESO).
- MENDO, José Virgilio (2006): *Entre la utopía y la vida. Ensayos de filosofía, educación y sociedad*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- (2009): *Desde nuestras raíces: Maestros del Perú para la educación del futuro*. Lima: Editorial del Pedagógico San Marcos.
- NOVAK, Joseph D. y GOWIN, Bob (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- ORTIZ CABANILLAS, Pedro (1994) *El sistema de la personalidad*, Lima: Orión.
- (2008) *Ética social*. Lima: Centro de Producción Editorial, UNMSM.

- (2009) *Educación y formación de la personalidad*. Lima: Fondo Editorial UCH.
- PEÑALOZA RAMELLA, Walter (2000): *El currículum integral*. Lima: Optimice.
- (2003): *Los propósitos de la educación*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- PIAGET, Jean: *Seis estudios sobre inteligencia*. Varias ediciones.
- RIVERA PALOMINO, Juan, (2010): *Epistemología histórica, investigación y docencia*. Lima: Edit. Quipu.
- (2012): *Concepción educativa neoliberal y currículo por competencias*. Lima: documento dactilografiado inédito.
- RIVERO HERRERA, José (2000): *Educación y exclusión en América Latina*. Lima: Tarea.
- STENHOUSE, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- SUÁREZ GUERRERO, Cristóbal (2008): *Educación y virtualidad, bases para el aprendizaje cooperativo en red*. Lima: Universidad Ricardo Palma. Editorial Universitaria.
- TORRES, Jurjo (2005): *El currículo oculto*. Madrid: Morata (8ª. ed.)
- TORRES, Rosa María (2005): *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. PREAL.
- ZEMELMAN MERINO, Hugo (1992): “Epistemología y educación: el espacio educativo”, en *Revista Mexicana de Sociología*. México, UNAM, Año 4, Nº 4, set.-oct.
- ZUBIRÍA, Julián de (1994): *Pedagogía conceptual*. Santa Fe de Bogotá, Instituto Alberto Merani.

CURRÍCULO UNIVERSITARIO.
HACIA UNA EDUCACIÓN POSIBLE, de José
Virgilio Mendo Romero, se terminó de
imprimir en el mes de marzo de 2014,
en los talleres gráficos de la Asociación
Fondo de Investigadores y Editores
(AFINED), Calle Las Herramientas 1873,
Cercado de Lima. Lima-Perú.

Lo nuevo de este libro reside en el enfoque y en la metodología que propone el autor para la construcción del currículo. José Virgilio Mendo Romero se aparta del pedagogismo rutinario y convencional y se acerca al enfoque histórico-crítico con una concepción del currículo como mediación, tanto para desarrollar los valores humanísticos y democráticos como para realizar investigación.

En la primera parte establece una discusión sobre la violencia, particularmente la simbólica, que atraviesa la estructura social como generadora de los problemas culturales, ideológicos y teóricos, los que a su vez tienen su expresión en el currículo. En la segunda parte aborda los procedimientos para la construcción curricular, desde cómo utilizar los planteamientos iniciales de carácter general referentes al currículo hasta la construcción de la malla curricular, pasando por las estrategias para la elaboración y sistematización de los cursos y asignaturas para cada ciclo, con sus respectivos créditos.

Currículo universitario, hacia una educación posible
José Virgilio Mendo Romero, es un libro con un amplio marco conceptual anclado en la historia y en las aspiraciones humanas, que critica en voz alta el proceso educativo implementado por el neoliberalismo y señala el otro camino por donde se puede avanzar “hacia una educación posible” venciendo las trabas y presiones del contexto actual.

