



UNIVERSIDAD
DE GUANAJUATO

Campus Guanajuato

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

*Paulo Freire y la humanización. Diseño curricular en la educación superior
del siglo XXI*

Tesis para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa

Presenta

Edith Verónica Sotomayor Flores

Director: Dr. Abel Rubén Hernández Ulloa

Noviembre 2018

*A mi madre Estela porque con su fortaleza y lucha constantes
me ha enseñado la verdadera esencia de la vida.*

A mi hermano Rubén por sus palabras que me dan la fuerza para seguir.

A mi hermano Dorian por hacerme partícipe de la grandeza de sus pensamientos.

A Carlos Membrillo por brindarme su tiempo y amor para ser yo misma.

A mis amigas y amigos por estar ahí cuando el camino ha sido turbulento.

A quienes han luchado por hacer de la educación un proceso humanizante.

***A DIOS POR DEMOSTRARME SU AMOR DE LA MANERA MÁS GENUINA
QUE UN SER HUMANO PUEDE EXPERIMENTAR***

Agradecimientos

Tomo un espacio de este documento para agradecer al Dr. Abel Hernández por creer en mí, por acompañarme en la construcción de este proyecto y hacerme vivir la riqueza de la investigación educativa en cada una de nuestras conversaciones.

Agradezco a la Mtra. Guadalupe Meza por hacerme parte de sus luchas y ayudarme a reestructurar mis pensamientos.

De igual manera mi agradecimiento al Dr. Arturo Ornelas por compartirme sus conocimientos sobre la vida y la educación, y por brindarme la posibilidad de conocer a Paulo Freire por medio de su palabra. Asimismo, a la Dra. Holly Link de la Universidad de Pensilvania, el Dr. Morelos Torres de la Universidad de Guanajuato y el Dr. Xicoténcatl Martínez del Instituto Politécnico Nacional por haberse tomado el tiempo para leerme y porque a través de ellos fue posible enriquecer el presente documento.

Agradezco a mis compañeras y compañeros de la Maestría en Investigación Educativa por haber compartido un espacio que nos llevó por diversos derroteros que nos permitieron conocernos mejor no sólo como estudiantes, sino como seres humanos; y en especial a Laura Barrera y Brenda Rivera por haber sido mi fuerza para trascender los miedos y obstáculos durante el proceso de investigación, que se convirtió en la posibilidad de ser más plenamente humana.

ÍNDICE

Resumen	6
Introducción	6
I. Estado de la cuestión	10
i. Un abanico sobre la conceptualización del currículum	10
ii. La investigación curricular en México en el período 2002-2011	33
iii. Políticas e innovaciones curriculares de la Educación Superior en México	36
iv. Características y retos de la educación superior en la actualidad	41
v. Relación entre la revisión teórica del currículum y la producción curricular del período 2002-2011	60
vi. Otras alternativas curriculares	63
a) La Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red)	63
b) El Sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM – Xochimilco)	70
c) El currículum abierto de la Universidad de Brown	74
II. Problemática de investigación	77
i. ¿Por qué caminar con Paulo Freire?	82
III. Pregunta de investigación	84
IV. Objetivos	84
i. General	84
ii. Específicos	84
V. Enfoque metodológico	85
VI. Fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora	85
a) Posición política de Paulo Freire.....	111
b) Humanización	114
c) El diálogo.....	117
d) La praxis	119
e) El conocimiento	121
f) Subjetivación y objetivación.....	122
g) Radicalización.....	125
h) El ser humano ante el proceso de integración	127
i) Liberación	134
VIII. Propuesta de diseño curricular mixto como resultado de la integración de los fundamentos onto-epistemológicos de la educación liberadora	139

i. Frente a la pedagogía liberadora	139
ii. Descripción de la propuesta curricular	142
iii. Unidades académicas	145
a) Compromiso ético-político con la humanidad	145
b) Un encuentro con la multi, trans e intra-disciplinariedad.....	147
c) Mujeres y hombres en el contexto de la globalización	149
d) La integración con la madre naturaleza.....	151
e) El proceso de creación como necesidad onto-epistemológica	152
iv. Estrategias didácticas.....	154
a) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	154
b) Enfoque del Aula Invertida	160
c) Aprendizaje Basado en Proyectos.....	163
IX. Puntos de reflexión.....	169
IX. Referencias	171

Resumen

La presente investigación es de corte teórico – documental, se centra en la categoría humanización desarrollada por Paulo Freire (1996; 1999; 2005), quien la reconoce como la vocación ontológica verdadera de ser y la cual se retoma para analizar sus implicaciones en las decisiones curriculares tomadas en la educación superior. Se busca trascender el hecho de que, generalmente, el proceso de diseño curricular se realiza con base en las influencias de la cuestión económica en un plano mundial. Como resultado de lo anterior, las mujeres y los hombres se sitúan solamente como una pieza necesaria para dar continuidad al desarrollo económico de un país. Este proyecto de investigación representa un esfuerzo por recuperar la humanización a través de una propuesta curricular que parte de un cuestionamiento por el ser humano, lo coloca en el centro, no como un medio, sino como un principio y un fin en sí mismo.

Introducción

El presente documento contiene el proyecto de investigación de la Maestría en Investigación Educativa el cual está enfocado en la construcción de una propuesta curricular en educación superior como posibilidad para la humanización, al ser esta la vocación ontológica de ser más, categoría desarrollada por Paulo Freire (1996; 1999; 2005) y es el elemento central de la presente tesis. Al reconocer que es imprescindible regresar en la actualidad la mirada al ser humano, con todo lo que esta palabra implica, la conjunción de las siguientes palabras representa un movimiento al ser (Fromm, 2007), un reposicionamiento de las mujeres y los hombres como el verdadero centro de las acciones educativas.

Este documento es parte de la construcción de una visión distinta del ser humano en el y con el mundo, en donde hombres y mujeres no sólo se consideren una pieza necesaria para dar continuidad al engranaje social y al desarrollo económico de un país. Es un análisis y una comprensión de las profundidades de la propia existencia humana (Freire, 2005), la cual no se reduce solo a las actividades de la vida cotidiana, sino que se expande a todas las posibilidades de ser y permite cambiar la propia manera de existir a través de las múltiples relaciones que configuran la esencia humana.

En primer lugar, se analiza el concepto currículum a través de diversas perspectivas teóricas debido a su naturaleza polisémica, lo que permite asumir un posicionamiento frente al mismo y se considera como proceso de acción y reflexión, de praxis (Grundy, 1998). Asimismo, en cuanto al proceso de diseño curricular se toma en cuenta la influencia de las cuestiones del contexto social —filosóficas, culturales, históricas, económicas, políticas, entre otras— en las decisiones tomadas a nivel curricular en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Casarini, 2009; Díaz, 2013).

Posteriormente, se incluye la información sobre último estado del conocimiento publicado en 2013 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) con la producción curricular en México en el periodo 2002 – 2011, la cual se vincula con las políticas curriculares de la educación superior y algunas características de las innovaciones curriculares desarrolladas en dicho nivel educativo; de igual manera se incluyen las características y los retos de la educación superior en la actualidad en un contexto general y regional al considerar análisis en América Latina. Como parte referencial también se incluyen tres alternativas curriculares que complementan la propuesta curricular de esta investigación y le brindan acompañamiento.

Como parte medular del proyecto de investigación se abre un espacio para discutir sobre la postura onto-epistemológica asumida en esta tesis, para lo cual se toman dos perspectivas que se complementan: la discusión frente al modo de vida inclinado hacia el ser en contraposición con centrado en el tener de Erich Fromm (2007) y el análisis de la comprensión del ser-ahí (*Dasein*) por parte de Martin Heidegger (2012); este vínculo teórico permite ubicar el sendero a través del cual se construye la tesis, tomando en cuenta a la categoría humanización como el centro de este proyecto. Como siguiente apartado se incluye el sustento teórico al entretelar los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora.

Derivado del análisis de la revisión teórica del currículum y de la integración de los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora, como siguiente apartado se incluye la propuesta de diseño curricular mixto: humanizante – profesionalizante y la descripción correspondiente de la misma, así como las unidades académicas y las estrategias didácticas que la complementan. A manera de cierre se incluyen unos puntos de reflexión sobre el proceso vivido durante la construcción de este proyecto educativo y sirven como apertura para futuras investigaciones.

Las siguientes palabras me permiten abrir este proyecto de investigación con mayor fuerza: “no permitamos que América Latina sea un otoño que se disipe antes de su plenitud. Latinoamérica es más que cifras, gráficas y *rankings*: es futuro, es un laboratorio, es esperanza y sobre todo libertad” (Martínez, 2016, p.17). Me uno a este grito de esperanza, de clamor por una educación superior que no esté sólo marcada por números que no representan a ningún ser humano, porque la construcción de programas educativos trascienda el aula y se diseñen para ser vividos y sentidos por la sociedad en general; los profesionistas al poner en

práctica sus habilidades y conocimientos, llevan el diseño curricular más allá de la organización de materias y la secuencia de contenidos.

Es una búsqueda por vivir a través de la educación y educar por medio de la vida, porque la existencia es lo que le da color y sentido a cada una de las acciones educativas; es por ello que el diseño curricular tiene una etapa de conclusión-reflexión hasta el momento en que se lleva a la práctica y los estudiantes encuentran sus miradas en un salón de clases y en ellas reconocen el miedo, la carencia, pero también la alegría y el amor. Es en esta imbricación de sentimientos y emociones que las propuestas curriculares pasan de ser de una organización lógica a una posibilidad de recuperar el sentido profundo del ser humano.

I. Estado de la cuestión

i. Un abanico sobre la conceptualización del currículum

A continuación, se presenta un análisis del concepto currículum a través de diversas perspectivas teóricas en el cual se considera la multiplicidad de definiciones derivadas de su naturaleza polisémica (Bolívar, 1999; Díaz Barriga, 2003), y con ello se conforma, en primer lugar, un acercamiento teórico ante el currículum y, consecuentemente, del diseño curricular en educación superior.

El término currículum ha tenido distintos significados a lo largo de la historia. Martha Casarini (2009) retoma la definición de currículum desde la concepción jesuita y el uso del concepto disciplina para referirse a los cursos académicos como un orden estructural, y *ratio studiorum* para aludir al esquema de estudio; así el término currículum engloba tanto una totalidad como una secuencia ordenada de estudios. Además, esta conceptualización permite ahondar en sus implicaciones como una construcción social:

El currículum es un producto de la historia humana y social, así que cambia —como todas las construcciones sociales— de tiempo en tiempo, de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, en la estructura de los discursos sobre la vida pública. (Casarini, 2009, p.4)

Desde esta conceptualización sobresale la característica de transformación y la conexión con las cuestiones sociales, culturales y vitales de la propia existencia del ser humano y trasciende el término de secuencia ordenada de estudios. El currículum como resultado de la historia humana y social, permite vislumbrarlo más allá de un producto acabado con una connotación estática.

Continuando con el análisis desde Casarini (2009), la construcción del concepto currículum está estrechamente ligado con una visión del mundo que permite su comprensión, la cual es construida por una sociedad en una época determinada por mujeres y hombres que organizan sus ideas, sus anhelos y sus saberes, en torno a la comprensión de sí mismos y a la realidad en la que están circunscritos. El currículum y su conceptualización son tan sólo un ejemplo del proceso de construcción de la vida del ser humano.

Ante la relación entre currículum y mundo se profundiza en su comprensión a través del análisis realizado por Shirley Grundy (1998), con base en los intereses constitutivos del conocimiento establecidos por el filósofo Jürgen Habermas: el técnico, el práctico y el emancipador, los cuales tienen implicaciones cognitivas y prácticas específicas, además configuran la constitución del conocimiento y determinan las categorías en las que este se organiza. De cada uno de los intereses se deriva una concepción del currículum, así como una forma de desarrollar la práctica educativa, una relación con ciertas particularidades entre los y las estudiantes con los y las docentes, y, por consiguiente, un modelo de diseño curricular particular. A continuación, se incluyen las características específicas de cada uno de los intereses.

El interés técnico “constituye un interés fundamental por el control del ambiente [contexto] mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (Grundy, 1998, p. 26). La objetivación es una de las principales características de este tipo de interés, ya que, tanto las y los docentes como las y los estudiantes son objetivados, por lo que la principal finalidad es desarrollar el currículum tal como se diseñó para lograr los objetivos establecidos: es por ello que este se considera un producto.

El papel de los y las profesoras se reduce a la implementación de ciertas actividades para la enseñanza de contenidos específicos. Desde un interés técnico, tanto las y los profesores como las y los estudiantes tienen sólo un papel de reactivos ante lo estipulado en el currículum al momento del diseño, por lo tanto, no pueden incidir en él; es así como se hace una división muy marcada entre el diseño y el desarrollo curricular. El trabajo del profesorado se basa sólo en la reproducción, los y las docentes se consideran como no productivos en un sentido autónomo (Grundy, 1998). Se podría hablar de una inhabilitación de la fuerza del trabajo docente, además de una desvalorización del papel que tienen los y las profesoras en la educación.

El rol de los y las estudiantes corresponde a un estado de pasividad en la práctica educativa, ya que sólo reaccionan ante las indicaciones y las actividades propuestas por los y las profesoras, de aquí que no se pueda hablar de la construcción del conocimiento y sólo se asuma el saber como una verdad incuestionable. Además, hay una relación jerárquica entre la teoría y la práctica, en donde se admite una teoría que debe ser desarrollada en la práctica y no una complementación entre ellas. El saber es un conjunto de reglas y procedimientos considerados como verdades incuestionables, y se construye como una mercancía, un medio para un fin: llevar a las y los estudiantes hacia los objetivos establecidos (Grundy, 1998).

Un resultado de este interés es la fragmentación del conocimiento, ya que este no se concibe como una totalidad que involucra tanto a las acciones educativas como a las personas que les dan sentido a las mismas, sino como una parcialización de los contenidos curriculares para que los resultados obtenidos se vinculen con los objetivos previamente establecidos. Por lo anterior, no se da cabida a la posibilidad de construir el conocimiento como parte de un proceso de acción – reflexión que considere el contexto social por un lado y las condiciones

vitales de los estudiantes, los docentes, del acto educativo en conjunto, y de esta forma se puedan establecer conexiones entre la educación y la realidad.

El modelo por objetivos de Ralph Tyler (1949) se ha utilizado como ejemplo de las implicaciones del interés técnico en el currículum, en el cual “para planificar un programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas” (p.9). Las metas señaladas por Tyler se traducen a objetivos al implementarlo en el currículum de manera concreta, estos deben seleccionarse claramente para alcanzar los resultados esperados.

De acuerdo con este modelo curricular el concepto de educar tiene como significado “modificar las formas de conducta humana” (Tyler, 1949, p.11), lo que en palabras de Anglia Ruskin corresponde a: “educar no significa enseñar a conocer a las personas lo que no saben. Significa enseñarles a comportarse como no se comportan” (citada en Grundy, 1998, p.52). Es así como en la medida que los estudiantes cambien su conducta de acuerdo con lo planeado, se podrá evaluar si se alcanzaron las metas y esta es la esencia de la educación.

El interés práctico, por su parte, se inclina hacia la comprensión:

Un interés por comprender el medio [social] de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente [contexto] para sobrevivir. (Grundy, 1998, p.30)

En el interés técnico se busca el control del medio social, en cambio en el práctico el ser humano se dirige hacia una dimensión distinta, en la que tiene impacto la esfera de lo moral; por consiguiente, se consideran las consecuencias de las acciones, lo cual se hace evidente

desde el primer momento en que el hombre y la mujer buscan aprehender su vida en comunión con la naturaleza.

Otra diferencia entre el interés técnico y el práctico es la relación que se establece entre profesores y estudiantes. Por medio de la comprensión, el ser humano tiene la posibilidad de interactuar de una manera distinta con el contexto y con las personas. Dentro de este tipo de interés es fundamental la búsqueda del discernimiento, más que de una destreza o entrenamiento, en el que interactúan el conocimiento, el juicio y la prueba; lo que se relaciona con la idea de Aristóteles del juicio práctico o *phrónesis* como la disposición verdadera y razonada hacia la acción con respecto a cosas buenas o malas para los hombres y las mujeres (Grundy, 1998).

Dentro del interés práctico también hay un *eidos*, una idea orientadora, pero esta se establece de manera más general, por medio de la noción del bien, que al mismo tiempo está determinada por el juicio práctico. En el interés práctico no hay una división entre el diseño y la implementación del currículum, ya que no basta con que las y los profesores implementen lo establecido, es necesario que hagan una reflexión sobre dicho proceso.

Por lo anterior, en el interés práctico hay dos palabras clave: interacción y comprensión, lo cual tiene una implicación muy importante en el ámbito curricular, ya que conforma una práctica educativa en la que se establece una interacción entre docentes y estudiantes. El centro no son los objetivos relacionados con el cambio de comportamiento, y tampoco se establecen los fines de la educación como algo que no puede ser modificado; al contrario, el acto educativo es “un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo” (Grundy, 1998, p.33).

Una diferencia relevante con respecto al interés técnico es que se busca que los y las estudiantes se conviertan en sujetos del aprendizaje y no sean objetivados en el acontecimiento curricular (Grundy, 1998). De esta manera se podrán apropiarse del conocimiento en la medida que lo vayan construyendo y no sólo como un acto de reproducción, como ocurre en el interés técnico. Asimismo, la relación con la profesora o el profesor le ayudará para vivir de manera distinta el acto educativo, ya que este incluye su vínculo con el contexto social, con las y los demás seres humanos. Comprensión y relación son dos puntos centrales, los cuales permiten conformar un camino distinto en la construcción del conocimiento. Uno de los mejores referentes del currículum como proceso es el modelo curricular elaborado por Lawrence Stenhouse (1985).

Por último, el interés emancipador se podría considerar el más complejo de los tres. Existe una razón para que los intereses sean descritos en este orden, porque no se puede hablar de un interés emancipador sin que antes se hayan comprendido y desarrollado las implicaciones del práctico y del técnico, además en cierta medida el interés emancipador se confronta con el técnico, y por otro lado, puede derivarse del práctico, en el cual hay una estrecha relación entre los actores educativos, y además se impulsa un análisis de la aplicación del currículum, para lo cual se retoma el significado que tiene la palabra emancipación para Habermas, esencial para este tipo de interés, por ser “«independencia de todo lo que está fuera del individuo», se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje” (Grundy, 1998, p.35).

Desde un interés emancipador, la práctica educativa estará guiada hacia una “transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en «el mundo»” (Grundy, 1998, p.140). Por lo anterior, el interés técnico no es suficiente, porque en él se considera al saber una verdad incuestionable que se deriva de lo

establecido en el currículum y determina las actividades desarrolladas en el aula; y en el caso del interés práctico, si bien se rescata el papel activo de las y los estudiantes, como parte de la construcción de un aprendizaje significativo a través de la apropiación del conocimiento, se necesita adentrarse en otras formas de pensamiento para lograr la transformación de la percepción y acción en el mundo.

Para la descripción de las características del interés emancipador Shirley Grundy toma como ejemplo, el programa de alfabetización para adultos de Paulo Freire, ya que este se rige por tres principios fundamentales:

1. Los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje.
2. La experiencia de aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz.
3. El aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico. (1998, p.142)

Es necesario considerar estas características como un conjunto, ya que sólo de esta manera se guiarán las actividades a partir del interés emancipador. Además, la autora centra su interés en el programa de Freire como una práctica educativa emancipadora, debido a que el campo de la alfabetización de adultos está construido, la mayoría de las veces, desde las características de una operación técnica (Grundy, 1998).

La forma de acción a través de la que se expresa el interés emancipador es la praxis y está relacionada estrechamente con la pedagogía crítica (Grundy, 1998). Praxis es la palabra fundamental de dicho interés y para comprender su significado se retoma la aseveración de Paulo Freire: “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (2005, p.106). El interés emancipador parte de la praxis y sus elementos esenciales: la acción y la reflexión. Dentro de este interés no hay una relación

jerárquica entre teoría y práctica, ya que, a diferencia del interés técnico, una se construye con la otra. La verdadera importancia de la praxis en la educación es que “supone un proceso de construir un significado de las cosas, pero se reconoce que el significado se construye socialmente, no es absoluto” (Grundy, 1998, p.147).

Por lo anterior, es esencial la relación dialógica que se establece entre los profesores y los estudiantes. Al establecer dicha relación, el currículum surge como resultado de este encuentro, “de las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico” (Grundy, 1998, p.144). Diálogo y praxis dan un significado diferente a la práctica educativa, no persigue la objetivación, la reflexión – acción sistemática es un proceso que parte de las experiencias vitales tanto del profesor y profesora como de las y los estudiantes, las reconoce como problemáticas e indispensables, y es a través de éstas que se desarrolla la construcción del conocimiento.

El interés emancipador permite una resignificación de las prácticas educativas, y a su vez del currículum, que sólo existen por medio de la relación entre las personas y sobre cómo éstas interactúan en y con el mundo (Grundy, 1998). Por lo tanto, el saber no es una simple mercancía, sino una construcción a través del diálogo y la praxis, de la misma manera que el currículum es una construcción social. Asimismo, en este interés “la emancipación se convierte en un acto de descubrir la propia voz” (Grundy, 1998, p.149).

El currículum como praxis no consistirá en un conjunto de planes que implementar, por el contrario, se establecerá como un proceso activo (Grundy, 1998) en donde haya una relación e integración recíproca entre la planificación, la acción y la evaluación; que además promueva la praxis más que la producción. Será construido el currículum desde y con las

situaciones reales, a través de la relación dialógica entre profesores y estudiantes, que se acerquen cada día a la crítica para alejarse de las verdades incuestionables.

Las siguientes palabras de Paulo Freire fueron retomadas por Grundy y son esenciales para comprender las implicaciones de cada uno de los intereses en el currículum: “Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo” (1998, p.22); es por ello que este interés constitutivo coloca en un lugar diferente al conocimiento y a la relación entre los diferentes actores que constituyen la práctica educativa. Por lo anterior, el currículum como praxis permite conformar la postura teórica de este proyecto de investigación, sin embargo, es necesario tomar en cuenta otras perspectivas –no excluyentes– del currículum, en las cuales las y los autores lo vinculan directamente con el contexto social al que está circunscrito.

A manera de conclusión del apartado anterior, se reiteran las características de la construcción social del currículum desde Shirley Grundy:

El curriculum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social. (1998, p.21)

Dentro del entramado de factores socio–culturales implicados en el currículum como una construcción social, este refleja, explícita e implícitamente, cuestiones económicas, políticas, axiológicas, entre otras, que comparten las personas de un contexto específico en donde se construye y se desarrolla un programa educativo.

Por su parte, Ulf Lundgren, en su obra *Teoría del currículum y escolarización* (1992) enfatiza la importancia sobre el estudio del concepto del currículum con los fines que se encuentran implícitos detrás de la transmisión del conocimiento. Aunado a esto, es imprescindible retomar que dicho autor se basa en la unión inherente entre la construcción del pensamiento y el contexto sociocultural, y cómo este vínculo lleva a la conformación del currículum a partir de la determinación de ciertas condiciones sociales y culturales.

Al establecer la relación currículum–contexto (sociocultural) para Lundgren, hay cinco conceptos clave involucrados que conforman la base de la teoría curricular como método de investigación: producción, reproducción, contexto social y cultural, condiciones del contexto social y modelos de pensamiento. Aunada a estos, se encuentra la relación entre los procesos de producción y reproducción determinada por la estructura social, cultural y económica de un contexto, por lo tanto, impacta en lo que la sociedad espera de la educación. Para una mayor explicación del problema de la representación se toman las siguientes palabras de Lundgren, en donde hace una explicación del proceso por el cual el niño aprendía del artesano y las consecuencias resultantes de la separación del proceso de enseñanza de la propia producción:

El niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ella. No hay necesidad de tener un lenguaje especial para la educación; ni de pensar en términos objetivos, fines o métodos de enseñanza. El problema de aprender es una parte de la producción. El resultado de la enseñanza “se refleja” en la producción. No obstante, cuando los procesos se separan de los de producción aparece el problema de la representación, que es como representar los procesos de producción de forma que el hecho de que puedan ser reproducidos se convierta en el objeto del discurso educativo, y por

consiguiente, en la eterna cuestión de la pedagogía como campo de estudio. (1992, pp.18-19)

Una vez colocado en el centro el problema de la representación, Lundgren (1992) encuentra la solución en el currículum como un modelo de reflexión sobre la organización de la pedagogía y se conforma de la siguiente manera:

1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
2. Una organización del conocimiento y las destrezas.
3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control (p.20).

Esta estructura tripartita es lo que Lundgren denominó: los principios del currículum, al considerar que estos conforman a su vez un código curricular que se construye de acuerdo con la época. Dependiendo de la estructura social -por ejemplo: la relación existente entre la iglesia y el Estado-, se espera que la educación transmita un conocimiento determinado. Los códigos curriculares desarrollados por este autor son los siguientes: clásico, realista, moral, racional y oculto. Cada uno de ellos está íntimamente vinculado con las transformaciones y condiciones sociales de un contexto específico.

En el código clásico se buscaba un equilibrio entre formación intelectual, educación estética y preparación física, lo que se hacía evidente a través de la organización de las asignaturas en el *trivium* (gramática, retórica y lógica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y física). Al reemplazarse la idea de que el conocimiento se encontraba en el interior del hombre y que este podía ser adquirido por los sentidos, se llega al código realista

influido por Francisco Bacon al establecer que el conocimiento se activa por los sentidos y se construye por inducción, además se hizo una clara delimitación de la relación entre teología y ciencia. Asimismo, se consideran determinantes los cambios en la estructura económica y social por el desarrollo de la industrialización y la Revolución Francesa; y el hecho de que las disciplinas tuvieran una clara vinculación con su utilización práctica, determina el ofrecimiento de una educación útil a la incipiente clase media que la demanda.

El código moral aparece a finales del siglo XVIII y principios del XIX, como repuesta a las necesidades que tenían los nuevos Estados nacionales y el fin último era entrenar a los ciudadanos en relación con sus deberes vinculados con el Estado. Este código curricular está vinculado con el surgimiento de la educación de masas y, posteriormente, con la educación obligatoria, educación para toda la ciudadanía, la cual forma parte de las transformaciones sociales y económicas generadas por la industrialización.

Con la finalidad de garantizar el orden social y el aseguramiento de que las constituciones se llevaran a cabo tal como se planearon, se estableció el código racional, como parte de una ideología fundamentada en los pilares del individuo y la nación. Los elementos estructurales de este código son: el individualismo, el pragmatismo y el racionalismo; aunado a éstos se encuentra el papel de la psicología, en donde el conocimiento es organizado de acuerdo con el desarrollo del individuo.

Por último, se encuentra el código oculto. De acuerdo con Lundgren (1992), este es el que subyace en el currículum actual, en donde hay un control estatal claramente definido sobre el desarrollo del currículum. Los valores de la educación han sido responsabilidad de los tecnólogos curriculares. Además, tanto las y los profesores como las y los estudiantes se encuentran bajo un currículum en el cual los valores ya están preestablecidos y, a diferencia

de otras épocas, se presentan bajo el sello de la neutralidad que está relacionada con el sistema axiológico bajo el que está fundamentado.

Aun cuando han pasado más de veinte años que este autor hizo tal aseveración sobre las características del currículum en la época actual, es indispensable para esta investigación no dejar de lado las particularidades como el control estatal y los valores preestablecidos de la educación, porque son implicaciones muy importantes al momento de hablar de las cuestiones curriculares en las diversas IES.

A través del recorrido histórico realizado por Lundgren se vislumbra una de las características esenciales del currículum como resultado del vínculo que hay de la educación y la construcción del conocimiento, y las condiciones específicas del contexto social, ya que éstas últimas determinan el concepto de educación y los métodos a través de los cuales se transmite el conocimiento como parte de los procesos de reproducción de la sociedad, en donde su representación en el contexto educativo debe ser clara para que puedan ser reproducidos por las siguientes generaciones.

Para fortalecer el punto de unión entre las ideas desarrolladas por Grundy y Lundgren acerca de la relación entre el currículum y sociedad, continuaremos con Stephen Kemmis (1998), quien establece dicho vínculo de la siguiente manera:

Si es acertada nuestra idea de que la práctica del currículum es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la práctica del currículum en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares. (p.14)

Ante la perspectiva del currículum como un todo, es importante resaltar que el acto educativo no se reduce a la organización de las asignaturas en un plan de estudios, sino que representa la vida social y de esta manera refleja los principios conformados en una época y contextos específicos sobre el ser humano, el conocimiento y las relaciones establecidas en cada sociedad. Kemmis centra la importancia de establecer claramente qué es el currículum, lo que relaciona con la naturaleza de la teoría curricular, una metateoría, ya que sólo en la medida que se comprenda su naturaleza será posible pensar en su contenido.

La idea del currículum como un proceso en el que se representa la vida social tiene una estrecha relación con la determinación de los principios del currículum, establecidos por Lundgren, que se concretan en los códigos curriculares vinculados con las transformaciones y condiciones sociales de cada contexto. El currículum es visto como un todo en el que confluyen características sociales, métodos de enseñanza-aprendizaje, así como una concepción de educación que rige cada una de las acciones educativas, más allá de un conjunto de disciplinas desvinculadas con la finalidad de transmitir un conocimiento particular.

Kemmis (1998) considera los nuevos enfoques del ámbito curricular y señala que el problema central es la relación entre la teoría y la práctica educativa. Hace alusión a Joseph Schwab, quien se basa en el pensamiento aristotélico sobre la acción técnica y práctica, en donde la primera se fundamenta en el seguimiento de pasos para lograr un fin determinado; en este tipo de acción las actividades están enfocadas a reproducir lo que se debe hacer sin que haya un proceso de reflexión, en donde lo más importante es alcanzar el fin último. Por otro lado, se encuentra la acción práctica que implica la consideración de un marco axiológico en donde las acciones tienen implicaciones morales, involucran totalmente al ser humano

desde el momento que este debe valorar y hacer juicios sobre la manera de actuar, ya que el fin último es el bien de la humanidad.

Schwab considera que la educación se ha domesticado ante una ceguera que sigue la teoría sin ningún fundamento y hay un exceso de confianza en los resultados de la ciencia natural. Aboga por un regreso a la práctica con base en la tradición antigua que permita situarse ante un marco político y axiológico, ya que “la perspectiva técnica comienza a dominar y suprimir la conciencia moral, social y política de la práctica” (Kemmis, 1998, p.26). Es aquí en donde la educación y la teoría curricular se enfrentan a un reto primordial, y, al mismo tiempo, a una posibilidad, pues sólo en la medida que se aleje de paradigmas anquilosados que impiden el desarrollo de procesos de construcción y deconstrucción del currículum, la práctica educativa podrá mejorar e impactar de manera significativa en la elaboración de la teoría curricular contemporánea.

Kemmis (1998) establece que el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como una doble implicación:

1. En donde no sólo se analicen las relaciones entre la teoría y la práctica.
2. Que trascienda a las relaciones que se establecen entre la educación y la sociedad.

A partir de esta doble implicación, se puede profundizar en la naturaleza del currículum como una construcción social, ya que trasciende el ámbito educativo y lo vincula con la sociedad, y justamente en esta relación a partir de la cual se toman las decisiones curriculares. Es así como el currículum y el mundo se unen para dar sentido a los anhelos y los saberes de los seres humanos. Para explicitarlo de una mejor manera se retoman las siguientes líneas del autor:

El modo escogido por los miembros de una sociedad para representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, relaciones sociales y acción), de generación en generación a través del proceso de educación, refleja los valores y las tradiciones de esa sociedad en relación con el papel que tiene la educación, su visión de las relaciones entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida y en el trabajo de las personas educadas y su visión de las relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo (1998, p.30).

Con base en lo anterior, se puede poner en el centro la estrecha relación que existe entre los valores, las tradiciones, la cosmovisión, los saberes, los haceres, las relaciones en una sociedad y el papel que se le asigna a la educación para que sean reproducidos. De tal manera que el currículum se conforma dentro de una compleja estructura que entreteje ideales colectivos y discursos político-educativos.

Ante la concepción del currículum como una construcción histórico-social, Kemmis retoma la importancia de no caer en el error:

De ver el curriculum exclusivamente en el entorno y en la visión del mundo del presente... Situándonos y ubicando nuestros juicios de valor de las teorías y tradiciones educativas en un presente atemporal, independiente de su formación histórica, somos incapaces de alcanzar una comprensión crítica del curriculum y de nosotros mismos como agentes de educación –seamos profesores, encargados de la redacción de la curricula, administradores, estudiantes o cualesquiera otras personas relacionadas con la educación. (1998, pp.44-45)

Es esencial contar con un conocimiento más integrador y una postura crítica del proceso histórico que han vivido los seres humanos que conforman determinada sociedad, ya sea en un contexto global o local, lo cual nos posiciona en la posibilidad de no sólo emitir juicios a la realidad educativa como un proceso mecánico en el que el presente inmediato es lo más importante, pero que no permite hacer una reflexión consciente del proceso histórico-pedagógico experimentado por los diversos agentes educativos.

Como parte de asumir una postura crítica ante el currículum, retomamos a Stenhouse y su análisis sobre el modelo de proceso, en donde el conocimiento y la comprensión invitan:

A la investigación creativa y crítica que lleva a los estudiantes y los profesores o los planificadores del currículum; resumiendo, invita a los estudiantes a pensar por sí mismos y no a repetir los pensamientos de sus profesores. (Citado en Kemmis, 1998, p.75)

Los y las profesoras deben formar parte de la construcción de la investigación creativa y crítica para que puedan desarrollar tanto una práctica como una teoría curricular propias, quienes serán una fuente autocrítica tanto del papel del Estado en la educación como de la escolarización. En el momento que se focaliza el análisis en la relación escolarización-estado en lugar de la tradicional educación-sociedad, los teóricos centran sus esfuerzos en cuestiones específicas del ámbito educativo y se abre paso a la teoría crítica del currículum.

La teoría crítica se basa en el razonamiento dialéctico y en el interés emancipador descrito por Habermas. Por tal motivo, la teoría social crítica se guía por la noción de la unidad de los opuestos, estudia las contradicciones entre la práctica y la teoría, las relaciones entre Estado y escolarización, desde una perspectiva que es mutuamente determinante y constitutiva. Se establece una relación que va más allá de la oposición porque cada una representa un papel

esencial de la otra. En este sentido, la escolarización forma parte del Estado y viceversa, por lo cual es importante no verlas como mecanismos aislados, sino justamente confrontar ambas relaciones Estado – escolarización, educación – sociedad y analizar las relaciones que se construyen entre ellos y cuáles son las repercusiones de dicho vínculo para los actores implicados en las actividades educativas.

En este interés constitutivo del saber que es analizado por Habermas, el cual trasciende el control mediante la tecnología educativa y la búsqueda de interpretaciones por parte de los profesores (Kemmis, 1998), se busca la conformación de la autonomía y la libertad racional, con la finalidad de emancipar a las personas de dogmas y creencias no fundamentadas, así como de los mecanismos de coerción que se constituyen en el entramado de la relación social y humana, conjuntamente con el ámbito educativo. La ciencia social emancipadora busca:

Crear las condiciones mediante las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas. (Kemmis, 1998, p.88)

Como parte de la teoría crítica, la ciencia social crítica utiliza el método ideológico-crítico. Por tanto, la ideología es su objeto de estudio, entendida como “la relación dialéctica entre la conciencia individual y la estructura social” (Kemmis, 1998, p.116), y su objetivo no es la realización de nuevos programas, sino la transformación de la educación y buscar la manera en que los valores educativos sean la base de las formas de escolarización. Se centra en procesos participativos, cooperativos y autorreflexivos que traspasan el individualismo e impactan en las personas, en las relaciones que establecen con los demás y su manera de pensar la realidad.

En lo correspondiente a la organización social, la teoría crítica del currículum adopta una postura participativa, democrática y comunitaria; mediante esta busca la participación de todos y todas, donde lo esencial es la relación dialéctica de la colectividad y el individuo. Basándose en el respeto en la acción como preparación regida por una relación dinámica entre el mundo natural y lo social. Ante este tipo de organización social, resulta primordial analizar de qué manera se construyen las relaciones y cómo pasar del individualismo a la colectividad, en donde lo importante es el establecimiento de relaciones horizontales en las que el diálogo permita construir sociedades basadas en la autorreflexión crítica de su funcionamiento.

La comprensión crítica del currículum mencionada por Kemmis, se relaciona con el trabajo de Ivor Goodson como proceso para la superación del desarrollo técnico hacia la profundización del currículum; por consiguiente, ahondaremos en las ideas analizadas por él al considerar que “emplea herramientas de base para desarrollar un sentido más estructurado y complejo de los modos en que se construye el currículum” (Kincheloe en Goodson, 2000, p.16).

En un esfuerzo por vislumbrar el currículum desde una perspectiva crítica que traspase el término técnico-instrumental que se ha convertido en una ideología dominante sobre este, las ideas desarrolladas por Goodson sirven para cuestionar el papel neutral del currículum, lo que ejemplifica en las problemáticas que se tuvieron durante la incorporación de los Estudios del medio ambiente como disciplina escolar:

Hay que tener una buena noción sobre quién controla el currículum, qué grupos de interés tienen voz. Hay que tener un “mapa cognitivo” de quién define las asignaturas. Hay que tener algún sentido de la organización de grupos, de disciplinas, de cómo influyen las

universidades, y cómo otros grupos de interés, comerciales y de otro tipo, ejercen una influencia. La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político, y en mi opinión debemos comprender este proceso. (2000, p.43)

Cada una de las palabras expresadas por Goodson, dan la oportunidad de poner en entredicho la neutralidad y objetividad con la que es percibido en ciertas ocasiones el currículum, ya que las cuestiones políticas y de poder, abren un panorama para visualizarlo de manera más amplia que sólo como un plan de estudios conformado por un número de asignaturas organizadas. La comprensión crítica del currículum abre un camino para poner en el centro cuestiones que han formado parte del campo curricular en todo momento, pero que hasta hace unas décadas se han comenzado a esclarecer y, por lo tanto, a analizar desde distintas ópticas con la finalidad de hacer visibles implicaciones que tienen en la práctica educativa.

Lo anterior se puede relacionar con el proceso de emancipación mencionado por Kemmis (1998), al establecer que la teoría crítica trasciende el contexto educativo y enfoca su mirada en la realidad que coloca en el centro a las personas. También hace visibles prácticas educativas que solo llevan al estudiante a un lugar pasivo mediante el desarrollo de acciones mecánicas que poco o nada se relacionan con su contexto vital, las cuales se han desdibujado por muchas décadas por considerar que no se deben cambiar y en su lugar se mantienen intactas, además de inmersas en un espacio y un tiempo que avanzan sin detenerse.

Ante esta mirada se encuentra una posición distinta desarrollada por Goodson, en donde se debe pensar en “un currículum siempre cambiante, construido social e históricamente, no se puede impartir sencillamente como algo fijo e incuestionable” (Kincheloe en Goodson, 2000, p.12). Es aquí que resulta necesario retomar la característica social expresada por este autor y la relación que resalta sobre el currículum y las personas que lo construyeron, por lo anterior llega a concebirlo como:

Un producto de la historia humana y social, así que cambia (...) de tiempo en tiempo, de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, en la estructura de los discursos sobre la vida pública y privada”. (Casarini, 2009, p.4)

Asimismo, hay que considerar su vínculo con “dimensiones socioeconómicas, políticas, institucionales y las genéricamente denominadas psicopedagógicas y didácticas creando una dificultad para la construcción del campo” (Díaz Barriga, 2003, p.34). A través de esta multiplicidad de cuestiones es como se constituye como elemento inherente a la realidad y además, se toma en cuenta el hecho de que dicha realidad no se puede aprehender desde un documento que marca un deber ser, es necesario escrudiñar en su interior y analizar sus profundidades.

La característica social y humana del currículum permite resaltar la importancia de ubicarlo en el marco de la teoría crítica, al considerar que Goodson retoma su naturaleza política y la búsqueda de relaciones horizontales en donde todas las voces sean escuchadas. Este teórico afirma lo siguiente: “los educadores que se preocupan por establecer una práctica y un currículum más igualitarios se ven forzados constantemente a afirmar la necesidad del diálogo y el intercambio, y a luchar por la reconstrucción del conocimiento y del currículum”

(2000, p.70). Se puede establecer una conexión con el currículum como praxis en el cual se busca la construcción de relaciones dialógicas que estén desarrolladas a través de un proceso de reflexión y acción.

Se retoman las palabras de Joe I. Kincheloe, para profundizar en las ideas de Goodson sobre la comprensión crítica del currículum:

El análisis crítico del currículum cuestiona tanto lo que el currículum excluye como lo que incluye, establece conexiones entre el currículum y los procesos culturales más amplios que implican la validación de formaciones sociales, basadas en la raza, la clase social y el género y trata el currículum como parte de un proceso de aprendizaje cultural más amplio, inseparable de cuestiones de privilegio y opresión. (citado en Goodson, 2000, p.11)

Al vislumbrar las cuestiones de raza, clase social y género inherentes al currículum, se puntualiza el lugar que ocupa la dimensión del poder en el ámbito educativo y una visión crítica del currículum lo alejan de la neutralidad y objetividad que se le han adjudicado, y abre un espacio para retomar el vínculo educación-sociedad en el sentido de que las relaciones sociales están conformadas por cuestiones de poder que las atraviesan.

Lo anterior nos permite expresar que no hay un currículum que esté integrado de manera fortuita, como tampoco las asignaturas que lo conforman se organizan en consideración con lo que decida una u otra persona encargada de su construcción, puesto que cada decisión tomada en materia curricular está explícita e implícitamente marcada por las cuestiones contextuales y la manera en que éstas son interpretadas y reconstruidas por las personas al momento de llevar a cabo las acciones y tomar las decisiones durante el proceso de diseño curricular de todo programa educativo.

Este apartado brinda la posibilidad de adentrarse al concepto currículum desde distintas posturas que lo han analizado a través de la historia. Los y las autoras han llegado a ciertas conclusiones que, en lugar de cerrar el camino para la reflexión de dicho término, abren el camino para continuar con la discusión entre los intereses técnico, práctico y emancipador, y cada uno de los modelos curriculares que surgen de estos. De igual manera, la relación entre educación y sociedad es necesaria para poder comprender la complejidad del currículum, el cual se construye tomando en cuenta lo que la sociedad espera de la educación; esta doble implicación para la teoría curricular es esencial para analizar las implicaciones de la teoría crítica.

Un proceso curricular centrado en la teoría crítica busca construir relaciones horizontales y a través del diálogo en donde todas las voces sean escuchadas, porque sólo de esta manera se puede hacer visible la no neutralidad del currículum y permite reflexionar sobre las relaciones entre el ser humano, el mundo, la educación y el currículum.

A continuación se presenta un apartado relacionado con el último estado del conocimiento publicado en 2013 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del periodo 2002 – 2011, el cual sirve como referente para la presente investigación al analizarse la producción de los trabajos realizados en la última década en el campo curricular del país, a través de la clasificación de las temáticas abordadas en estos, el contexto de las políticas curriculares y las características de las innovaciones curriculares de la educación superior (ES).

ii. La investigación curricular en México en el período 2002-2011

En el estado del conocimiento publicado en año 2013 se consideraron 1,241 producciones para el análisis de la investigación curricular, lo que representa un incremento de 40% en libros y 60% en la publicación de artículos científicos, así como un 500% en ponencias con respecto al periodo 1992-2001. Las investigaciones curriculares en educación superior ocuparon nuevamente un lugar relevante con un 66% del total de la producción, equivalente a 829 trabajos (Díaz Barriga, 2013).

La investigación curricular corresponde a 453 trabajos del total (36%) y se distribuyó de la siguiente manera:

- a) Ensayos enfocados en la conceptualización sobre un tema o aspecto específico.
- b) Estudios empíricos, tanto cualitativos como cuantitativos.
- c) Trabajos analíticos sobre experiencias curriculares.

Las temáticas abordadas se clasifican en cinco subgrupos:

- 1) Conceptualización y reconstrucción histórica del currículo.
- 2) Innovación curricular.
- 3) Evaluación del currículo.
- 4) Relación entre la correspondencia compleja entre las políticas educativas del Estado mexicano y el currículo.
- 5) La apropiación y resignificación de una propuesta curricular por parte de los maestros y los alumnos en la práctica educativa.

En el caso de la conceptualización y el desarrollo de las visiones históricas en el campo curricular, hubo un interés por continuar la construcción conceptual en relación con la estructuración de perspectivas históricas. Dentro de dichos estudios se encuentra la reformulación de las relaciones currículo – sociedad formulada por Ralph Tyler e Hilda Taba, y se resalta la relación entre el proceso social y la realidad curricular; un ejemplo de esta vinculación se realizó con base en el enfoque marxista para la deconstrucción de los aspectos tanto externos como internos de la dinámica curricular.

En cuanto al enfoque por competencias tuvo una mayor presencia en esta década, fue analizado desde su origen en el ámbito laboral y el término se ubicó en diversas perspectivas, tales como: la conductual, la socio-constructivista, la sistémica y la pedagógica. Los trabajos se centraron en reportes de experiencia y evaluación sobre el modelo. Aunado a las temáticas de las competencias se destacan los procesos de intervención curricular en los que se relacionan el poder, la negociación y el conflicto. Lo anterior se vincula con el hecho de que el trabajo curricular en comunidad es desarrollado bajo distintas tensiones, y al considerar al poder como la “capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales para favorecer intereses y valores” (Díaz Barriga y Martínez, 2013, p.40), se ponen en juego factores que convergen en interrelaciones marcadas por un diálogo vertical en donde se busca obtener un beneficio propio por encima del colectivo.

Santillán (2009) realizó una investigación centrada en la interacción de poder en los sujetos participantes en el proceso de diseño curricular de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, en la que identificó la percepción y colaboración de los sujetos participantes desde el enfoque de *habitus*, de

Bourdieu, en la organización de significados y representaciones que construyen espacios sociales, como recurso de recuperación histórico – social. La participación subjetiva en el acto educativo se reconoce como una interpretación particular de la realidad que legitima el saber mediante las relaciones del poder, en un sentido foucaultiano, en los procesos de interacción para el análisis y las decisiones que se manifiestan en torno al currículo. Por su parte, Ferreiro (2009) analiza bajo la perspectiva del currículo oculto la relación de los profesores en la Academia Mexicana de Danza. En esta década, la comunidad mexicana, tuvo un menor interés por retomar la historia estadounidense del currículum con respecto a los estados del conocimiento anteriores (Díaz Barriga y Martínez, 2013).

En la innovación curricular hay un cuestionamiento importante en cuanto a lo que se puede considerar como una propuesta de cambio y, por otro lado, la incorporación de un elemento como una actividad técnica. Por esa razón es importante resaltar las siguientes palabras en cuanto a los nuevos proyectos curriculares:

Los nuevos proyectos curriculares siguen una regla de mercado intelectual esto es que son productos que se venden y consumen y que tienden a desplazar producciones pedagógicas previas, realizar una destrucción creativa, originado en ocasiones por una compulsión en la política educativa que induce cambios sin esperar que el anterior se sedimente (Díaz Barriga y Martínez, 2013, pp.39-40).

La tendencia hacia la compra – venta de proyectos de innovación curricular como procesos de mejora sin un análisis de la realidad, conlleva a vislumbrar lo “nuevo” como lo “mejor” y, por otro lado, los procesos pedagógicos realizados hasta el momento se podrían evaluar como poco factibles sólo por considerarse arcaicos. En este sentido, se hacen

presentes acciones que buscan el cambio por el cambio, como parte de un proceso mecánico, pero sin permitir una transformación profunda a nivel curricular.

iii. Políticas e innovaciones curriculares de la Educación Superior en México

En este apartado se presenta información sobre las políticas curriculares de la educación superior y algunas características de las innovaciones curriculares desarrolladas en dicho nivel educativo durante el periodo 2002 – 2011. Para ello se consideró el capítulo: *Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior*, realizado bajo la coordinación de Leticia Hernández y José María García (2013).

Los trabajos sobre las políticas curriculares en educación superior en dicho periodo se centraron en los siguientes elementos:

- a) Propuesta de flexibilidad e integralidad con un enfoque por competencias.
- b) Tutoría como elemento integral de la formación.
- c) Vinculación con la sociedad.

En México “el estudio de las políticas curriculares está asociado con la corriente crítica y posmoderna del currículo” (Hernández y García, 2013, p.55), y en el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), los procesos de globalización económica y las políticas neoliberales han impactado en el replanteamiento de sus funciones y logros en cuanto a la formación de profesionales que se insertarán en el mercado laboral caracterizado por su naturaleza cambiante y dinámica, así como la introducción de conceptos como: calidad educativa, educación para el desarrollo, eficiencia y eficacia, evaluación y acreditación, en el discurso político educativo.

Hernández y García (2013) señalan que Barnett (1994) denominó operacionalismo a la ideología dominante emergente en la educación superior, la cual se traduce en objetivos y estrategias que definen la formación universitaria en términos de competencia, resultados, información, técnica y flexibilidad para la conformación de un nuevo perfil de egreso; porque se busca que los individuos sean capaces de operar a través de los conocimientos obtenidos y a la capacidad que tenga de ponerlos en acción en el mundo del trabajo en búsqueda de la mayor eficacia. Por su parte, Casanova (2007) centra la mirada en la optimización del sistema social para atender en forma eficiente la agenda de problemas como la cobertura, la expansión o la diversificación.

Dichos autores resaltan que en los últimos 20 años la educación superior en América Latina ha pasado por diversos cambios, entre ellos la reorganización de los sistemas, con la cual se ha buscado una forma de regulación de los sistemas de educación superior para el mejoramiento de la calidad, funcionamiento selectivo y diversificado, así como la participación de gobiernos en la administración de las IES. Como resultado de esta dinámica, se intenta vincular a las IES con el sector productivo, planteando como eje primordial la reforma curricular tomando como base el enfoque por competencias para la formación de perfiles de egreso acordes con las necesidades de desarrollo de los mercados.

En cuanto a las políticas internacionales Hernández y García (2013) identificaron pocos trabajos y el abordaje de éstas es indirecto e implícito. Un ejemplo es Andrade (2007) quien plantea la realidad globalizada como un fenómeno que afecta al campo curricular en general y el currículo de la educación superior en particular, al ser la generadora de directrices que definen aspectos formativos e institucionales.

Díaz, et al. (2007) analizan la incorporación y el impacto de la calidad en los procesos educativos de la educación superior en México desde el marco de las exigencias del mundo globalizado. Es así como Andrade (2007) determina que en esta realidad la dimensión curricular es una estructura maleable debido a que la organización de las IES y la didáctica, se deben estructurar y orientarse hacia la innovación de los procesos actuales; y la globalización es vista como oportunidad y desarrollo humano, que hace factible la renovación educativa.

En el contexto nacional, Hernández y García (2013) señalan que “una de las temáticas más abordadas en las políticas curriculares en el nivel superior es el que se refiere al diseño de los nuevos currícula” (p.94). Recuperan varias experiencias sobre el diseño y la implementación de modelos curriculares. Tal es el caso de Beltrán (2005) quien rescata la experiencia de la Universidad Veracruzana con un programa académico desde la formación integral y flexible, en donde el estudiante puede elegir el tiempo, la facultad y los contenidos de acuerdo con sus intereses, aptitudes y expectativas. Por su parte, Zanatta, Yurén y Santos (2009) hicieron un análisis de la innovación curricular de la Universidad mexicana, y Pirela (2007) explica las tendencias educativas del presente siglo para caracterizar el comportamiento del currículo de las escuelas de bibliotecología, archivología y ciencias de la información. De la Garza (2003) describe los cambios en el currículum de las universidades politécnicas del país.

En cuanto a la evaluación de los nuevos currículos destaca el trabajo de Hernández (2010) sobre la incorporación de los y las estudiantes para participar en el proceso de evaluación y diseño de los planes de estudios para el nivel superior. En los cuales se enfatiza en la

necesidad de construir procesos curriculares más integrales que se alejen de la concepción de las y los estudiantes como objetos de la educación.

Al finalizar el análisis de las políticas curriculares en México, Hernández y García (2013) concluyen con un planteamiento general con respecto a los trabajos de la educación superior:

La globalización como expresión de las políticas internacionales y de las reformas curriculares en las instituciones. Se podrá decir que este fenómeno afecta al campo curricular en general y el currículo de la educación superior en particular al entrar en contacto con la economía global. (p.107)

Es importante considerar que en estas líneas de cierre se puede vislumbrar una alta tendencia en las políticas curriculares a estar determinadas por los aspectos que caracterizan al fenómeno socioeconómico de la globalización, el cual ha influido en el contexto educativo tanto en México como a nivel internacional. Lo anterior no se puede dejar sólo como una información más sobre el tema, es necesario profundizar en las repercusiones que afectan directamente en el currículum de la educación superior, debido a que la presente investigación está situada en dicho nivel educativo.

En la temática de las innovaciones curriculares “sólo algunos casos entendían la innovación como la necesidad de cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad educativa, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso” (Díaz Barriga Arceo, 2013, p.112). Además, se retoma la no importancia de considerar el abordaje utilitario o tecnócrata, carente de compromisos éticos y una adopción de poca reflexión de modas importadas.

Diferentes estudios coinciden en que el cambio debe tener un carácter sistémico, no sólo residir en las estructuras formales. La problemática encontrada es que las innovaciones son adoptadas acríticamente y superficialmente sobre una base fragmentada (Fullan y Hargreaves, 1999, p.23, citados en Díaz Barriga Arceo, 2013). Por su parte Routenberg (2009) señala que “el cambio curricular es más que un armado técnico debido a que en su calidad de proyecto social debe conceptuarse y analizarse desde la mirada de la macropolítica institucional” (citado en Díaz Barriga Arceo, 2013, p.25). Aquí se destaca el carácter sistémico, así como la necesidad apremiante de una buena conceptualización y análisis de las innovaciones curriculares.

En cualquier modificación que se esté planeando a nivel curricular es esencial visualizar el cambio como una reflexión y apropiación profunda, en donde se tiene que asumir una postura crítica ante la nueva realidad educativa que está en marcha. Es aquí en donde es muy importante que se encuentren espacios para hacer una construcción y deconstrucción constante de toda innovación curricular, y para que no se asuma como mejor sin un análisis que marque el proceso.

Una vez analizado el estado del conocimiento del periodo 2002-2011, a continuación, se destaca información que se considera relevante para el trabajo de investigación, porque es imprescindible tener claridad en cuanto al panorama completo de la realidad curricular de nuestro país para que la propuesta de diseño curricular esté contextualizada. Es importante tener el sustento de lo que ha ocurrido en los últimos años porque de esta manera se tendrán más elementos para tratar de mejorar lo que no se ha logrado hasta el momento o que se encuentra en proceso en distintas universidades nacionales.

Durante la última década el interés de los investigadores mexicanos se centró en la relación del currículo y la sociedad, lo cual permite retomar la concepción del currículum como una construcción social que ha sido esbozada al inicio de este documento. De igual manera, la búsqueda de una visualización diferente del enfoque por competencias, manteniendo una distancia apropiada de su origen (el ámbito laboral), permite la apertura al análisis de sus implicaciones en el acto educativo. Asimismo, se retoma la importancia de considerar a los proyectos curriculares como una posibilidad de transformación educativa y no sólo como una actividad mecánica de cambio.

En este apartado se pone el énfasis en las políticas curriculares de la educación superior, en donde resulta imprescindible retomar el hecho de que éstas se fundamentan en los procesos derivados del fenómeno de globalización, ya que esta cuestión determina las demandas nacionales dirigidas a la vinculación de los planes de estudio con sector productivo, lo cual impacta de manera directa en la dinámica y las decisiones de las IES. Asimismo, se destaca el esfuerzo guiado por la construcción de proyectos curriculares más integrales, mediante la participación de los estudiantes y la necesidad imperante de una mirada inter y transdisciplinar de las mallas curriculares como posibilidad para trascender el enfoque positivista.

iv. Características y retos de la educación superior en la actualidad

Para la construcción de una mirada más amplia del diseño curricular en la educación superior es necesario ubicar las problemáticas que son inexcusables en la época actual y, por lo tanto, convocan a llevar a cabo grandes esfuerzos para analizarlas y proponer acciones que sean pertinentes para atenderlas. En este apartado se incluye un análisis de los procesos

sociales que han influido en la conformación de la educación superior, posteriormente se incluyen las características de dicho nivel educativo en palabras de diversos organismos en el periodo de 1995 – 2000, y, por último, la aportación de diversos autores que centran su análisis en la educación superior en la época actual.

Entre los procesos sociales que han marcado la educación superior a nivel mundial y han configurado su misión, así como su relación con la sociedad, se encuentran la globalización y el neoliberalismo, los cuales han llevado a la educación en general hacia cambios en las políticas educativas, los proyectos curriculares y la práctica docente, por ende, también han influido en las relaciones entre docentes y estudiantes, conformando con ciertas características al propio espacio educativo.

Ante la estrecha relación existente entre las innovaciones curriculares y los procesos de globalización, se observa que la realidad de la ES si bien está vinculada a cambios originados en el pasado, no es un proceso concluido, sino que se encuentra en un constante devenir mediado por la comprensión del mundo, de lo educativo y de las propias relaciones humanas.

En esta tesitura, se toma en cuenta el análisis realizado por Daniel Schugurensky (1998) sobre la reestructuración de la educación superior a finales del siglo XX; cabe resaltar que su trabajo sirve como referente porque se enfoca en tres procesos sociales que aún en la actualidad tienen diversas implicaciones, aunque quizá su impacto tenga una naturaleza distinta a la de hace dos décadas. Dichos procesos son los siguientes: la globalización económica, la mercantilización de la cultura y la disminución del estado benefactor.

En cuanto a la globalización económica, Schugurensky (1998) la define de la siguiente manera:

Una dinámica que tiene ramificaciones económicas, sociales y culturales implica la intensificación de los flujos transnacionales de información, mercancías y capital alrededor del mundo (...) no es un proceso neutral en que todos se benefician equitativamente. La economía globalizada está controlada por una élite transnacional integrada por los países del grupo G-7 (las siete naciones más desarrolladas del mundo), las instituciones financieras internacionales, las organizaciones supranacionales y las corporaciones multinacionales (CMN). (pp.120-121)

Dichas ramificaciones de la globalización tienen repercusiones en todos los ámbitos de la vida, es así como la educación no queda fuera de su impacto. Si bien dicho proceso socioeconómico traspasa las fronteras locales y nacionales para que las mujeres y los hombres se integren a la dinámica del mundo, por otra parte, ha llevado a una minoría de la población a obtener mayores beneficios a través de esta nueva forma de vida; por lo que se ha originado una brecha entre los países denominados en desarrollo y los desarrollados en materia económica y tecnológica, la cual ha crecido a niveles inimaginables en los últimos años. Como parte de las consecuencias de estas transformaciones, la educación superior ha adquirido una nueva naturaleza.

Aunado a la globalización como la supuesta interconexión entre todas las personas del mundo, la educación superior es atravesada por la mercantilización de la cultura que es un proceso:

Por el cual los bienes culturales comienzan a ser producidos en forma de mercancías (...)
Al mercantilizarse los bienes culturales, la universidad, que una vez fue percibida al servicio de una función básica del estado, con la finalidad de responder a los derechos de los ciudadanos a la educación, se convierte en fábrica cultural en la que los derechos de

los individuales se ven reemplazados por inversiones privadas y “los valores de uso” se transforman en “valores de cambio”. (Schugurensky, 1998, p.118)

La universidad como empresa, es un lugar condicionado por la oferta y la demanda: las y los estudiantes, las y los profesores, los programas educativos, los procesos administrativos, la práctica docente, en síntesis, todo tiene un valor de cambio. Es así como la finalidad de la educación superior va adquiriendo otras características y estudiar una carrera universitaria se puede reducir solamente a la posibilidad de intercambiar un título por un empleo, y además en dicha transacción están involucrados procesos aún más complejos; no sólo se trata de la conclusión de una licenciatura, también el ingreso a la universidad está marcado de la misma manera, en donde se analiza el prestigio de la institución, la infraestructura, la tecnología o la relación académica con otras universidades, entre muchas otras cuestiones que se ponen en juego al momento de equiparar a la universidad con una fábrica cultural y alejarla de su función social.

La transición del estado benefactor al estado neoliberal es el tercer proceso analizado por Schugurensky (1998) y está esencialmente marcado por la contribución a la competencia económica internacional, en donde deja su papel de agente económico directo de bienes y servicios, así como regulador de la vida económica y pasa a ser solamente un agente subsidiario para garantizar que exista el ambiente económico y social adecuado para continuar con la acumulación del capital. La producción del conocimiento es mercantilizada, porque las leyes de la oferta y la demanda están regulando todo, por consiguiente, los bienes culturales pasan a ser productos comerciales.

Para profundizar en el señalamiento que hace el autor sobre la dinámica de la economía globalizada y sus implicaciones en la educación superior, se retoma la investigación de

Armando Alcántara (2006): *Tendencias mundiales de la educación superior: el papel de los organismos multilaterales*, la cual se basa en un análisis de seis documentos elaborados entre los años 1995 al 2000 por cuatro organismos multilaterales: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); cada organismo tiene un alcance distinto en esta revisión, ya que los dos primeros repercuten a escala mundial, el tercero corresponde a América Latina y el Caribe, y el último, se sitúa en un contexto nacional al centrarse específicamente en la política de la educación superior de México.

Alcántara examina los retos de la educación superior frente a las nuevas realidades de la sociedad del conocimiento y el grado de autonomía de los países en desarrollo para acatar las recomendaciones sugeridas por dichos organismos en el marco de la globalización, con la finalidad de:

Considerar la transformación de la universidad mexicana como un proceso distinto, independiente de las transformaciones de las universidades en muchos otros países o por el contrario, obedece a la tendencia integral asociada a los procesos de mundialización que se sintetizan en la llamada sociedad del conocimiento. (2006, p.12)

El documento está organizado de lo general a lo específico, del nivel internacional y sus repercusiones en el contexto de México, por lo que se toma dicho análisis como un horizonte de la realidad de la educación superior en la actualidad. En primer lugar, se observa una preocupación generalizada por el rol de la educación superior en el desarrollo social y económico de todos los países; además hay consideraciones específicas establecidas por los distintos organismos. A continuación, se mencionan algunas.

La UNESCO en 1995 declaró en un estado de crisis a la educación superior a nivel mundial, a pesar del desarrollo que ha tenido en los últimos años, por ende, existía una necesidad de repensar su papel y misión, y en el documento de 1998 justamente se centra en su misión en la sociedad:

Se establece desde el principio que el punto de arranque para repensar la educación superior en el mundo actual es definir como su misión fundamental el estar en contacto con las necesidades de la sociedad a fin de contribuir a crear un desarrollo humano sustentable y una cultura de paz. (Alcántara, 2006, p.26)

El BM en el 2000 menciona la baja prioridad a la educación superior por parte de diversas organizaciones y gobiernos internacionales y, por lo tanto, una baja asignación de inversión pública a las universidades. Si bien rescata que la educación superior ya no pertenece sólo a una élite de la sociedad, el proceso de expansión que ha experimentado se ha dado en un contexto de falta de planeación. Por su parte el BID en 1997 resalta la importancia social de la educación superior y la necesidad imperante de la formación de personas a través de la educación avanzada como parte fundamental de la modernización de América Latina en una economía y sociedad globalizadas.

Después de valorar un diagnóstico de los sistemas de educación media superior y superior elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la OCDE en 1997, resalta “el carácter sumamente heterogéneo, complejo, frágil, poco articulado y rígido del conjunto de instituciones de educación media superior y superior” (Alcántara, 2006, p.26), y establece cinco áreas críticas necesarias para las reformas: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros.

Como complemento al estudio realizado por los organismos, cada uno señala diferentes cuestiones que deben ser atendidas por las IES, las cuales están construidas con nomenclaturas o conceptos distintos: principios rectores, metas, acciones, cambios en las políticas, áreas críticas y recomendaciones. Sin la pretensión de agotarlos, se rescatan los que son señalados por todos como es el caso de la calidad, considerada por la UNESCO como:

Una noción pluridimensional, aunque se la puede definir como el ajustarse al logro de los objetivos que la institución ha fijado de antemano. Se aclara también que el concepto de calidad no se refiere exclusivamente a los productos, sino también a los procesos efectuados por el sistema, el cual funciona como un todo coherente para garantizar la pertinencia social. (Alcántara, 2006, p.18)

Si bien existen semejanzas y diferencias en cuanto a la definición de este término, de acuerdo con estos organismos puede ser considerado un punto central en la educación superior y lo mismo sucede con la cuestión del financiamiento asignado a este nivel educativo.

Aunado a lo mencionado por los organismos multilaterales, Alcántara (2006) resalta la importancia de seguir analizando las implicaciones de la colaboración entre el Banco Mundial y la UNESCO, al ser uno de carácter técnico o especializado y el otro financiero. El autor analiza un caso específico de 1998:

Cuando el BM tuvo una participación destacada en los trabajos de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior y, a su vez (...) la UNESCO copatrocinó el más reciente documento del BM sobre la educación superior en los países en desarrollo. Aunque, a fin de cuentas, puede tratarse de una consolidación del proceso que Schugurensky denomina como "convergencia", en el cual diversas organizaciones multilaterales coinciden en sus

criterios para reestructurar la educación superior en una dirección que parece ir a tono con las necesidades del mercado y el Estado. (p.20)

Las aseveraciones sobre dicha colaboración pueden ser diversas, pero es importante tener cuidado en la elaboración de éstas; sin embargo, una de las mayores consecuencias del diseño de políticas educativas con base en lineamientos establecidos por un organismo financiero tiene una tendencia que no se puede pasar por alto, y que es justamente el rumbo marcado por las necesidades del mercado, que de múltiples formas está orientado la educación superior en el mundo. No es una cuestión que se pueda considerar perjudicial *per se*, pero es importante tomar con tiento el hecho de que las decisiones en materia educativa sean guiadas por las necesidades relacionadas con la economía global.

Otra cuestión que resaltan dos organismos (UNESCO y BM) es el papel de la educación superior con respecto a la reducción de la brecha entre los países en desarrollo y los desarrollados. La UNESCO (1998) señala el papel esencial de la cooperación universitaria:

Subraya que la educación superior no podrá hacer frente a los desafíos que le plantea la realidad actual sin una nueva elaboración de las políticas de cooperación (...) La cooperación interuniversitaria debe basarse en la solidaridad para contribuir a reducir la brecha entre los países ricos y pobres en la esfera vital de la creación y aplicación del saber. (Alcántara, 2006, p.19)

El BM (2000) en el documento titulado: *Higher education in developing countries: peril and promise*, elaborado por un grupo de expertos de 13 países, concluye que “sin más y mejor educación superior, será cada vez más difícil que los países en desarrollo alcancen los beneficios de la economía global basada en el conocimiento” (Alcántara, 2006, p.21).

Además, se menciona que, como resultado del bajo presupuesto de la educación superior en los países en desarrollo, los sistemas de educación superior:

Se hallan bajo grandes presiones (...) Con frecuencia el profesorado no está bien capacitado, tiene baja motivación y muy bajo reconocimiento social. Los estudiantes reciben una enseñanza deficiente y el curriculum no se desarrolla de un modo adecuado. Entre tanto, los países industrializados aumentan constantemente las apuestas. Muchos países en desarrollo tendrán que trabajar mucho más duro sólo para mantener su posición actual, no se diga para alcanzar a los desarrollados. Aunque hay notables excepciones, en la mayor parte del mundo en desarrollo, el potencial de la educación superior para promover el desarrollo se está realizando sólo marginalmente. (Alcántara, 2006, p.21)

La educación superior se relaciona con la riqueza o la pobreza de las naciones en la medida que gira justamente en torno a una economía cada vez más globalizada. Ante esta perspectiva, los países en desarrollo se encuentran aún en una posición de desventaja con respecto a los desarrollados, debido a la baja prioridad que le asignan a la educación superior; esto, por consiguiente, se refleja en la calidad y el financiamiento, porque no alcanzan el nivel necesario para integrarse en la dinámica de un mundo globalizado.

Surgen las siguientes preguntas de la información anterior: ¿Qué es lo que se supone tendrían que hacer “los países en desarrollo” y quién los consideró de esta manera?, ¿cuáles son los factores que los hacen estar en desarrollo?, ¿por qué tendrían que alcanzar a los desarrollados? Pareciera que la vida y la dinámica de los países es reducida a la acumulación de dinero, y como los países en desarrollo no aportan la suma que deberían de acuerdo con los estándares considerados por el BM y la UNESCO, no tienen un lugar real en el mundo,

por lo tanto, la educación superior en dichos países está en malas condiciones y necesita de múltiples cuestiones para mejorar.

Continuando con el documento de BM, el ámbito curricular es señalado como una cuarta área de acción, en donde el desarrollo curricular se relaciona con dos campos contrapuestos: ciencia y tecnología y educación general, y de acuerdo con “la economía del conocimiento, los especialistas y los generalistas ampliamente educados estarán en gran demanda, y se requerirá que sean formados con mayor flexibilidad para que continúen aprendiendo conforme se desarrolla su entorno” (Alcántara, 2006, p.21).

Si bien el autor no menciona qué se entiende por desarrollo curricular específicamente, es importante considerar que corresponde al área en la que está enfocada la presente investigación, lo cual presenta una oportunidad para señalarla como una parte esencial del análisis de la realidad de la educación superior en la actualidad, pero se tendría que profundizar aún más en el documento para comprender hacia dónde se dirige este señalamiento, y por lo tanto, cuál debería ser la postura de las IES ante ciertas indicaciones.

La investigación de Alcántara (2006) y el análisis de Schugurensky (1998) no se pueden tomar como únicos e infalibles, más aún si se consideran los años que han pasado desde su realización, que en el caso del segundo son dos décadas; sin embargo, tomando cierta cautela en cuanto a sus señalamientos, se puede hacer una comparación con la realidad de las IES de México en la actualidad y las repercusiones de la globalización económica incluso podrían observarse de manera más concreta, y de igual manera la mercantilización de los bienes culturales y el estado neoliberal; ya que son procesos que han ido a la alza y han entrado en todos los ámbitos de nuestras vidas hasta colocarse como parte de nuestro andar cotidiano.

Por ejemplo, la conexión de las personas a nivel mundial se ha incrementado a través del uso del internet y las redes sociales, se podría decir que las relaciones se han reconfigurado y están marcadas por un mayor acceso a la información y la comunicación instantánea, y en medio de estos nuevos vinculación los sentimientos, los anhelos y la vida en su integralidad también son susceptibles de obtener un valor de cambio.

Aunado a lo anterior, dicho análisis está situado en un contexto y tiempo específicos, y tal como Schugurensky lo menciona, se puede llegar a un alto grado de generalización y simplificación, por ello tuvo el cuidado de señalar lo siguiente:

Aunque la mayoría de los sistemas de educación superior se mueven en una dirección muy semejante, la transición está llena de adaptaciones, rechazos parciales y conflictos. Las características de cada formación nacional, con su propia historia, conflictos y tradiciones educativas hacen que se negocien constantemente, o se resisten a llevar a cabo, las recomendaciones de política provenientes de los centros de decisión. (1998, p.128)

Por otro lado, el hecho de que haya semejanzas entre la mayoría de los países del mundo en cuanto a la manera de generar las políticas educativas para la educación superior, es una cuestión que permite situarnos ante ciertas tendencias que están direccionando dicho nivel educativo y, por lo tanto, cada una de las acciones y decisiones que se toman en torno a él.

Como parte de la profundización del proceso social y económico al que se enfrenta la educación superior, también Daniel Schugurensky pone en el centro una cuestión primordial de la universidad a finales del siglo XX y que está vigente en la actualidad, el hecho de que la educación superior esté caminando hacia un modelo heterónimo y retoma a Weber (1947) para señalar que “una institución puede considerarse heterónoma cuando su misión, agenda

y resultados son definidos en mayor proporción por controles externos e imposiciones que por sus organismos internos de gobierno” (citado en 1998, p.141).

Este proceso lleva a las universidades a estar ante constantes presiones externas, pero que de una u otra manera atienden porque en la mayoría de las ocasiones están en juego, entre otras cosas, los financiamientos económicos que son esenciales para mantenerse vivas. Asimismo, la autonomía institucional de las universidades es cada vez menor ante estas circunstancias, porque no es fácil pensar que las autoridades, así como las y los profesores puedan tomar decisiones para guiar la institución hacia cierto camino, si tienen encima cuestiones que sobrepasan su poder de acción.

Si bien tanto autoridades como docentes pueden –y hasta cierto punto deberían– resistirse a los cambios marcados por organismos nacionales e internacionales, “una reducción en la autonomía probablemente podría repercutir significativamente en el gobierno universitario, el currículum y las prioridades de investigación” (Schugurensky, 1998, p.119). El nivel de autonomía de una institución de educación superior es primordial, porque tiene un impacto en todas las actividades y las personas involucradas en la práctica educativa, así como en los procesos a niveles estructurales como los modelos educativos de la institución y las características de los programas educativos.

Continuando en la misma línea, Peter Taylor (2008) señala que la reducción de la autonomía docente y la subordinación de las disciplinas son resultado del vínculo entre la realidad educativa y las bases económicas:

Esta situación tiende a reducir la autonomía del profesorado universitario y a subordinar las humanidades y las ciencias sociales a las tecnociencias. Como consecuencia, las

instituciones de educación superior pueden alejarse cada vez más de las comunidades pobres y socialmente excluidas, y de las inquietudes locales, aunque impartan cursos y emprendan investigaciones en el nombre del «desarrollo». (pp.89-90)

Es así como la disminución de la autonomía institucional, como un proceso derivado del neoliberalismo, ha llevado a la educación superior a incorporar cuestiones del contexto meramente económico tales como la eficiencia, la efectividad, la capacidad de respuesta y la competitividad (Taylor, 2008).

La naturaleza de la educación superior ha sido transformada paulatinamente y se visualiza como una empresa más del mercado, por lo que tiende a cumplir con los estándares administrativos indispensables y la función académica tiene cada vez menos cabida en esta realidad social, porque en esta mercantilización de la educación superior “los bienes culturales se transforman en productos comerciales, el público se redefine como clientela, las instituciones educativas se vuelven proveedores y los estudiantes se convierten en clientes” (Schugurensky, 1998, p.123).

Pensar a los estudiantes como clientes en lugar de personas que deciden entrar a una universidad para desarrollar diversas habilidades e incluso para realizar un análisis de la realidad y posteriormente, transformarla, y a las instituciones educativas sólo como proveedoras de un servicio y no un espacio de encuentro que convoca al diálogo sobre los temas emergentes e indispensables para los seres humanos en la actualidad, se podría decir que lleva al nivel superior hacia un naufragio.

La educación superior ha avanzado a marchas agigantadas en cuestión de matrícula, en la implementación de programas educativos flexibles y los profesores están en un proceso

constante de actualización, pero si se cuestiona hacia dónde está dirigida cada acción quizá no se tenga la claridad necesaria y se pueda considerar un nivel educativo que está perdido entre todos los retos que la sociedad actual le demanda.

La educación superior en América Latina se conforma por características que definen los sus retos en un contexto regional. Los países latinoamericanos comparten condiciones sociales y, por lo tanto, educativas que impactan en la manera en que se toman decisiones en la educación general y en la superior en particular. Una singularidad de esta región es la pluralidad, “que es riqueza e identidad frente al ritmo de los intercambios con el mundo” (Martínez, 2016, p.11), de aquí que la educación se constituya entre el reconocimiento de las particularidades de la región y la dinámica mundial.

Asimismo, Latinoamérica es una región en tensión constante entre el pasado y el presente, que es atravesada por la lucha entre la homogeneización y la diversificación, en donde por un lado se tiene una única forma de existir y por el otro, la posibilidad de reinventar la existencia, a través de un proceso de creación que se reencuentra con las profundidades del ser humano y se ocupa de sus múltiples dimensiones (Martínez, 2016). En el camino de la reinención se encuentra esta tesis que abre el diálogo entre Paulo Freire y el diseño curricular, entre las necesidades educativas de la alfabetización de adultos, analizadas en el siglo XX, y las problemáticas de la educación superior en la época actual; este vínculo abre un camino para ir más allá del reconocimiento de las características de un solo nivel educativo, es una oportunidad para vislumbrar la vida con otros colores, para traspasar barreras y forjar caminos que se dirijan hacia la conformación de una educación cada vez más humana y menos tecnificada.

Claudio Rama (2016) hace un análisis sobre los sistemas universitarios frente a las nuevas dinámicas sociales y económicas, se centra en ocho ejes a escala regional en la agenda de la gestión y la política universitaria que marcaron a la educación superior en la década pasada. Dicho autor parte del hecho de que el periodo del 2000 al 2010 estuvo marcado por un proceso expansión y consolidación del nivel superior lo que se asocia con “una expansión de las economías latinoamericanas que se apoyó en la apertura, la exportación de productos primarios, el ingreso de capitales y una mayor acción del Estado en la redistribución de los beneficios del aumento de los precios de las materias primas a escala mundial” (Rama, 2016, p.16).

La expansión de la educación superior ha sido una de las principales preocupaciones a considerar debido a que por varias décadas eran pocas personas las que tenían la posibilidad de ingresar a dicho nivel educativo con respecto a lo que sucedía en la educación básica y media superior, por eso se han realizado muchos esfuerzos para el aumento de la cobertura, pero aún hay problemáticas que están pendientes por atender como es el caso de la calidad (Alcántara, 2006; Rama, 2016).

En la década 2000 – 2010 los ocho ejes identificados por Rama (2016) son los siguientes:

1. En el centro se colocó el debate sobre la regulación a la expansión de la educación privada de los ochenta y noventa. La autonomía de las universidades públicas mantuvo el modelo de regulación y expandió las tensiones entre el sector privado regulado y el sector público autónomo y contribuyó a la deslegitimación de los ámbitos reguladores duales. Aumento de la regulación, la mercantilización y la internacionalización en complejos equilibrios y matices diferenciados en la región.

2. En esta década continuó y aumentó la expansión de la matrícula tanto del sector público como del privado. La expansión pública fue mayor que en los noventa y fue resultado del aumento de los recursos y de las plazas y cupos públicos en toda la región, del aumento de la cantidad de instituciones públicas en la región — especialmente en Brasil, México y Venezuela. La expansión de la matrícula implicó un salto desde 23,8% de la cobertura que representaba a 11.3 millones de estudiantes en el 2000, a probablemente 41% de la cobertura con más de 22 millones de estudiantes en 2010.
3. En esta década inició la transición en el eje de la atención de la política pública y de las universidades desde la cantidad hacia la calidad. Se generalizó el proceso de creación de agencias de evaluación y acreditación iniciada en los noventa en México y Argentina. Las políticas de calidad se concentraron en los ejes tradicionales de la formación docente, las infraestructuras y los recursos, pero se comenzó a visualizar una creciente tendencia hacia cambios curriculares mostrándose una línea hacia un enfoque por competencias más allá de la existencia de algunas resistencias ideológicas.
4. En la década continuó la expansión de los posgrados, aunque a tasas menores que en la década anterior. La región tiene una baja cobertura de posgrado y, vista globalmente, está cerca del 5% de los estudiantes terciarios, lo cual se constituye en un indicador muy inferior al existente en los países desarrollados.
5. La internacionalización ha sido una de las más fuertes características que han incorporado los sistemas universitarios en la región. Sus características centrales han sido la ausencia de un plan regional o inclusive nacional, y su desarrollo a través de procesos independientes desarrollados por las universidades con un

impacto diferenciado pero creciente en lo institucional, lo estudiantil, lo académico y lo curricular.

6. Aumento de atención a los problemas de la equidad en el acceso y el egreso a través de políticas proactivas de compensación. Se expresó en multiplicidad de orientaciones que contribuyeron a crear sistemas de accesos e instituciones altamente diferenciadas para facilitar la inclusión. El sistema ha facilitado el ingreso de sectores más desfavorecidos, pero ello no se ha expresado en sistemas de retención mejores y focalizados en estos sectores.
7. Las limitaciones a la expansión de la educación privada, el aumento de las ofertas públicas y el encarecimiento relativo de la oferta privada, favorecieron la declinación de su tasa de crecimiento de las décadas anteriores, lo cual introdujo la concentración de la oferta en esos mercados decrecientes.
8. Se produjo un aumento de la educación a distancia bajo la forma de *blended learning* y el inicio de la oferta de educación superior totalmente virtual. Para el año 2010, aún cuando solo existía menos de una decena de universidades 100% virtual, se muestra una tendencia que se incrementará al haberse autorizado en México, Colombia y Puerto Rico.

A través de estos ocho ejes identificados por Claudio Rama (2016) se puede observar cierta relación con los análisis realizados por Alcántara en el 2006 y por Schugurensky en 1998, tal es el caso del papel que ocupa la calidad, ya que no basta con la expansión de la cobertura, sino analizar cuáles son las características de la educación superior que se está impartiendo en los países latinoamericanos, lo que también se relaciona con la preocupación

general sobre el rol de la educación superior en cuanto a su aportación al desarrollo social y económico nacional.

La regulación de la educación privada como resultado de la expansión de las décadas de los ochentas y noventas es un ejemplo de que los procesos educativos estaban poco vigilados y la proliferación de instituciones educativas particulares estaba llevando a la educación superior a caracterizarse por la mercantilización y por lo tanto, la universidad era vista como una empresa más en este proceso de modernización como resultado de la globalización; pero al momento de legitimar ciertos procesos educativos de las instituciones privadas hubo conflictos entre éstas y la autonomía de las instituciones públicas que siempre han tenido un cierto modelo de regulación.

Cada uno de los ejes tiene ciertas implicaciones en las decisiones tomadas en la actualidad en la educación superior, por ello es indispensable considerar de qué manera las características del contexto regional están impactando en la dinámica de la educación superior y, por lo tanto, se le han atribuido nuevos retos.

De acuerdo con Xicoténcatl Martínez (2016) la educación superior tiene seis tareas que deben ser analizadas y atendidas a la brevedad:

1. Elevar el nivel académico y la solidez en la formación de profesionistas.
2. Articular las fuentes de financiamiento de las IES con los mecanismos para generar recursos mediante la capitalización del conocimiento producido.
3. Mejora y expansión de la educación a distancia. En América Latina hay que considerar una expansión significativa de la educación a distancia como forma para reducir la desigualdad social y educativa.

4. El derecho al empleo. En un proyecto educativo socialmente justo se tendrá que considerar, seriamente, la inversión de recursos para democratizar el uso de tecnología de la información y comunicación, que aporte habilidades requeridas en los ámbitos actuales de trabajo.
5. Analizar y considerar críticamente lo que significó y significará el crecimiento de la matrícula de las universidades privadas en América Latina.
6. La valoración del futuro y los riesgos que ya hemos asociado a la construcción del futuro –desde el presente– no sólo de la educación sino de nuestras sociedades.

Cada una de dichas tareas implica una multiplicidad de acciones a considerar, pero es imprescindible tener en cuenta al momento de crear un programa educativo, ya que no solamente es necesario pensar en el contenido a agregar, sino en la contextualización del currículum. Las condiciones o las características del nivel educativo en cuestión son esenciales para dar los primeros pasos en el diseño curricular, además de ser justificación de un documento formal, nos brindan información sobre nuestra propia realidad y de ahí que sea indispensable ubicarse no sólo como un diseñador curricular sino como un ser humano en el que van a impactar las decisiones que sean tomadas por unos cuantos.

Si bien las seis tareas están relacionadas con la presente investigación se estará impactando de manera directa en tres: en la expansión y mejora de la educación a distancia, en el derecho al empleo justo, y la valoración y construcción del futuro. Con respecto a la primera, las estrategias didácticas que se están proponiendo parten del hecho de que es primordial hacer un mejor uso de las tecnologías, ya que permiten administrar de manera distinta los tiempos; la figura de profesor autoritario se ha ido desdibujando poco a poco y es una oportunidad para la creación sin importar cuál sea la disciplina.

En cuanto al derecho al empleo justo, se busca que a través del estudio de una carrera universitaria el estudiante pueda construir conocimientos y desarrollar habilidades que le permitan formar parte del campo laboral, pero centrándose en aquello que lo caracteriza como humano, no sólo como una persona que actúa de manera mecánica al poner en práctica sus conocimientos. Un empleo justo se relaciona con el hecho de ser tratado de manera respetuosa ante la posibilidad de opinar, de analizar y de proponer, y no sólo de reproducir las tareas que se le deleguen. Un trato humano va de la mano con el respeto a la capacidad de creación.

Por último, la construcción y valoración del futuro porque se relaciona con trascender la unidimensionalidad del tiempo (Freire, 1999), en donde es indispensable asumirse como un ser inacabado y en constante devenir que vive en un tiempo no lineal. El futuro es la conjunción de todo lo que nos caracteriza como seres humanos en el momento presente, para lo que a su vez fue indispensable el pasado; por consiguiente, el futuro no es un tiempo que esté en espera, está en construcción, cada una de nuestras acciones abonan a él y cada una de nuestras relaciones humanas le dan vida y lo transforman en todo momento.

v. Relación entre la revisión teórica del currículum y la producción curricular del periodo 2002-2011

La información que se incluye a continuación permite ubicar la presente investigación frente a la multiplicidad de trabajos desarrollados, ya que en este apartado se vincula la información sobre los presupuestos teóricos del currículum y la producción curricular del 2002 al 2011, lo cual permite tener una perspectiva más focalizada sobre lo que se ha desarrollado y analizado en la última década sobre el área curricular; asimismo, se ubica

hacia dónde se están guiando las decisiones curriculares en la educación superior y, por lo tanto, cuáles problemáticas se están atendiendo con los esfuerzos realizados por los y las investigadoras.

En la revisión teórica del currículum se observa el esfuerzo de diversos teóricos por trascender el enfoque técnico del currículum, ya que este se caracteriza por la búsqueda del control tanto del contexto, los procesos y de las propias personas. Al analizar las implicaciones de esta postura curricular, comienza un alejamiento de la tecnificación, el currículum adquiere otra significación, como un proceso en el que existe una relación dialógica (Freire, 2005) entre los y las estudiantes, y los y las docentes, en donde estos últimos puedan formar parte de la investigación, así como desarrollar práctica y teoría curricular desde una reflexión crítica ante la relación de Estado y educación.

En lo correspondiente a la perspectiva del currículum como proceso aún hay cuestiones por resolver, ya que no basta con que los y las profesoras participen en el desarrollo de la teoría y la práctica educativa, es necesario retomar la preocupación por la no reproducción de las condiciones de desigualdad e injusticia del contexto social a través de las actividades educativas. Con base en lo anterior, el enfoque crítico del currículum es un intento por visibilizar otras cuestiones involucradas en el diseño curricular, por ejemplo, las cuestiones de poder que desmitifican la neutralidad de las decisiones tomadas durante la incorporación de las materias en un plan de estudios.

El análisis crítico del currículum permite establecer de manera más clara la relación entre la realidad y la educación, de tal forma que cuestiones como la clase social, la raza y el género se hacen presentes, y a su vez son inherentes al currículum como un constructo social determinado por el contexto en donde fue elaborado. Es así como el diseño curricular se

convierte en un ejercicio político, en donde el currículum no es estático o incuestionable. A través de un posicionamiento en la teoría crítica y la doble implicación señala por Kemmis (1998) las relaciones entre educación y sociedad se estrechan aún más, porque este autor las considera como parte de la metateoría que es esencial para posteriormente decidir sobre los contenidos que se incluirán en un programa educativo; además es un camino de búsqueda por procesos participativos, cooperativos y reflexivos.

El análisis de la producción de la investigación curricular de la década 2002 – 2011, nos permitió ubicar que los proyectos curriculares tienden a venderse como un producto que se consume en las instituciones educativas, además el cambio se produce mecánicamente sin llegar a una transformación profunda en materia curricular. Por otro lado, se destaca el hecho de que en este período las investigaciones curriculares centradas en la educación superior ocuparon un lugar relevante, ya que la presente investigación tiene un mayor sustento al vislumbrarla como parte del panorama investigativo del país.

Asimismo, es de suma importancia considerar el hecho de que las políticas curriculares en América Latina y en México se fundamentan en el fenómeno de la globalización, lo que determina la vinculación de las IES con el sector productivo y se conforma como eje central que guía las decisiones curriculares; y como resultado de esta dinámica se utilice el enfoque por competencias para definir un perfil de egreso que esté acorde a las necesidades del país.

Al situar el interés de este trabajo en el diseño curricular como una posibilidad para la humanización, es importante retomar el hecho de que en el nivel superior en México existe una alta tendencia para responder a las demandas del mercado laboral derivadas del fenómeno de la globalización, al considerarlas como principal fundamento en la construcción de los planes de estudio; porque esto se relaciona con programas educativos que han sido

creados para la formación de estudiantes que desarrollen cierta capacidad y adquieran conocimientos específicos para que puedan contribuir al desarrollo del país desde diferentes disciplinas.

Lo anterior permite vislumbrar en el diseño curricular un campo poco centrado en la persona como un ser con la capacidad de transformarse, y, a su vez, transformar su realidad. En donde el ser humano sea el agente principal del acto educativo y no sólo como un sujeto potencial para la reproducción y conformación del sistema económico del país y del mundo.

vi. Otras alternativas curriculares

La información que se incluye a continuación permite ubicar la presente investigación frente a la multiplicidad de trabajos desarrollados, ya que en este apartado se presentan las características de tres alternativas curriculares que acompañan al de este proyecto de investigación, las cuales permiten asumir el hecho de que a pesar de lo que falta por hacer en materia curricular en educación superior para fortalecer la cuestión humanizante en los diseños curriculares y en la práctica educativa, hay muchos esfuerzos que se han realizado por años como es el caso de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red), El Sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM – Xochimilco) y El currículum abierto de la Universidad de Brown.

a) La Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red)

En México existen propuestas pedagógicas a nivel superior que se fundamentan en enfoques educativos distintos a los convencionales, y por eso, también sus decisiones y

acciones curriculares tienen características muy particulares. Un ejemplo es la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red), fundada en 1998 y registrada como Asociación Civil. Es una institución que contribuye a la gestión del conocimiento y al despliegue de la potencia de pensamiento acumulado en la sociedad civil; comparte experiencias y propuestas de manera solidaria, genera procesos de consultoría basados en el don, el dar y la reciprocidad, a través de la convivencia entre pares en la sociedad civil, intentando desde ya un mundo diferente, más humano y justo (UCI-Red, s.f., “Qué nos identifica”, parr.1). A continuación, se describen algunas de las actividades que realiza:

- La formación especializada y gestión del conocimiento: buscan hacer otro modo de universidad en donde se reconozca lo que se sabe, pero se ponga fuera, sea accesible y se comparta, al promover la equidad de acceso y la distribución de la información, el conocimiento, y la educación. Impulsan procesos educativos de especialización como: licenciaturas, maestrías, diplomados, seminarios, grupos de investigación, colectivos de reflexión, talleres, entre otras actividades, organizadas de forma flexible como redes de comunidades de aprendizaje. Es por ello que articulan redes de conocimiento y de intercambio con instituciones, organizaciones, colectivos e individuos con la finalidad de fortalecer las capacidades de los sujetos a partir del reconocimiento y resignificación de su práctica técnica, social y pedagógica, que les permita elaborar y alimentar proyectos de vida buena.
- Asesoría solidaria a Organizaciones de la Sociedad Civil: brindan solidariamente sin costo servicios de acompañamiento para el diseño e implementación de programas educativos formales y no formales, planeación para el desarrollo, planeación

institucional y procesos de fortalecimiento institucional. Está dirigido a organizaciones sociales y de la sociedad civil y se propone contribuir a fortalecer la capacidad de acción y el entendimiento de las organizaciones como sujetos colectivos.

- Consultoría en Educación y Procesos de Planificación: área de venta de servicios de consultoría a instituciones privadas, de gobierno y a fundaciones nacionales y extranjeras en los temas de educación, planeación, planeación del desarrollo, evaluación de procesos, fortalecimiento institucional.
- Acompañamiento de procesos locales para la elaboración de futuros deseados y la lucha por una vida digna: proponen y se comprometen con otro modo de hacer las cosas que no el modo del desarrollo. Intentan impulsar y fortalecer procesos de conversación entre sujetos sociales para elaborar futuros deseados desde la emergencia de múltiples formas del ¡ya basta! como grito emancipador. Se comprometen a acompañar a los colectivos en la construcción de posibilidades que aterricen esos futuros deseados, y a apoyar en la determinación de factibilidades en forma de programas y proyectos.

Cada una de sus actividades y programas tiene como propósito esencial la búsqueda de otro mundo, de otro modo de hacer las cosas. De igual manera, el acompañamiento es un eje central como fortalecimiento de la capacidad de acción; además impulsan procesos de conversación para elaborar futuros deseados desde la emergencia de múltiples formas del ¡ya basta! como grito emancipador.

La propuesta educativa de la UCI-Red es la pedagogía del sujeto en donde se camina con el sujeto; no se hacen las acciones para el sujeto, se forja el camino en conjunto:

Educar con sujeto: más allá del educar al sujeto, del hacer una educación para el sujeto, o de intentar una educación desde el sujeto que hay que educar, se trata de educar con sujeto, de no dejarnos fuera los que participamos en el proceso educativo. (UCI-Red, s.f., p.1)

Hacer la educación desde y con el sujeto reconfigura la manera de pensar la educación, ya no es un proceso en el que se entregue a las personas lo que se piensa que requieren para su vida, son los propios sujetos quienes posibilitan que haya un cambio significativo en la manera de entender la práctica educativa. No dejar fuera a todos y todas las participantes, es darles la voz, reposicionarnos ante el acto educativo, porque este es sólo en la medida que está acompañado y se nutre con los que en UCI-Red llaman: sujetos.

De acuerdo con Benjamín Berlanga (2012), en UCI-Red se centran en el repensar del desarrollo a través de una discusión no como un paradigma teórico o una construcción conceptual, al contrario, como una apropiación, una pertenencia, un asunto nuestro, porque se nombra lo que se hace. Reflexionan sobre el funcionamiento de aquello que es nombrado: desarrollo, ante el panorama de un tiempo marcado por la crisis a través del capitalismo salvaje, el individualismo exacerbado, el ecocidio y el debilitamiento de la convivialidad; en donde los sueños aprendidos y nombrados son cuestionados. Despliegan su capacidad de subvertir lo que hay, lo prefigurando, intentan ser sujetos emancipadores, personas comunes que dicen: ¡ya basta!, ¡no más así! Hacen una autocrítica a los modos de presencia e intervención como organizadores de la sociedad civil y de los modos de configurar la acción.

Como asociación civil están siendo otra cosa, y encuentran en el conjunto de configuradores de la acción la potencia, la posibilidad y la riqueza necesaria para su hacer más que en las técnicas y las metodologías que han elaborado y las denominan: alternativas.

A continuación se señalan las características del trabajo de UCI-Red:

1. Desarrollo de una eticidad crítica: capacidad reflexiva para cuestionar por qué esto, lo que es, este mundo, la vida misma, ha de ser así y no de otro modo.
2. Elaboración de una postura epistémica: construcción de conocimientos desde el acontecimiento, desde el reconocimiento de la experiencia de la vida. Desde allí elaboran miradas, miradas de mundo con las que configuran la acción: la erguida, la atenta y precavida, al que rememora, la de sospecha, la de asombro.
3. Elaboran un modo de relación entre la teoría y la práctica: esa capacidad de configurar la práctica y de enriquecer las ideas estirando las teorías hasta el límite para dar paso a nuevas formulaciones.
4. Dan lugar a la acción como un don: como un dar que es asunción de la responsabilidad por el otro, al mismo tiempo que solicitud, deseo del otro: la epifanía del rostro, la posibilidad del encuentro.
5. Generan capacidad de anticipación, de prefiguración: modos de imaginar otro mundo posible y de intentarlo ya, ahora: formamos parte de un inmenso magma de creatividad social que está cambiando el mundo desde ahora.
6. Han abierto la posibilidad de nuevas subjetividades políticas capaces de configurar actos de resistencia que son al mismo tiempo prefiguración de lo por venir y lucha contra lo que hay. (Berlangua, 2012, p.3)

En UCI-Red se guían por el despliegue de la rabia y el deseo para hacerse sujetos que desde su reflexión y acción intentan construir otro mundo posible, más digno, más humano, desde la transformación de la cotidianidad de vida vivida, prefigurándolo con acciones e iniciativas que abren grietas al sistema: los sujetos de la digna rabia.

En UCI-Red está vigente la propuesta freireana, en donde buscan hacer educación desde:

- a) La reflexión de la experiencia de la acción política poniendo por delante.
- b) La construcción de memoria como reconocimiento de dónde se viene como sujetos, de qué historia de dolores y alegrías se viene caminando e impulsando.
- c) La capacidad de *utopiar* con un sentido ante todo propedéutico, para desencadenar una tensión moral entre el sujeto y el tiempo histórico presente en el que está inmerso, tensión que debe llevarlo no sólo a la insatisfacción, sino motivarlo éticamente para pensar en otros futuros posibles y a tener una visión plural y no única de la libertad.
- d) El esfuerzo permanente de ponerse en marcha, es decir, completar la dimensión de la esperanza con la voluntad, una inteligencia creativa y proyectiva traducida en acciones concretas. (Berlanga, 2012, p.4)

A través del despliegue de la capacidad de subvertir la realidad dada con el grito de ¡ya basta!, por delante, encuentran en la eticidad crítica, la construcción de conocimientos desde el acontecimiento, la acción como un don, la configuración de nuevas subjetividades políticas, una forma de actualizar la pedagogía freireana en una búsqueda por “pedagogizar la práctica que hacemos y politizar la acción pedagógica” (Berlanga, 2012, p.3).

Se tomará como ejemplo la Maestría en Prácticas Narrativas para conocer la estructura curricular manejan en la UCI-Red. La información que se incluye a continuación fue extraída

del cuadernillo de la Unidad de Trabajo Educativo del Módulo 1 Fundamentación y Geografía de las Prácticas Narrativas (Comunidad de Aprendizaje en Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario, 2015).

El plan de estudio cuenta con tres etapas o ciclos de formación:

1. Etapa 1: Habitar la Geografía de la Práctica Narrativa.
2. Etapa 2: Elaboración de un Proceso de Re autoría Personal y Profesional.
3. Etapa 3: Profundizar en un Campo de Aplicación.

La Etapa 1 está integrada por 6 módulos, tiene un valor curricular de 36 créditos, para un total de 180 horas conducidas y 396 horas independientes con apoyo de Unidades de Trabajo Educativo (UTES) y el soporte virtual. Cada etapa se integra por un número distinto de módulos.

La Unidad de Trabajo Educativo (UTE) es una guía para los y las participantes de la Comunidad de Aprendizaje. Se entrega una para cada Módulo, en el caso de esta Maestría son 12. Es una herramienta de para el proceso de aprendizaje y se organiza en tres partes:

1. Información básica de la Maestría el enfoque, la perspectiva pedagógica, el plan de formación, los propósitos, el perfil de egresado y los modos del proceso educativo (se repite en los 12 cuadernillos).
2. Encuadre curricular del Módulo, se plantea la estructura temática y se enumeran los aprendizajes que se pretende alcanzar.
3. Programa de actividades de los dos encuentros del módulo: el de apertura y el de cierre, la lista de lecturas y los recursos para consulta, las actividades que los y las participantes van a realizar en el periodo no presencial.

El plan de estudios está compuesto por horas de trabajo presencial que se desarrollan en encuentros con la comunidad de aprendizaje en las instalaciones de la UCI en San Andrés Tepexoxuca en Ixtacamaxitlán, Puebla; y las horas de trabajo no presencial en las que los y las participantes realizan actividades de autoestudio de participación en el foro virtual y de resignificación de su práctica. Las actividades personales de autoestudio y el informe de la experiencia de resignificación de la práctica se entregan en el encuentro de cierre del Módulo.

El encuentro de la comunidad de aprendizaje se realiza cada ocho semanas en las instalaciones de Tepexoxuca, inicia el jueves a las 16:00 horas y concluye el domingo a las 13:00 horas. Se pretende que cada encuentro sea un momento-experiencia, porque se procura la experiencia se elabore entre los y las que participan en él.

b) El Sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM – Xochimilco)

Una alternativa curricular en México que ha tenido un gran impacto desde su inicio hasta el día de hoy es el sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco (UAM–X), la cual se creó en 1974 para solucionar problemáticas existentes de la educación superior en el área metropolitana, como es el caso de la demanda a este nivel educativo y se buscaba una universidad que se vinculara con las necesidades sociales (Arbesú, 1996). Es por ello que el currículum está centrado en objetos de transformación y además está basado en:

Una nueva forma de ordenar los conocimientos y con ello, define la enseñanza a partir de la vinculación con la realidad. Se organiza la enseñanza con base en problemas de la realidad, donde éstos se convierten en objetos de estudio, conocidos como objetos de transformación, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y mediante la investigación científica. (Arbesú, 1996, p.13)

Por medio del vínculo establecido entre la realidad y el estudiante, este tiene la oportunidad de construir el conocimiento a través de la investigación de un problema de la realidad concreta. De esta forma la vida y la educación están completamente vinculados, además trabajar a través de la interdisciplinaria tiene implicaciones muy importantes para dejar atrás la fragmentación del conocimiento, ya que cada una de las disciplinas tienen su valor específico al momento de realizar un proceso investigativo. Con la propuesta modular se “intentó resolver algunas de las problemáticas generales en los diseños basados en la corriente vinculada a la pedagogía industrial” (Díaz Barriga, 1997, p.17).

Un objeto de transformación “es un problema de la realidad, que se toma como tal, en su totalidad y como proceso, para explicarlo por la vía de la acción sobre él” (Díaz Barriga, 1997, p.28). Al tomar un problema de la realidad como un objeto de estudio, los conocimientos escolares no están alejados de lo que ocurre en la vida, y es una característica primordial de esta propuesta curricular porque uno de los grandes problemas educativos es que el aprendizaje no es significativo para los y las estudiantes y en gran medida es porque no se vincula con su realidad. Además, influyen en la realidad no sólo la describen, intervienen para mejorar una problemática específica que no sólo tendrá impacto en sus vidas, sino en un contexto más amplio.

La importancia del enfoque modular radica en que tanto los y las profesoras como las y los estudiantes “conozcan, discutan y experimenten, por ellos mismos, los diversos elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento” (Arbesú, 1996, p.13). Desde este modelo, el currículum está basado en ellos como personas y les da la oportunidad de vivir el proceso educativo diferente, además de ser conscientes de la realidad, puedan actuar sobre ella y expresar sus alternativas ante los problemas encontrados. Aquí el objeto de estudio está ligado estrechamente con ellos y ellas, no es sólo algo a trabajar sólo porque está presente en un plan de estudios, porque va más allá del aula misma.

Para retomar la relevancia del currículum alternativo por objetos de transformación propuesto por la UAM-Xochimilco, se toma en cuenta la crítica al enfoque por objetivos realizada por Ángel Díaz Barriga (1997) en su libro *Ensayos sobre la problemática curricular*, en el que menciona las siguientes cuestiones que es necesario considerar:

- Enfoque organizado por asignaturas, denominado tradicionalista.
- Se produce una fragmentación de la realidad, atomización del conocimiento y el estudiante no tiene una visión integral sobre un objeto de estudio en particular.
- Está centrado en la memorización, repetición y acumulación de información.
- El alumno tiene un rol pasivo, sólo como espectador ante el objeto de estudio.

La lista se podría extender aún más, pero lo relevante es comprender la esencia del modelo, su estructura y su lógica, y con ello por qué es imprescindible realizar una modificación en la manera de visualizar el diseño curricular en México. Como parte de las características del sistema modular se pueden mencionar las siguientes:

- Una nueva forma de ordenar los conocimientos y con ello, se define la enseñanza a partir de su vinculación con la realidad.
- La enseñanza se organiza con base en problemas de la realidad, los cuales se convierten en objetos de estudio, conocidos como objetos de transformación.
- Trabajo a través de la interdisciplinariedad.
- El método de enseñanza – aprendizaje está basado fundamentalmente en Jean Piaget y el método constructivista.
- Organización global del proceso de enseñanza- aprendizaje por medio de módulos.
- Participación activa del estudiante. (Arbesú, 1996)

Cabe mencionar que además de la interdisciplina, en la UAM se ha trabajado mediante un mayor énfasis en la transdisciplina, ya que no es suficiente con tener diversas perspectivas sobre un objeto de estudio, sino que las disciplinas trabajen en conjunto para tener una mejor comprensión de la problemática social que se esté analizando.

Este enfoque curricular tiene como sustento el llegar a ser, más que el enseñar para hacer, como es el caso de diseños curriculares el de objetivos de Ralph Tyler (1949) que está basado en una lógica tecnocrática, porque la preocupación central está puesta en qué tipo de estudiantes quieren formar. Además, se reconoce que el conocimiento científico no es el único, por lo que buscan la recuperación del saber popular. El profesor tiene un rol de guía y es el estudiante quien debe construir su conocimiento a través de una investigación que se hace cada trimestre, la cual está ligada al objeto de transformación que se haya elegido y se trabaja con base en los sistemas complejos de Edgar Morin y la transdisciplinariedad en un esfuerzo por incorporar el conocimiento de manera holística.

Para llevar a cabo el sistema modular de la UAM, es necesario un diseño curricular diferente, que requiere un “análisis crítico de las prácticas profesionales decadentes, dominantes y emergentes de la sociedad mexicana” (Arbesú, 1996, p.14). El trabajo en la propuesta modular no sólo se reduce a la relación con un objeto de estudio, es necesario que se piense en cómo están insertándose las y los estudiantes en el campo laboral, de manera que las prácticas profesionales que realicen estén acordes con la situación actual, porque en ocasiones realizan sólo actividades mecánicas que no les permiten poner en práctica los conocimientos obtenidos mediante su paso por la educación formal.

Es importante que los y las estudiantes recuperen su condición de humanos, que su esencia sea la que salga a flote para que sus acciones estén relacionadas con la existencia misma; ya que sólo en la medida que el actuar escolar se vincule con las acciones vitales de las personas y sus múltiples dimensiones, la escuela tendrá la importancia que necesita para conectarse de nuevo con la humanidad.

c) El currículum abierto de la Universidad de Brown

Una propuesta curricular desarrollada en un contexto curricular distinto al mexicano pero que de igual manera permite vislumbrar una estructura curricular distinta a la tradicional, es el currículum abierto de la Universidad de Brown, institución educativa estadounidense ubicada en Providence en Rhode Island. La información que se incluye a continuación fue construida a partir de la página web de dicha institución educativa.

Su origen reside en el señalamiento del cuarto presidente de dicha universidad, Francis Wayland, quien en 1850 argumentó lo siguiente: “Los estudiantes deberían tener mayor libertad para obtener una educación superior, para que cada uno pueda "estudiar lo que eligió, todo lo que eligió y nada más que lo que eligió" (Brown University, s.f., “The open

curriculum”, parr.1). Pero fue hasta un siglo después que la visión de Wayland se concretizó en un nuevo enfoque de la educación superior a través del currículum abierto.

La idea del plan de estudios abierto provino de un reporte escrito por los estudiantes Elliot Maxwell, clase 1968, e Ira Magaziner, clase 1969, como parte de un GISP (Group Independent Study Project) que analizó la educación en la Universidad de Brown. La edición del 9 de mayo de 1969 el nuevo plan de estudios abierto eliminó todos los requisitos de distribución, introdujo una opción de calificación de crédito / no crédito y alentó la máxima flexibilidad en el curso de cada alumno. En lugar de definir un amplio conjunto de requisitos de distribución, el plan de estudios abierto les da a los estudiantes la libertad de elegir por sí mismos. Esta filosofía ha definido el lugar de Brown en el panorama de la educación superior durante más de cuatro décadas.

El aprendizaje liberal, ¿qué significa ser ampliamente educado? Con base en el fundamento pedagógico de las artes liberales se toman en cuenta siete modos distintos de pensamiento: 3 basados en el lenguaje (gramática, retórica y lógica) y 4 en el número (aritmética, geometría, música y astronomía). Un concepto básico de la Universidad de Brown es que una educación moderna en artes liberales se define en términos de un currículum central compuesto por varias áreas de conocimiento. En lugar de especificar áreas, retan al estudiante para que desarrolle su propio núcleo, lo que representa una gran libertad en dirección del curso de su educación, pero además espera que permanezca abierto a las personas, ideas y experiencias que pueden ser completamente nuevas. “Una educación liberal implica amplitud en el conocimiento básico en una variedad de disciplinas, enfocado por un trabajo más concentrado en una” (Brown University, s.f.).

El reto real en el currículum abierto es hacer conexiones entre los cursos (humanidades, las ciencias sociales, las ciencias de la vida y las ciencias físicas), usando la perspectiva adquirida de una disciplina como una ventana hacia la siguiente.

Con el cultivo de la apertura, se espera que el estudiante aprenda a aprovechar al máximo la libertad que tiene, y trazar el viaje intelectual más amplio posible. El recorrido de cada estudiante es único en cada semestre de estudio se constituye un capítulo de sus propias narraciones curriculares: ¿cuál será tu historia?

Al final del segundo año el estudiante elegirá una concentración académica, donde desarrollará esa perspectiva en el contexto de una disciplina. Concentración significa profundizar su conocimiento de un campo lo que implica comprender el rango de ideas y las diferencias metodológicas que lo definen. Todas las concentraciones tienen requisitos para asegurar que los estudiantes hayan cubierto lo básico. Pero por supuesto traerá su propia perspectiva a ese campo a través de sus proyectos independientes, y todo el trabajo que hay dentro y fuera del aula.

Cada una de las alternativas curriculares que fueron incluidas en este apartado es una oportunidad de vislumbrar que el campo curricular es más amplio de lo que se ha pensado a lo largo de los años. Cada una de las instituciones educativas que han realizado un esfuerzo por transformar sus presupuestos pedagógicos y de la misma manera hacer cambios a la estructura curricular de sus programas educativos, muestran su interés en la educación, su compromiso con el ser humano.

De igual manera muestran que la creatividad no tiene límites y que sólo es necesario proponerse a hacer algo distinto para que el cuerpo, la mente, las sensaciones y todo nuestro

ser actúe en consecuencia. Cada una de las alternativas curriculares no son esfuerzo de una sola persona y además llevan años de su implementación, por lo que cada día pueden modificar lo que consideren necesario, ya que el resultado de la práctica educativa y la voz de los y las estudiantes les dan la pauta para hacerlo.

La propuesta de diseño curricular que estoy haciendo a través de este proyecto de investigación de igual manera es un esfuerzo por ofrecerle a los y las estudiantes de educación superior una oportunidad para volver a vivirse como seres humanos a través del acto educativo. La humanización como vocación ontológica de ser más, implica poner el énfasis de las actividades educativas justo en ese ser más, ser más humano cada día. Con cada tema, cada unidad académica y el desarrollo las estrategias didácticas se va construyendo un entramado vital que converge en la posibilidad de resurgir como hombre y mujer desde las profundidades del alma.

II. Problemática de investigación

Con base en el análisis de la investigación curricular del periodo 2002-2011, se vislumbra un interés considerable por centrar la mirada en la relación del currículo y la sociedad, además existe un gran esfuerzo por analizar el enfoque por competencias y sus implicaciones en la práctica educativa; de igual manera se retoma la importancia de considerar a los proyectos curriculares como una posibilidad de transformación educativa y no sólo como una actividad mecánica de cambio; por lo anterior, se puede considerar ésta como un área que está en constante movimiento, y por ello las decisiones curriculares se complejizan.

Lo anterior tiene una complicación mayor cuando se considera que las políticas curriculares de la educación superior se fundamentan, en gran medida, en necesidades sociales basadas en la globalización económica y las políticas neoliberales; dichas

características de la realidad socio-económica ha llevado a las IES de México a buscar un vínculo mayor con el sector productivo, además la propia globalización no sólo determina el currículo de la educación superior en su contacto con la economía global, sino que define los aspectos formativos e institucionales.

Dichas particularidades de las políticas curriculares de la educación superior forman parte de la doble implicación establecida por Kemmis (1998) entre la teoría y la práctica, y su trascendencia en las relaciones entre la educación y la sociedad; ya que las decisiones en materia curricular no se derivan únicamente de las necesidades del contexto educativo, sino que se vinculan con los procesos sociales que determinan cierta mirada de la vida, del ser humano, de la sociedad y de la cultura. De igual manera lo anterior se relaciona con la reflexión consciente del proceso histórico – pedagógico planteada por Kemmis (1998) como parte de la compleja estructura que conforma al currículum entretejida por los ideales colectivos y discursos políticos – educativos.

Para explicar el problema de investigación se toma una cita de Paulo Freire como referencia, ya que, por ser el centro de la investigación, consideramos relevante expresar la inquietud que guía este trabajo partiendo de sus propias palabras:

Los hombres¹ desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su “puesto en el cosmos”, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica

¹ Cabe mencionar que para este trabajo de investigación es imprescindible utilizar el lenguaje inclusivo y no sólo como una cuestión políticamente correcta, sino como una forma de ser congruentes con el contenido y el propósito de esta investigación. Incluir a las mujeres representa un acto de amor por los seres humanos en general, pero debido a que las citas fueron transcritas tal como Paulo Freire las escribió se dejará la palabra hombres, sin embargo, a lo largo del documento se explicita la presencia de las mujeres. Además, en sus últimas obras el pedagogo reconoce que ha tenido una postura machista en su lenguaje y reconoce la importancia de agregar a las mujeres en sus escritos, como es el caso del Grito manso (2003).

una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas. (2005, p.39)

Orientar la tesis con respecto a esta preocupación de los seres humanos y su posición en el cosmos conlleva a realizar un proyecto de investigación que no sólo sea una indagación sobre el currículum, el diseño curricular y la educación superior como temáticas que conforman el universo de la investigación educativa, porque implica una postura ante la educación en general y al ser humano en particular. Se pone de relieve la influencia de las cuestiones contextuales en las decisiones pedagógicas y específicamente curriculares, para analizar justamente el lugar que ocupan las mujeres y los hombres en las decisiones curriculares, al considerarlos como el fin último de la educación.

En una realidad determinada en gran medida por la dinámica de las cuestiones económicas y cómo éstas impactan a la humanidad, es imprescindible tomar en consideración que se puede llegar a asignarle un valor monetario a la propia vida, y, por lo tanto, a los seres humanos. Es por esto que la preocupación por las personas que se asume en esta tesis está dirigida hacia la búsqueda de la construcción de procesos educativos humanizantes que sobre todo le permitan a las mujeres y los hombres reflexionar sobre sí mismos, ubicar sus temores y sus luchas, para imaginar una nueva manera de ser, una forma distinta de estar siendo en la cual el centro sean ellos mismos y no sus posesiones; es una apuesta por una nueva forma de relacionarnos, en donde lo más importante sea la propia naturaleza humana y a través de esa esencia que nos caracteriza a todos y todas podamos vernos a los ojos, sentirnos y compartir espacios académicos que nos lleven a pensar en el otro, a analizar la realidad y construir de manera conjunta la vida.

Una vida que está llena de matices, de colores y sabores y que todos juntos nos atraviesan y a cada ámbito de nuestra existencia. Es por ello que la educación va más allá de un contexto áulico y todas las cuestiones que nos marcan como seres humanos las llevamos a todos nuestros roles, pero lo más importante es no olvidarnos de que el único camino que nos permite ser y ser cada día más es de la humanización; sólo a través de esa dirección es como podemos dirigir la vida hacia un sendero en donde las plantas, los animales, los niños, las niñas, las mujeres y los hombres, la naturaleza en todo su esplendor e incluso aquello que no conocemos y sabemos del mundo y de nosotros mismos tenga un lugar sagrado, un lugar único y todos los días celebremos la dicha de la vida a través de cada una de nuestra acciones en las que pensemos antes que nada en ser mejores seres humanos.

La problemática de investigación se centra también en un esfuerzo por escudriñar en un modelo de vida que gira en torno a la posesión, hacia el tener, y éste crece cada día más y se expande a cada instante a causa de un contexto social invadido por las cuestiones globalizadas y neoliberales en donde todo se reduce a la ganancia y siempre se espera obtener algo a cambio. Estamos frente a una realidad en donde la elasticidad del dinero construye espacios degradados para hacer posible la frustración de los deseos y las satisfacciones; y lo que genera la violencia cruel no es la pobreza, es la imposibilidad y el fracaso ante los deseos y satisfacciones irrealizables (Inclán, 2015). Esta situación lleva a colocar el dinero y la posesión como centro de la vida, y al mismo tiempo aleja al ser humano de sí mismo, de su interior, de sus anhelos más profundos.

Vivimos ante una realidad que, tomando como pretexto a la modernización, intenta agrandar y hacer magnífico el mundo y hace más pequeño al ser humano (Safranski, 2003). Es así que debemos agrandar al ser humano y hacer explícita su naturaleza para que sus

procesos internos que son maravillosos como la creación, la imaginación, el amor y la alegría llenen con su fuerza a todo el mundo y no dejarnos engañar por los procesos técnicos e informáticos que en su afán de hacer la vida más fácil y productiva han llevado a las mujeres y los hombres a perderse entre sus propias invenciones. Se tiene una necesidad imperante por recuperarnos como humanidad para poder establecer vínculos verdaderos que nos permitan cuestionarnos nuestro lugar en la tierra y a la vez, nos ayuden a reconocer qué es aquello en lo que se tiene que trabajar para poder ver a los demás como personas capaces de crecer y de entregar su cuerpo para construir una vida distinta en la que todos tengamos un lugar especial e imprescindible.

Derivado de todo lo anterior, en esta tesis se ve en el diseño curricular del nivel superior una manera de apostar por la problematización del ser humano señalada por Paulo Freire, como una búsqueda por recuperar la propia vida de la mujer y el hombre, en donde los problemas sociales sean una forma de darle voz a la educación, una posibilidad de vincularse de nuevo con la esencia humana y construir nuevos caminos académicos para conectar de manera más nítida la realidad con la educación. Por consiguiente, buscamos que los y las estudiantes dejen su posición de espectadores en su paso por un programa educativo, ante las materias que en la mayoría de las ocasiones solo le quitan tiempo y vida, pero que con ellas no le es posible aprehender su propia existencia, y aprehenderse a sí mismo; y se busca que tanto estudiantes como docentes tengan un rol más activo desde el diseño curricular y no sólo en el desarrollo o la puesta en práctica de cualquier propuesta educativa.

Por estas razones, se tiene como objetivo construir un diseño curricular por medio del cual se busque la creación de un programa educativo que no se base solamente en las exigencias del mercado laboral, de la economía, y que esté enfocado en la creación en su sentido más

amplio de transformación de la realidad, de los seres humanos, de las instituciones educativas, en su totalidad de la educación. Al enfocarse en el ser humano y la educación de manera integral, todas las cuestiones teóricas, metodológicas de este proyecto y, además, las que serán propuestas en la parte didáctica estarán orientadas hacia la humanización como la búsqueda del ser más cada día. Es así que será un proceso de “reexaminar el papel de la educación que, sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la reinención del mundo” (Freire, 1996, p.16).

i. ¿Por qué caminar con Paulo Freire?

Al elegir a Paulo Freire en este proyecto de investigación en primer lugar trataremos de continuar con la lucha del pedagogo de no convertirlo en un mito (Núñez en Freire, 1993) y su propuesta pedagógica no será considerada como la única o la mejor forma de reflexionar sobre el quehacer educativo y de cuestionar el propio significado del concepto educación. Es una búsqueda por ubicar el sitio que ocupa lo educativo actualmente y unirlo con el propio significado que ha tenido para mí la palabra educación desde los días de la escuela primaria, secundaria, incluso en la licenciatura y qué representa ahora en la maestría. Mi interés por enfocarme en Paulo Freire va más allá de los conceptos o categorías de la educación liberadora en un intento por decretar una forma de construir un programa educativo, pues en realidad se relaciona más profundamente con la acción de vivir y de sentir lo educativo.

Para explicar la elección de dicho teórico rescato que cada estudiante de maestría tiene su propio proceso de búsqueda: elige un tema educativo y lo problematiza a través de un arduo esfuerzo de lectura y escritura, de construcción y deconstrucción constante; necesita de un largo tiempo para preguntarse qué espera de la investigación y también de sí mismo en ese

posgrado que ha elegido; se puede sentir satisfecho o en otras ocasiones puede pensar que nada de lo que ha hecho vale la pena porque lo hace una y otra vez; es cuestionado por el profesor o la profesora que funge como su guía en la construcción de la tesis, por sus compañeros o por los docentes en general.

Desde mi pensar, los procesos de investigación se pueden equiparar con lo que provoca el paso del viento sobre los árboles. El viento mueve las ramas y las hojas, puede que el árbol se mantenga en pie, pero tiene que luchar en ocasiones contra las inclemencias de la oscilación y aún más en los momentos en donde la corriente de aire lo golpea con más fuerza. Así es como me he sentido golpeada, en mi búsqueda por encontrar las teorías que me permitieran darles forma y claridad a mis pensamientos sobre el currículum.

He experimentado la investigación como un cuestionamiento que nos mueve no sólo desde la parte educativa, sino humana, es por ello que he elegido vincular el currículum con la educación liberadora, porque es en donde encontré la posibilidad de analizar el diseño curricular como un proceso en el que se involucran cuestiones políticas, sociales, educativas, económicas, entre otras, y además, porque en el proceso de diseñar un plan de estudios están, tanto explícitas como implícitas, posturas y construcciones específicas sobre la práctica educativa que nos llevan a cuestionarnos el rumbo de nuestra propia existencia.

Con base en la explicación de la problemática de investigación se derivan la pregunta de investigación y los objetivos que se incluyen a continuación.

III. Pregunta de investigación

¿Cómo construir un diseño curricular en la educación superior que represente una posibilidad para caminar hacia la humanización y establecer una relación distinta entre el ser humano, la realidad y el currículum?

IV. Objetivos

i. General

Construir una propuesta de diseño curricular en la educación superior que represente una posibilidad para caminar hacia la humanización, a través de la articulación de los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora de Paulo Freire con la finalidad de establecer una relación distinta entre el ser humano, la realidad y el currículum.

ii. Específicos

- Analizar las implicaciones de las tendencias económicas en el proceso de diseño curricular en el nivel superior.
- Establecer una discusión entre el modo de vida centrado en el ser y el inclinado al tener.
- Articular los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora de Paulo Freire para conformar el sustento teórico de la presente investigación.
- Diseñar una propuesta curricular con base en los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

V. Enfoque metodológico

Este proyecto de investigación se vincula con la metodología cualitativa al tener como base teorías curriculares que están dirigidas hacia la comprensión, en primer lugar, del término currículum y, consecuentemente, del proceso de diseño curricular. La comprensión está vinculada con procesos cognitivos que nos llevan a hacer múltiples relaciones, por lo que sólo a través del enfoque cualitativo fue posible desarrollar la presente investigación, considerando primordialmente su naturaleza y objetivos.

En la metodología cualitativa los investigadores comienzan sus estudios con interrogantes formuladas vagamente, apartan sus propias creencias y predisposiciones, y siguen un diseño de investigación flexible; además consideran a todos los escenarios y personas dignos de estudio y como un todo, no los reducen a variables. La investigación cualitativa es un arte, en donde el investigador es el artífice que sigue lineamientos orientadores y no reglas, utiliza métodos humanistas a través de las cuales se llega a conocer lo que las personas sienten en sus luchas cotidianas y se aprende sobre conceptos tales como la belleza, el amor, la fe, el sufrimiento y la frustración (Taylor y Bogdan, 1987).

Como parte de lo establecido por dichos autores, cabe resaltar que en la presente tesis en todo momento se hace un esfuerzo por construir un diseño flexible de investigación, en donde las interrogantes que surgen del proceso de búsqueda y análisis de información van estableciendo el camino para seguir. No se ha tenido un camino lineal, se han dado paso hacia atrás y delante de acuerdo con las teorías que se ha dialogado, además el hecho de considerar diversas perspectivas curriculares o confrontar a diversos enfoques ontológicos como es el caso de Heidegger y Fromm, permite fortalecer la postura asumida en esta investigación.

Si bien la presente investigación es documental y no se realizó trabajo de campo, tanto el escenario (entendido como realidad) como las personas fueron concebidas desde una perspectiva holística. Un ejemplo de ello es que se realiza un análisis de las implicaciones entre la relación currículum – mundo y las consecuencias de este vínculo en las decisiones tomadas a nivel de diseño curricular y, posteriormente, en el acto educativo. Además, las predisposiciones si bien tuvieron un lugar privilegiado al momento de iniciar la investigación, estas se fueron desvaneciendo al confrontarlas con la información de los distintos documentos y al analizar las distintas perspectivas señaladas en los párrafos anteriores.

En cuanto al énfasis que Taylor y Bogdan (1987) hacen sobre lo valiosas que pueden ser las perspectivas, considero que eso está vinculado de manera muy profunda con mi tesis, ya que justamente decidí elegir la propuesta pedagógica de Paulo Freire por su riqueza, por romper con paradigmas establecidos sobre la enseñanza, el aprender, el rol del estudiante y del profesor, así como el papel que ocupa la educación cuando no es reducido a un acto meramente de reproducción de información.

La característica humanista de la metodología cualitativa le da base y fuerza a la presente investigación, ya que uno de los conceptos principales es el de humanización y justamente se dirige prioritariamente hacia reposicionar el lugar de las personas en los procesos de diseño curricular y en cómo son vistos los hombres y las mujeres tanto en la práctica educativa de un plan de estudios de educación superior y como egresados que deben encontrar un lugar en el amplio mundo laboral. Justamente la recuperación de los términos: belleza, dolor, fe, sufrimiento y amor son parte de las palabras que le brindan fuerza a la propuesta onto-epistemológica de Paulo Freire (2010) quien señala que aprendemos, conocemos y enseñamos con todo el cuerpo y no sólo con la razón crítica.

Se considera a la educación superior como un nivel educativo completamente digno de ser estudiado, es una necesidad imperante su estudio debido a la multiplicidad de cambios sociales que le demandan cada día mayor calidad educativa y a los retos inmensos que le adjudican como parte de su responsabilidad con las necesidades sociales derivadas de la dinámica del mundo en la actualidad.

Con cada paso que se ha dado en esta investigación se comprende completamente que la investigación cualitativa es un arte, porque para lograr lo que se estableció como objetivo es necesario dar muchas vueltas, recorrer varios senderos, encontrarse con una gran diversidad de personas y escuchar voces que nos permitan ubicar nuestro proyecto de investigación y las contradicciones que se pueden encontrar en él; además entre idas y vueltas la tesis se va conformando como una obra de arte que está moldeada a partir de la flexibilidad en cuanto al modo de conducirnos en la investigación y representa los encuentros y desencuentros con nosotros mismos y con los demás. Lo anterior está relacionado con el hecho de que no se siguen reglas sino lineamientos orientadores, y cabe mencionar que en algunas ocasiones no es tan fácil asumir esta postura, ya que requiere de mayor esfuerzo y de profundizar con más responsabilidad en la temática y el enfoque elegidos.

El presente proyecto además de asumir una metodología cualitativa es una investigación documental, la cual tiene características específicas de acuerdo con Gómez (2011):

Hay metodologías que se quedan específicamente en el ámbito del pensamiento, de lo escrito, de lo hablado, y que como resultado se muestran tendencias de significado no siempre acordes con las percepciones del común, es posible que su nivel de aceptación y por ende de aplicación, sea muy reducido. Este es el mundo de la investigación documental. (p.227)

En este mundo en el que se encuentra la investigación documental es importante rescatar que justo se está analizando el diseño curricular desde una postura teórica que no es tan común que se realice, ya que las aplicaciones de la pedagogía liberadora han estado centradas a la alfabetización de adultos y en la mayoría de las ocasiones a la educación básica en diversos países. En esta tesis se decide vincular los fundamentos de dicha pedagogía con el nivel educativo superior y de ahí que la aplicación sí es reducida tan como lo menciona el autor.

El proceso ante el que nos enfrentamos en la investigación documental es a la indagación de diversas fuentes y a intentar “entender y darle sentido a lo que dice un autor determinado, mostrando los aspectos originales de su planteamiento” (Gómez, 2011, p.229). En el caso de este proyecto la originalidad se puede ubicar en la forma de vincular la pedagogía liberadora con la educación superior, tal como se comentó anteriormente, y además en el hecho de tener como objetivo la construcción de un diseño curricular que asume una fundamentación distinta a la que regularmente se establece, y además el ser humano sea el fin último de todas las decisiones curriculares y no sólo un medio, como se hace en algunas ocasiones al pensarlo como una persona económicamente activa que tiene la posibilidad de aportar al desarrollo del país.

El análisis de las posturas teóricas sobre el ser de Martin Heidegger (2012) y Erich Fromm (2007), así como las teorías curriculares (Kemmis, 1998; Grundy, 1998) fueron analizadas a través de la perspectiva onto-epistemológica de Paulo Freire, como parte de la posibilidad de reconocer la riqueza de la humanización como un elemento esencial para el ámbito educativo en la educación superior y específicamente en el área curricular. Por tal motivo, se llevó a cabo un ejercicio de hermenéutica analógica, la cual se ubica en un lugar

intermedio entre la univocidad que es la pretensión de claridad y distinción completas, y la equivocidad como la caída en la oscuridad y la confusión. Además esta postura interpretativa no puede darse desde una referencia rígida o unívoca entre el texto y el mundo del texto, y lucha por manifestar la referencia de una forma analógica y es consistente con la imposibilidad de alcanzar el sentido literal (Beuchot, 2008).

Con base en esta teoría interpretativa fue posible ubicar el proyecto de investigación en ese lugar intermedio entre la claridad y la confusión, ya que se deja abierto el sendero para hacer análisis posteriores y proponer cambios a la propuesta curricular considerando las características y necesidades tanto del contexto como de las personas que conforman el acto educativo.

Las características de la hermenéutica analógica permiten reforzar el sentido inacabado del proyecto de investigación, al ser visto como un proceso de constante transformación, el cual fue el resultado de los encuentros y desencuentros entre las teorías y las perspectivas pedagógicas, ya que sólo a través de la confrontación es que se pueden forjar senderos para reflexionar sobre el diseño curricular y las condiciones de la educación superior en la actualidad. Lo anterior, se relaciona directamente con la perspectiva de Paulo Freire (1999) sobre el ser humano ante la temporalidad por la conciencia de su finitud como ser inacabado que es.

La elección del enfoque metodológico determinó la manera de proceder en la investigación, sirvió como guía ante las líneas de reflexión que se establecieron entre la teoría y el diseño curricular, así como la pedagogía liberadora. Por lo anterior, el proyecto de investigación puede contribuir a la ampliación de conocimiento en el ámbito curricular y de la educación superior, a través de una postura crítica y humanizante.

VI. Fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora

En este apartado se incluyen los referentes teóricos que conforman la base de este proyecto de investigación; para ello, en primer lugar, se recuperan las perspectivas teóricas de Erich Fromm (2007) sobre un modo de vida centrado en el tener y la consecuencia de la esclavitud interna que no es reconocida por el ser humano; y de Martin Heidegger (2012) su análisis de la comprensión del ser-ahí (*Dasein*). Dichos autores permiten ubicar el sendero a través del cual ha sido construida la presente tesis para reconocer a la categoría: humanización (Freire, 1996; 1999; 2005) como el centro del proyecto de investigación. Por lo tanto, esta primera parte funge como justificación de la postura teórica, ya que brinda elementos para comprender la necesidad de recuperar el misterio de la existencia como una necesidad inherente al acto educativo.

El interés de construir una propuesta curricular que esté centrada en el ser humano es el resultado de la revisión de la producción curricular y los retos de la educación superior en los últimos años, debido a que se encontró una mayor tendencia a dar respuesta a las exigencias económicas actuales y la construcción de un perfil profesional que se ajuste a éstas; además la necesidad de integrar del enfoque por competencias como una de las prioridades en la actualidad (Hernández y García, 2013). Cabe mencionar que un punto de unión entre Fromm y Heidegger es el hecho de que colocan en el centro al ser humano, es el punto de partida y llegada de su análisis, no como un medio, sino como el inicio y el fin de este.

Si bien Fromm y Freire adoptan una perspectiva diferente al hablar del ser, hay puntos de encuentro entre ellos que permiten fortalecer la postura onto-epistemológica de la investigación. Para Fromm (2007) una mirada al ser exige un cambio de dirección, pasar de

la posesión a la actividad y del egoísmo a la solidaridad, y en el caso de Freire (1999) implica una problematización del ser humano ante la viabilidad ontológica de la deshumanización, para comenzar la lucha por la liberación que lo lleve a recuperar su verdadera vocación ontológica de ser, de estar siendo: la humanización. Para ello es necesario asumirse como un ser inconcluso y consciente de dicha inconclusión, por lo tanto, la liberación estará siendo una constante y permanente búsqueda.

Erich Fromm (2007) en la obra *Del tener al ser*, en primer lugar, pone en el centro las siguientes interrogantes: ¿para qué quiero vivir? y ¿cómo quiero vivir? o ¿qué le hace tener sentido a la vida? La respuesta al primer cuestionamiento la ubica como un impulso biológico, en el hecho de que todo ser viviente tiene por naturaleza la voluntad de vivir y ante el cuestionamiento del sentido de la vida, aunque las respuestas serían diversas, las personas coincidirían en que quieren ser felices. De lo anterior parte para reflexionar sobre ¿qué es la felicidad? para lo cual ubica dos posturas contrarias: la subjetividad y la objetividad.

Desde la posición subjetiva, la felicidad se puede entender como el afán por conseguir una cosa deseada que se puede llamar necesidad y la satisfacción de obtenerla produce placer, pero Fromm llega así a la reflexión sobre el origen de dicha necesidad y cómo este se encuentra estrechamente relacionado con las necesidades humanas. Para este autor las consecuencias de satisfacer cualquier necesidad se deben vislumbrar desde su contribución al desarrollo de la vida, si lo enriquece o lo debilita. Por tal motivo, “no hay felicidad puramente subjetiva, sino objetiva, normativa. Sólo conduce a la felicidad el cumplimiento de los deseos que están en el interés del hombre” (Fromm, 2007, p.18).

Por otro lado, en la postura objetiva, la comprensión de las normas que conducen al bienestar es el punto de partida, Fromm (2007) señala que dichas normas han sido enseñadas

por diversos maestros de la humanidad y “se resumen en la necesidad de vencer la codicia, el engaño y el odio y de conseguir amor y participación, como condición para alcanzar un grado óptimo de ser” (2007, p.20). Cabe mencionar que el grado óptimo de ser es un punto medular para los propósitos de la presente investigación. Para recuperar las normas que se han establecido a lo largo de los años, Fromm (2007) hace un recorrido por lo que se ha entendido por liberación tanto del dominio como de otras cadenas del engaño, la cual ha estado presente en diferentes doctrinas como el Budismo, el Zen Chino o el Cristianismo; además la reconoce tanto la liberación del interior como del exterior.

La liberación que se ha centrado en el exterior para Fromm (2007) se puede reconocer en la sociedad industrial, como la liberación de la feudalidad, esencialmente política, aunque admite que es necesaria menciona de igual manera señala que hay múltiples repercusiones por el hecho de no reconocer la importancia de la liberación interior:

Se ha olvidado por completo que el hombre puede ser esclavo sin estar encadenado (...) no se ha hecho más que trasladar las cadenas del exterior, al interior del hombre. El aparato sugestionador de la sociedad lo atiborra de ideas y necesidades. Y estas cadenas son mucho más fuertes que las exteriores: porque estas, al menos, el hombre no las ve, pero no da cuenta de las cadenas interiores que arrastra creyendo que es libre. Puede tratar de romper las cadenas exteriores, pero ¿cómo se librerá de unas cadenas cuya existencia desconoce? (Fromm, 2007, p.24).

Como un ejemplo del olvido mencionado por Fromm sobre la esclavitud interna que viven las mujeres y los hombres, se puede poner como un ejemplo al neoliberalismo y cómo este ha penetrado en todas las dimensiones de la vida del ser humano, al hacerse presente en la comida, la vestimenta, la salud, la sensualidad y ha invadido de igual manera las relaciones

humanas. Al mercantilizar la vida, todo se reduce al valor del dinero y es aquí en donde se puede vislumbrar la esclavitud que plantea Fromm. Debido a que el dinero abarca la vida en todas sus dimensiones, el tiempo compartido con los semejantes se hace desde una visión reducida del sentido de la propia vida. Como un ejemplo de lo anterior, las relaciones humanas han dejado de tener el valor que tenían al momento de despersonalizarse, ahora son construidas a través de aparatos electrónicos como los celulares o las computadoras, ya no es la persona quien se relaciona con los materiales, que en un principio sirvieron como un medio, los que ahora son tanto el medio como el fin.

El ejemplo sobre el neoliberalismo es sólo una pequeña muestra de lo que representa que la vida esté ligada al libre mercado. La libertad equivale a tener todo cuanto se desee, no importa si son cosas o incluso personas, y en la mayoría de las ocasiones no se piensa en las repercusiones que tendrá la acción de obtener ese algo que satisface el deseo. El valor que se le ha dado al dinero ha traspasado las fronteras del propio ser humano, siendo que fue él quien lo creó, la invención ha superado al inventor.

Es por ello que las mujeres y los hombres en todo el mundo están viviendo un tiempo crítico y por la misma razón es una necesidad sentida reconocer la esclavitud interna, las cadenas que agobian nuestra existencia pero que no es fácil reconocerlas y, por lo tanto, no tenemos idea de cómo romperlas. Xicotécatl Martínez hace referencia a este riesgo en la época contemporánea y reconoce que es una tarea colectiva de América Latina, aunque se podría decir que es una labor mundial:

Una tarea colectiva habitada por la posibilidad y la esperanza. Esta esperanza también nos advierte de un enorme riesgo contemporáneo, que es convertirnos en “instrumentos de nuestros instrumentos” tecnológicos (Paz, 1996, p. 18), de nuestros dispositivos móviles,

o bien, de la posibilidad intencional de no ser tales instrumentos. En el corazón mismo de ese deseo intencional de no ser un instrumento está el ejercicio de la libertad. (en Rama, 2006, p.12)

Como parte de esta esclavitud interna es indispensable reconocer cómo se ha configurado el valor del dinero, para ello se retoma el análisis realizado por George Simmel en *La filosofía del dinero* a principios del siglo XX:

¿Cómo se convierte algo en dinero? La respuesta es sencilla, aunque imprevisible en sus consecuencias: en tanto se convierte en algo que tiene valor. Este algo, que tiene valor puede utilizarse entonces para remunerar a otro por la cesión de algo que deseamos. La medida del intercambio es exactamente calculable en cada caso, lo que queda oscuro es dónde brota propiamente esta medida. Los unos dicen: en el mercado; hay quienes a su vez afirman: en la demanda, y quienes sostienen: en la escasez. En cualquier caso, el valor del dinero no va inherente a su naturaleza material, antes podría decirse que es el espíritu social el que se ha convertido en poder material. (Safranski, 2003, pp. 64-65)

Al unir el valor del dinero explicado por George Simmel y la pregunta de Erich Fromm sobre la posibilidad de que el ser humano se libere de las cadenas interiores que son resultado del atiborramiento de ideas y necesidades prefabricadas, se puede observar que no es el dinero por sí mismo el que vale, no lo son tampoco las cosas que se puedan comprar con él; el valor se lo da la sociedad, lo construye, cuanto más dinero se tenga, se tiene la posibilidad de ser más —en un sentido distorsionado—.

La época actual está bajo una esclavitud que tiene una nueva cara, en donde las cadenas ya no son necesarias, porque éstas se han transformado. Ahora el encadenamiento está en el

interior porque, en este ir y venir de necesidades creadas por la propia sociedad, se encuentra el camino para manejar la vida de las mujeres y los hombres. Ante este remolino de circunstancias ¿en dónde queda el ser humano?

Retomando el pensamiento de Fromm (2007) sobre su postura con respecto al tener y su relación con la sociedad industrial, menciona que en esa época no sólo se tergiversó la liberación sino que también ocurrió lo mismo con la cuestión de la razón:

El principal objeto que la razón trató de captar fue la naturaleza, y los frutos de la nueva ciencia fueron las maravillas técnicas. El hombre dejó de ser objeto de estudio. (...) convirtiéndose cada vez más en mero instrumento para fines económicos. (p.25)

En esta nueva concepción de la liberación y la razón en la sociedad industrial el ser humano se redujo a un mero instrumento, dejó de problematizarse, de ponerse en el centro de las cuestiones a discutir. Su característica de sujeto se elimina por lo que se equipara con un medio, es algo que es útil para conseguir lo que se requiere. Como resultado, desde los inicios de la revolución industrial hasta ahora el dinero es lo que mueve la vida.

Los hombres y las mujeres forman parte de un sistema más grande que ellos, por ejemplo, la globalización, la cual se extendió a través del libre mercado, es un fenómeno socioeconómico que, si bien su propósito era unir al mundo, paradójicamente los ha separado, lo mismo ha hecho de manera particular con las personas. Para la globalización la característica de ser no tiene valor en sí misma, lo que vale es lo que se puede obtener mediante el instrumento del ser humano.

Además de reducir al ser humano a un instrumento útil para fines económicos, la sociedad mercantilizada vive en la gran mentira que influye en todas las esferas sociales. La

comercialización de la sociedad lleva al ser humano a una fascinación por el poder y la fama, así como el máximo beneficio constituyen los valores centrales. Las personas se ven a sí mismas como capital para invertir en el mercado (Fromm, 2007). Lo más importante es aquello que sirve, es útil y genera ganancias, es así como las personas se tratan igual que una mercancía. Para cambiar la mentira de la fama y el poder, “el principio de todo camino hacia la propia transformación es reconocer cada vez más la realidad y descubrir los engaños que la corrompen” (Fromm, 2007, p.39).

Una de las cuestiones que resultan de este gran engaño por la fama, es la falta de relación íntima con los otros, pero a la vez el hombre y la mujer tienen miedo a la soledad (Fromm, 2007). No hay un diálogo real, sólo un intercambio de palabras, pero ¿cómo perder el miedo a una relación íntima?, ¿cómo encontrar las condiciones para romper la posición de soledad y relacionarse de manera genuina? Esta búsqueda exige un camino hacia el reconocimiento de los engaños que esconde, lo que oculta al ser humano, lo que disfraza para mantenerlo unido a las necesidades e ideas que fueron construidas por la sociedad. Ante esta situación, Fromm (2007) propone un estado de vigilia total, para ser conscientes del mundo, de nosotros mismos, para ello es necesario un pensamiento crítico, penetrante y descubridor para el arte de ser, una conciencia liberadora, y una mayor percepción de la realidad.

En la realidad contemporánea pareciera que se vive en un camino cerrado – etiquetado, en el cual se reduce la capacidad de ser consciente de sí y de su realidad, la cual se relaciona dialécticamente con el interior y el exterior de cada persona y de la sociedad es su conjunto, es aquí en donde se hace presente el currículum como una construcción social que contiene las características de una época específica y además debe responder a ciertas exigencias que la sociedad le demanda.

Alejar lo individual de lo general, sólo es tratar de reducir, de vivir incompleto, tal como “la luz de una vela ilumina sólo por un lado, no por todos” (Fromm, 2007, p.68). Esa luz de la vela es la sociedad y el individuo a la vez que se correlacionan, se influyen, se reconocen e intercambian todo el tiempo. No se puede hablar de un momento en el que esto deje de pasar, así como no se puede dicotomizar el conocimiento en objetivo o subjetivo, no se puede llegar a ese reduccionismo. De igual manera, aprovecho este espacio para señalar que en ningún momento la presente tesis pretende reducir la mirada del diseño curricular a un proceso que sólo reproduce las tendencias económicas que están en boga, como parte de una realidad cambiante hacia la globalización; pero sí se considera una cuestión que no se puede dejar de lado.

La cuestión es por qué poner la luz de la vela hacia el esclarecimiento de las cuestiones relacionadas con el perfil profesional derivado de las exigencias del mercado laboral y no en el ser humano y sus múltiples posibilidades de crear y recrear todo el tiempo. En este sentido, podría también haber un programa educativo centrado en cuestiones académicas, teóricas, sin reconocer su lado práctico. De la misma manera pasa al reducir a las personas como seres potencialmente económicamente activos.

Si se retoma el análisis de la felicidad hecho por Fromm y se pone en el centro a la educación surge los siguientes cuestionamientos: ¿qué le hace sentido a la educación?, ¿por qué y para qué se debe ir a la escuela?, y específicamente, ¿para qué se debe estudiar una carrera universitaria? Entre el para qué estudiar una licenciatura y lo que se obtendrá con ella en un futuro cabe la pena poner la atención. Si se le preguntara a una persona que ha decidido ingresar a la universidad: ¿cuál es su finalidad de estudiar una carrera?, quizá las respuestas serían diversas, justamente porque depende del origen que se le haya dado a la necesidad de

educación, lo interesante está en imaginar cuántas personas contestarían que con esa decisión quieren ser felices y cuántas lo hacen por encontrar un buen trabajo al egresar de la licenciatura. Sin el afán del sentimentalismo, esto sólo es un ejercicio que permite poner en relieve el papel que juega la educación superior en la vida de las personas en la actualidad.

Currículum y felicidad, binomio que resulta complicado vislumbrar a simple vista, pero que para fines de esta investigación es esencial proponerlo. Ante este vínculo es imprescindible establecer cuál es el sentido que se le ha adjudicado a la educación y al mismo tiempo considerar cuál es el origen de la necesidad de educación de acuerdo con la clasificación de Fromm (2007): fisiológica, del desarrollo social y cultural del hombre o socialmente inducida, o patológica. Se podría pensar que su origen es del desarrollo social y cultural del hombre, pero también que es socialmente inducida.

Debido a que no se recurrirá a los pedagogos que más han influido en la historia, se hará una generalización con mucho cuidado de no adoptar una postura reduccionista. El origen de la educación está vinculado al desarrollo social y cultural, lo cual se señala una y otra vez en los discursos educativos, y por el contrario, si fuera una necesidad impulsada por la sociedad y se hiciera una analogía de esta con la necesidad de comprar cigarrillos o coches, ejemplificada por Fromm (2007), la educación entra en el proceso de la compra y la utilidad. De esta manera, estudiar un programa educativo sería comprarlo, para posteriormente usarlo, por ejemplo, para cambiarlo por un empleo.

Esta analogía burda me lleva a pensar si realmente no es eso lo que se hace actualmente. En primer lugar, se paga por ingresar a la universidad que imparte el programa educativo deseado, de la misma manera que se compran unos cigarrillos en cierta tienda y

específicamente de una marca en específica, o con referencia a si tienen o no filtro, incluso al sabor, entre otras características.

La acción de comprar unos cigarrillos y un plan de estudios se comienza a tornar diferente si se piensa en lo que se hace con cada uno, por un lado, el cigarrillo se mantiene unos minutos encendido, se saborea el humo en la boca, y así se continúa con uno y otro hasta terminar la cajetilla. En el caso del plan de estudios, una vez que se pagó el examen de admisión y este fue aprobado, es necesario pagar el monto correspondiente a la inscripción, y ahora sí se ingresa a la institución educativa, se va consumiendo materia por materia hasta terminar lo marcado en el plan de estudios correspondiente.

Un cigarrillo se puede comprar porque las marcas se encargan de hacer la propaganda necesaria para que se adquieran y esto sucede, a pesar de que han colocado imágenes violentas en el empaque para alertar sobre las consecuencias de su consumo, como enfermedades específicas o las contradicciones durante el embarazo. Por otra parte, una carrera universitaria se cursa porque socialmente se ha construido la idea de que es necesario estudiar una licenciatura para conseguir un empleo, para ganar un buen salario y así constituir una vida.

De tal forma que también es inducida por la sociedad, sin embargo, no se pretende cuestionar sobre si ir a la universidad se puede considerar bueno o no, el interés reside en preguntarse: ¿de qué manera se está construyendo la idea de la educación superior?, ¿realmente se puede considerar que la educación superior contribuye con el desarrollo social y cultural? Aun cuando se podrían discutir diferentes posturas sobre lo que se está entendiendo por desarrollo, desde Fromm se relaciona con la finalidad de la vida misma:

Puede definirse como un desarrollo propio que nos acerque todo lo posible al modelo de la naturaleza humana (según Spinoza); o, en otras, palabras, el óptimo desarrollo de acuerdo con las condiciones de la existencia humana, llegando a ser plenamente lo que somos en potencia; dejar que la razón o la experiencia nos lleven a comprender qué normas conducen al bienestar, dada la naturaleza del hombre, que podemos comprender por la razón (según Tomás de Aquino). (2007, p.22)

El modelo de la naturaleza humana y las normas de bienestar que son señaladas por Fromm no serán discutidos para los fines de este trabajo, pero se retoma el hecho de que tanto el desarrollo social y cultural están relacionados con la vida de todos los seres humanos. Dejaré aquí esta indagación para no entrar en terrenos polémicos, pero ante la mercantilización de la vida y su impacto en la educación, ¿qué es lo que impulsa a un hombre o una mujer a estudiar una carrera universitaria?, y, por otro lado, ¿qué pasa con quien no logra entrar a la universidad?, porque el porcentaje de estudiantes que cursan licenciatura es muy bajo con respecto a la secundaria o la preparatoria.

Las respuestas a esas preguntas podrían ser el objetivo de otra investigación, pero de alguna manera se relacionan con este análisis. Lo importante aquí es mencionar que el ingreso a la universidad no debería estar solamente determinado por las normas de una sociedad, porque en gran medida están ligadas con los intereses de la época, por ejemplo en la actualidad con el neoliberalismo que tiene como finalidad totalizadora generar más y más dinero cada día.

El nivel superior, además de que sí permite encontrar un trabajo, también se relaciona con intereses y necesidades más profundas del ser humano, como insertarse en una realidad de una manera que antes no conocía, porque el trabajar no sólo implica tener habilidad o

conocimientos de una disciplina, sino el encontrar un lugar en el mundo. Esto es lo que se debe retomar al diseñar un currículum y cuestionarse si se hará un plan de estudios para que sea consumido por los y las estudiantes, o si justamente pensando ellos y ellas se buscarán caminos distintos para construir un programa educativo que más que responder a las exigencias de un mercado laboral, responda a las necesidades humanas que enriquecen la vida y conducen hacia su bienestar (Fromm, 2007).

Como parte de la batalla que se vive hoy en día con respecto al neoliberalismo y la globalización, se hace una comparación con lo que sucedía a finales del siglo XIX y principios del XX durante la lucha entre el modernismo y el antimodernismo de acuerdo con Rüdiger Safranski (2003) quien recupera a Carl Braig, maestro de Martin Heidegger, por arremeter contra el modernismo por declarar que tenía una ceguera en la que todo es sólo si sirve a sí mismo, y si bien coloca al hombre y la mujer en el centro, al final lo verdadero es lo útil, de lo que se puede conseguir un éxito práctico. Braig critica en la civilización moderna, la falta de veneración por el misterio inagotable de una realidad que nos envuelve y de la que formamos parte, porque sólo se termina estableciendo una relación pragmática con la verdad.

El teólogo Carl Braig señaló que los agnósticos también tenían una fe: en el progreso, que la caracteriza como primitiva y cocida en el horno doméstico, la cual se centra en la ciencia y la evolución biológica. Lo importante de estas aseveraciones reside en poner en consideración la crítica que hace sobre la modernidad y el progreso, porque el modernismo tiene buenas intenciones para con las personas y con las leyes económicas e históricas, pero por el contrario “«está ciego para todo lo que no es su sí mismo o no sirve a su sí mismo» y

la autonomía del sujeto se ha convertido en la propia prisión, que él ha construido” (en Safranski, 2003, p.42).

A cien años de las afirmaciones hechas por Braig ante la lucha entre los intereses de la Iglesia y lo que algunos llamaron: progreso, como parte de la bandera del modernismo, y aun cuando se ubica en un contexto muy diferente a México, nos ofrece una muestra de que los desastres o aberraciones que ha experimentado el ser humano, se encuentran más allá de un tiempo unidimensional (Freire, 1999), porque el pasado, el presente y el futuro convergen para conformar la realidad, y como una posibilidad en la que los hombres y las mujeres puedan comprender su constitución como seres históricos, ya que solamente en esta aproximación puede ser posible re-pensarnos, volver la vista al interior, como una necesidad ontológica y no como un anhelo.

Abro un espacio en este trabajo para ubicar a la crítica al modernismo para poner el énfasis en la construcción de los programas educativos en la educación superior. En primer lugar, si la universidad sólo se piensa como una posibilidad para obtener un trabajo bien remunerado, la esencia misma de la educación se desdibuja porque no sólo es importante cursar una licenciatura para recibir un título que determine las habilidades o conocimientos obtenidos con respecto a una disciplina en específico; se tendrían que encontrar otras significaciones de la propia educación superior, que se relacionen con el ser humano propiamente, con lo que siente, lo que vive, lo que comprende de su realidad, y de igual manera lo que anhela conocer, aquello por lo que lucha, lo que sueña, *utopea*, y para ello se necesita trascender el progreso o el desarrollo económico de un país.

Al situarse en el progreso, de acuerdo con la visión de los modernistas, la universidad tendría el objetivo de conseguir un éxito práctico, como lo es un trabajo para obtener una

ganancia monetaria. Cabe resaltar que no se intenta señalar que se deje de lado el trabajo, porque el dinero se necesita para sobrevivir, pero sí se puede poner la mirada en las siguientes interrogantes: ¿qué trabajo anhelamos?, ¿qué es lo que realmente nos gustaría hacer más allá de una profesión?, ¿qué es aquello que mueve nuestra vida día con día, aquello que nos permite abrir los ojos cada mañana y sentir el aire que roza nuestra cara?, ¿de qué manera se pueden unir la profesión con el gusto por la naturaleza, y todo lo que esta envuelve, y no como algo alejado del ser humano sino como parte fundamental de su existencia? Éstas y otras preguntas surgen de las luchas que los hombres y las mujeres viven cada día, es por ello que no se deben olvidar, no dejemos que el pragmatismo invada nuestra vida y la lleve por senderos estériles.

La construcción de un plan de estudios como posibilidad hacia la humanización no se centra solamente en ese éxito práctico, la profesionalización no es lo primordial, porque el centro y lo más importante serán la vida, las emociones, su misterio y sobre todo quienes lo viven de una manera concreta: las personas, mujeres, hombres, profesores y profesoras, niños y niñas, ancianos y ancianas, todos los seres humanos que conforman el planeta tierra; porque cada una de las acciones que se diseñen a nivel curricular no sólo tienen un impacto en quienes forman parte de un programa educativo, todas las personas y la naturaleza están completamente unidos, por tanto, lo que se hace en un salón de clases tiene un impacto en distintos ámbitos de la vida y en más personas de las que se puede imaginar. El efecto mariposa es una buena analogía para situar las palabras anteriores.

Continuando con el análisis de una vida orientada hacia el tener, se recuperan las ideas que fueron eliminadas por Erich Fromm en la primera edición de la obra *Del tener al ser* y que Rainer Funk en 1989 retoma:

El fenómeno general de la orientación al tener, típico de una sociedad opulenta, que todo lo tiene, encuentra sus causas en las condiciones económicas, políticas y sociales de la sociedad industrial moderna, en su organización del trabajo y en su modo de producción. (Fromm, 2007, p.13)

Estas dos declaraciones se unen aun cuando la primera fue hecha a principios del siglo XX por un filósofo antimodernista orientado a la teología y la segunda por un filósofo psicoanalista a finales del siglo XX, por aseverar en torno a las consecuencias de la modernidad que inició en la época de Braig, pero para Funk ya había suficientes condiciones para llevar a una sociedad hacia la tendencia de vida centrada en el tener. Es ahí en donde el origen del hombre y la mujer encontraron un modo de vivir con la que se sintieron satisfechos, aun cuando las personas se convirtieron en una utilidad para el éxito que perseguía la modernidad.

Tomando como referencia estas posturas surge una pregunta: ¿cuáles son los remanentes en la actualidad como consecuencia de esa modernidad declarada por Braig y Funk?, ¿cuál es la forma de vida adoptada en el presente, se sigue vinculando con el tener? Estas primeras líneas, así como los cuestionamientos señalados abren el camino hacia la reflexión de una de las cuestiones que son medulares en la presente investigación: el modo de vida centrado en el tener. Es por ello que en los siguientes párrafos se plantea de qué manera las características de la época determinan la vida de los hombres y las mujeres.

En primer lugar, resulta importante retomar que para lograr la comprensión del significado de las prácticas curriculares se han de considerar los elementos que surgen a partir de un conjunto de consecuencias históricas, como un reflejo de determinado contexto social (Grundy, 1998). Debido a que el interés de este proyecto está centrado en analizar la

influencia de una época marcada por cuestiones de eficiencia y de éxito práctico en las decisiones tomadas en el diseño curricular de la educación superior, se comienza por la construcción de un discurso alrededor del lugar que ocupa la educación superior y por ende, las implicaciones que esto tiene en el currículum.

La modernidad no es el concepto que se usa para nombrar a la época actual, aún se tiene puesta la fe en el progreso, en el éxito práctico, además son muy claras las implicaciones del neoliberalismo que refuerza la transformación de todo en mercancía del capitalismo, mercantilizando así los servicios esenciales como los sistemas de salud y educación, así como los bienes simbólicos: cultura y arte (Betto, 2005). Ante este escenario tanto el éxito práctico como la mercantilización de la misma vida atraviesan a las personas hasta cada rincón de su respiración, y se ven consumidas por las inclemencias de esta época.

Ante esta arena del neoliberalismo y su penetración en el ámbito educativo, ¿cómo se están diseñando los programas educativos?, ¿de qué manera se decide la fundamentación durante el diseño curricular? Al no ser sólo decisiones relacionadas con el campo del currículum, la relación entre las tendencias económicas como el neoliberalismo y el modelo de vida adoptado por las mujeres y los hombres con base en este, resulta primordial para analizar el currículum. Es por ello que se han elegido diferentes autores como Erich Fromm, Martin Heidegger y Paulo Freire, quienes desde perspectivas distintas analizan la sociedad y qué es lo que los ha llevado a centrarse en el dinero, en la posesión, en lugar del ser humano.

A manera de cierre de lo planteado por Fromm (2007) con respecto a la vida centrada en el tener, se resalta la necesidad de un cambio de dirección que lleve hacia la actividad y no a la posesión, a través de la cual se busque el grado óptimo de ser al satisfacer las necesidades que conducen al bienestar. La transformación sólo se puede lograr si se descubren los

engaños de la realidad sobre la fama, el dinero y el máximo beneficio, y se busca la construcción de relaciones íntimas. Para lograrlo hay que fortalecer el estado de vigilia total que propone Fromm, en donde a través del pensamiento crítico, penetrante y descubridor se encuentre el arte de ser; además falta recuperar la veneración que en su momento se tuvo hacia el misterio inagotable de la realidad tal como lo señala Carl Braig (en Safranski, 2003).

A continuación, se incluye un apartado sobre Martin Heidegger y su análisis sobre el ser – ahí, cabe mencionar que no se profundiza completamente en la obra de este filósofo, pero resulta enriquecedor reconocer la importancia de la comprensión del ser a través de su postura, además el vínculo entre currículum y mundo se relaciona con el análisis de Heidegger porque permite ubicar las implicaciones de la conformación de la realidad en un tiempo específico.

Para Heidegger (2012) el *Dasein* (ser – ahí) es la esencia del ser, la expresión pura de ser, la morada de la comprensión del ser a través del mundo, como el ente esencial constante que inmediatamente se relaciona con su comportamiento, en donde el tiempo es el horizonte que posibilita dicha comprensión. Para el análisis y la comprensión del *Dasein*, parte de tres prejuicios sobre la pregunta por el ser, los cuales se derivan de asumir que el cuestionamiento por el ser no es necesario. A continuación, se detallan dichos prejuicios que, de acuerdo con Heidegger, “suscitan y alimentan la convicción de que no es necesario preguntar por el ser” (2012, p.13):

1. El ser es el concepto más universal, ello no puede significar que sea el más claro y que no esté necesitado de una discusión ulterior. En dado caso el concepto de ser es, más bien, el más oscuro.

2. El concepto de ser es indefinible. La indefinibilidad del ser no dispensa de la pregunta por su sentido, sino que precisamente invita a ella.
3. El ser es un concepto evidente por sí mismo, porque en todo enunciado y comportamiento respecto de un ente se utiliza el término del ser, y es una expresión comprensible sin más. Empero, dicha comprensibilidad de término medio demuestra que hay un enigma que antecede a la incomprensibilidad de todo comportamiento del ente. (Heidegger, 2012)

El concepto de ser entre los prejuicios de la universalidad, la indefinibilidad y la evidencia, demuestra “el hecho de que ya siempre vivamos en una comprensión del ser y que, al mismo tiempo, el sentido del ser esté envuelto en oscuridad, demuestra la principal necesidad de repetir la pregunta por el sentido del ser” (Heidegger, 2012, p.15). Es así como dicho análisis está caracterizado por la confrontación entre lo no universal, no definido y no evidente del ser. La necesidad de una pregunta por el ser se relaciona con la vida filosófica de Heidegger, en la cual señaló que “El sentido de esta pregunta no es otro que el de devolver a la vida su misterio, que en la época moderna amenaza con desaparecer” (Safranski, 2003, p.23).

Se encuentran puntos de confluencia entre la preocupación de Heidegger por devolver el misterio a la vida frente a las amenazas de la modernización, por medio de la pregunta por el ser, trascendiendo los prejuicios que acechan la propia formulación de dicho cuestionamiento; y la postura de Paulo Freire (2005) frente a la problematización de los seres humanos, quienes al momento de preocuparse por saber más sobre ellos y ellas, asumen su poco conocimiento sobre sí mismos y de su lugar en el cosmos.

Aquí se encuentra una cuestión medular del proyecto de investigación, la problematización de los seres humanos como origen de la construcción de una propuesta curricular en la educación superior que nos dirija hacia la humanización, es por ello que la conexión con Heidegger le da fuerza porque este filósofo reconoce que la comprensión del ser surge del interés por devolver el misterio a la vida que está en peligro de desaparecer. No se puede permitir que la existencia se desvanezca, hay que recuperar sus profundidades a través de acciones educativas que pinten de otro color aquello que se ha oscurecido con las inclemencias del progreso, del éxito práctico, de la mercantilización.

En este retorno hacia el misterio de la vida, se sitúa una realidad ontológica e histórica que está en permanente movimiento de búsqueda al confrontarse con la deshumanización y la humanización, y es a través del reconocimiento de ambas posibilidades que el ser humano se puede caracterizar como inconcluso, y lo más importante, ser consciente de dicha inconclusión (Freire 1999; 2005).

En el análisis del ser humano a través de Erich Fromm y ahora de Martin Heidegger se vislumbra que los hombres y las mujeres viven las etapas históricas desde una característica cíclica, porque si bien cada una tiene sus singularidades, éstas resuenan en más de una, se pueden encontrar claras similitudes, por ejemplo, entre la época en la que nació y creció Heidegger, y la que se vive actualmente; en ambas hay una tendencia hacia el exterior, se pretende buscar ahí el sentido de la vida, del ser, en cuestiones alejadas de lo que nos caracteriza como humanidad. De ahí que se tenga una sensación de desamparo por el encuentro constante con las exigencias de la economía, que sólo provocan ansiedad y crean necesidades artificiales, las cuales se relacionan sólo con lo externo que en muchos sentidos poco se parece a lo interno, a lo verdaderamente humano.

En el caso de Heidegger, él se sintió arrojado en el mundo realmente por primera vez cuando fue echado de su mundo doméstico (a finales del siglo XIX), que lo protegía contra las exigencias de la modernización, y no cuando nació el 26 de septiembre de 1889 en Messkirch, ciudad en donde vivió su niñez, a la que regresaba constantemente (Safranski, 2003). Podemos tratar de imaginar las sensaciones que tuvo Heidegger en ese momento, porque la vida cobra otro color cuando te alejas de lo que conoces, de lo cotidiano, de aquello que es parte de ti, que conforma tu interior y te constituye.

Si bien quizá no todos los seres humanos viven del mismo modo que Heidegger la separación entre la realidad familiar y un contexto marcado por las innovaciones tecnológicas y de la comunicación, desde muy temprana edad aprehendemos que el centro de la vida está afuera y con ello se experimenta una fragmentación con el interior. Esta separación no nos permite ser conscientes de lo que Safranski (2003) afirma sobre lo que es el verdadero nacimiento: “No habíamos de olvidar que con el nacimiento no acaba el venir al mundo. En una vida humana son necesarios varios nacimientos, y puede suceder que nunca lleguemos enteramente al mundo” (p.26).

Como resultado de esta tendencia no resulta extraño que todas las actividades estén marcadas por lo externo, por lo denominado moderno – neoliberal, y cada día se busque una menor conexión con lo interno, o se intente comprender quienes somos realmente, lo que nos conecta con los y las demás, con nosotros y nosotras mismas, con el mundo. Por lo anterior, se pone la mirada en una investigación que se acerque a las consecuencias de la época presente y su conexión con el pasado y el futuro, y a su vez se enfoque en el ámbito curricular como parte de la búsqueda de la posibilidad de dar un giro de ciento ochenta grados, en donde las mujeres y los hombres sean quienes brinden lo necesario para conformar la vida, para

crear programas educativos hacia intereses y anhelos de las y los estudiantes, en donde se unan con las y los profesores, y en conjunto, desde una relación dialéctica, puedan construir y de-construir constantemente el currículum, y por consiguiente, la realidad, el mundo y la vida.

Las perspectivas teóricas de Fromm (2007) y Heidegger (2012) se unen porque en ellas se analiza el sentido de la existencia, se reconoce la falta de veneración al misterio de la vida y se configura un cuestionamiento por el ser humano que pareciera innecesario. El ser humano y el camino verdadero de su existencia son cuestiones más profundas de lo que pueden parecer, porque requieren de un regreso al interior, un cambio de dirección (Fromm, 2007). La conexión con nosotros mismos es realmente un camino complicado de transitar, por la costumbre de ver hacia lo externo que se ha sobrevalorado porque llama más la atención y roba el aliento, es así como lo verdaderamente humano entra en un estado de olvido.

En el párrafo anterior se puede ubicar la importancia de unir a estos autores con la postura ontológica de Paulo Freire sobre la humanización como la vocación verdadera, ya que cada uno brinda la posibilidad de revalorizar la existencia, de reinventar la manera en la que es comprendido el ser humano y de ubicar los desafíos de las mujeres y los hombres en una época invadida por intereses económicos y la tendencia de una vida centrada en lo exterior.

A continuación, se incluyen los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora, los cuales son la base teórica del proyecto de investigación. La integralidad de dichos elementos es primordial para comprender la propuesta pedagógica de Paulo Freire, ya que cada uno representa un proceso en sí mismo que se va constituyendo en su relación con los demás, tal es el caso de la praxis que se asume como esencial para la búsqueda y el

reconocimiento de la liberación. A continuación, se van entretejiendo los fundamentos de tal manera que se pueda vislumbrar la riqueza de cada uno y a su vez, se reconozca la naturaleza holística que los aglutina.

a) Posición política de Paulo Freire

Si se intenta entender el pensamiento y el trabajo desarrollado por Paulo Freire desde una posición meramente pedagógica, se deja de lado la postura política que en todo momento el pedagogo reafirmó en cada una de sus obras y conferencias a lo largo del mundo. Su búsqueda por una educación liberadora no se sustentaba solamente en cambiar los modelos educativos o la didáctica, sino las relaciones entre los seres humanos que determinan su lugar en el mundo, en la realidad, en su contexto concreto. Las palabras que Paulo Freire dijo a Carlos Núñez, después de una fiesta de despedida en San José, Costa Rica, dejan más claras las palabras anteriores:

Es muy claro -me dijo más o menos- que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua que, siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como pedagogo; mas yo te digo a ti que soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo. (1993, p.18)

El hecho de que Freire se declare sustantivamente político nos coloca ante la necesidad de profundizar en sus obras, de dialogar con él a través de éstas y de reconocer al mismo tiempo que con este proyecto de investigación se está asumiendo una postura política ante el acto educativo. Para ello resulta imprescindible reconocer que la narrativa de Carlos Núñez

sobre la llegada obra de Paulo Freire a México se quedó en mí muy profundamente y me hizo analizar el verdadero significado de asumir una postura política ante el acto educativo:

Su obra había llegado a México a finales de los sesenta, causando un gran impacto en un país que "despertaba" -aunque, a decir verdad, nunca estuvo dormido- de una especie de letargo prolongado, en el que la "estabilidad", la "paz social" y el "desarrollo" del partido-gobierno habían quedado seriamente cuestionados por la crisis del 68. En ese México agitado y fértil por la sangre del 2 de octubre en Tlatelolco, las propuestas de Paulo Freire germinaron de inmediato en muchísimos estudiantes, profesores, intelectuales, religiosos y religiosas, miembros de organizaciones no gubernamentales y de movimientos sociales, que encontrábamos en sus sugerentes propuestas políticas teóricas y pedagógicas un sendero que animaba a muchos a ponerse en marcha (y a otros nos ayudaba a precisar el rumbo ya emprendido) tratando de abrir camino en un espacio político monolítico, cerrado y autoritario. (en Freire, 2012, p.12)

Las palabras de Paulo Freire – tras el 2 de octubre de 1968 – dieron vida a quienes se sentían derrotados ante la situación que atravesaba México. Han pasado 50 años de esa tragedia que vivió el país entre la muerte, la sangre, el miedo, fue un día que cambió la vida de las personas que en carne propia experimentaron la opresión de un gobierno que lo único que puede hacer ante la búsqueda de la libertad y el levantamiento de la voz es usar la violencia como resultado de su miedo a perder el poder.

La manera en la que Núñez relata el suceso me hizo sentir como si hubiera estado ahí, como si estuviera en posibilidad de narrar, como lo hizo Elena Poniatowska (2014) con cada escena en su libro: *La noche de Tlatelolco*. No es una situación trágica que desemboque en un estado de tristeza, es la búsqueda de razones vitales para encontrar en esta tesis un camino,

una luz en este mundo, para conformar una posición política ante una realidad invadida por cuestiones económicas, políticas y sociales, que lamentablemente nos han llevado a no vernos, porque nos alejan de quienes somos, nos invitan a no gritar, a tener miedo, a escondernos.

Cabe resaltar que no me refiero al gobierno o a un sistema opresor que nos lleve a cometer estas acciones o a asumir esta actitud ante la vida, sino a las propias personas, porque cada una tiene una historia que nadie tiene el derecho de quitarle, ni a través de la violencia encarnada en lucha por el poder, ni en la búsqueda de mecanismos educativos que resulten en silencio, a la ceguera. A la negación de cada día encontrarnos con nosotros mismos al vernos en los ojos de los demás, en donde la mirada es sólo el comienzo para relacionarnos, volvernos a ver realmente, escucharnos, sentirnos y experimentar todas las sensaciones que en algún momento se quedaron congeladas, paralizadas ante la realidad que nos encierra, nos aísla, nos reduce a islas pequeñas que nunca se conectan en la inmensidad de un océano.

Si se asume la propuesta freireana no basta con proponer actividades educativas que permitan, por ejemplo, la participación de la mayoría de los y las estudiantes en el salón de clases; es importante propiciar un espacio de encuentro en donde cada uno vaya reconozca el propio sentido de la participación, así como la importancia que tiene él o ella en cada acción que es propuesta por el o la profesora. De igual manera, no es suficiente la memorización del contenido y que se pueda reproducir fielmente en un examen, es necesario que se dé cuenta de qué significado tiene que conozca sobre historia de México o universal, y cuál es la importancia de reconocerse como un ser social ante esos hechos y cómo éstos han influido para que la sociedad esté conformada como lo hace hoy en día o, por ejemplo, cuál es la importancia de las tradiciones en un pueblo.

En todo lo dicho y escrito por Paulo Freire, se pueden encontrar espacios para analizar el diseño curricular desde una postura que vaya más allá de la organización de las materias que conforman un plan de estudios. Es a través de sus palabras que interpreto las teorías curriculares y no al revés, es un intento por resignificar las acciones involucradas en el complejo proceso del diseño curricular. Además, entendiendo que cada diseño curricular, explícita e implícitamente es un acto político en sí mismo porque nos coloca de una manera específica frente a una realidad social, económica y educativa.

b) Humanización

El proyecto de investigación gira alrededor de la preocupación del ser humano por problematizarse para saber más de sí mismo y es ahí en donde se reconocen las posibilidades de la humanización y deshumanización. En el reconocimiento de una se hace presente la otra, pero únicamente la humanización es la legítima vocación ontológica del ser, mediante el ansia de justicia, de libertad, de lucha; que por el contrario se niega en la injusticia, la explotación y la opresión, siendo así una distorsión de dicha vocación ontológica, la deshumanización (Freire, 2005).

Asimismo, esa vocación de ser más, “no se realiza en la inexistencia del tener, (...) exige libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía” (Freire, 1996, p.13). Este proyecto no es un intento por describir aquello que deshumaniza, por el contrario, es un esfuerzo por comprender el verdadero sentido de la humanización y que en este proceso de búsqueda es necesario estar siendo cuerpos conscientes y curiosos, capaces de comprender, de inteligir el mundo, de intervenir en él en las formas: política, técnica, ética, estética y científica (Freire, 1996).

Si la injusticia y la violencia se manifiestan de maneras distintas en la vida cotidiana, por qué reproducirlas en la educación, por qué llevarlas a los procesos de diseño curricular y hacerlos presentes de manera explícita e implícita en los programas educativos. Si vivimos en una sociedad en donde “la crueldad es un logro, momentáneo, que se evapora rápidamente, pero se mide en el miedo y terror que genera, que siente satisfacción por las miradas mudas, o por los gritos silenciados” (Inclán, 2015, p.93), dejemos a un lado la crueldad, la violencia y la injusticia, alejemos de nuestra vida las palabras de desaliento, miseria y muerte, porque se han convertido en parte de nosotros y nosotras, como si siempre hubieran existido, las hemos naturalizado.

En esta búsqueda por una manera distinta de concebir el diseño curricular, la liberación es un punto central, al ser una lucha por la restauración de la humanidad, de la verdadera generosidad, porque no es algo que llega por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda y el reconocimiento de la necesidad de luchar por ella, una lucha que es un acto de amor (Freire, 2005). Por esta razón, los fundamentos de la educación liberadora son el sostén de todo lo planteado en este documento, para que desde el diseño curricular la educación tenga un verdadero sentido de la búsqueda del ser más.

El fin último, así como el punto de partida, es, será y seguirá siendo el ser humano, porque en todo cuanto hay en la vida, en el mundo, todo lo que ha sido creado y lo que falta por crear debe recuperar el lugar de los hombres y las mujeres, y de todo aquello que tiene vida. En los textos de Paulo Freire no sólo hay palabra, en ellos se descubre la acción, la reflexión, el compromiso con la humanidad y con él mismo, porque al reconocerse inconcluso buscó reconocer la realidad, reconocerse en ella y con ella, con sus semejantes, con la historia, que es a la vez el propio ser humano en un proceso constante de reflexión y de acción. La praxis

que se afirma en la educación liberadora es un ejemplo de cómo Freire volvía siempre al ser humano, tal como lo señaló en las siguientes palabras:

Lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere. Así restauramos la significación profunda de la radicalidad. (1999, p.17)

Al recuperar al ser humano, colocarlo en el centro y restaurar el significado de la radicalidad, se problematizaba a sí mismo, era parte de lo que decía, de lo que externaba y de lo que callaba en sus obras. Estaba en la búsqueda de ser más, por ello no se alejaba del texto, que es vida, que estaba siendo al mismo tiempo que él, por lo que resulta imprescindible completar la cita anterior:

La radicalidad de mi ser, como persona y como misterio, no permite sin embargo el conocimiento de mí en la estrechez de la singularidad de apenas uno de los ángulos que sólo aparentemente me explica. No es posible entenderme tan sólo como clase, como raza o como sexo, aunque por otro lado mi posición de clase, el color de mi piel y el sexo con que vine al mundo no se puedan olvidar en el análisis de lo que hago, lo que pienso, de lo que digo. Como no se puede olvidar la experiencia social en que participo, mi formación, mis creencias, mi cultura, mi opción política, mi esperanza. (Freire, 1999, p.17)

Ahí estaba Freire, como persona, y es así como estaré en esta tesis, seré lo que estoy siendo, lo que no he sido, lo que construyo con estas palabras y lo que no ha podido salir de mí; porque no puedo alejarme de mí misma, no puedo olvidar cuál es mi cultura, mis

creencias, mi cultura, mi opción política, y sobre todo, cómo es y hacia dónde se dirige mi esperanza.

c) El diálogo

Paulo Freire señala en diversas obras que “la educación es también un acto político. Por eso no hay pedagogía neutra” (2014, p.34). Por tal motivo, la búsqueda por una educación liberadora apunta hacia la transformación de las relaciones entre los seres humanos, a través de una lectura crítica de la realidad. Una manera de comprender la educación como acto político es a través de la narración que Paulo Freire hace sobre uno de sus múltiples encuentros con los campesinos, ya que los concebía como procesos políticos y problematizadores, en los que por medio de un gran análisis de la realidad descubrían su posición en la misma:

Era como si de repente rompiendo la “cultura del silencio”, descubrieran que no sólo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era una forma de rehacerlo. Era como si empezaran a percibir que el desarrollo de su lenguaje, dándose en torno al análisis de la realidad, terminaba por mostrarles que el mundo más bonito al que aspiraban estaba siendo anunciado, en cierto modo anticipado, en su imaginación. (1993, p.37).

En el proceso de romper la cultura del silencio, se reconoce a la dialogicidad como un fenómeno humano que se constituye por dos dimensiones: acción y reflexión, es palabra verdadera que nutre la existencia humana, porque existir es pronunciar el mundo (Freire,

2005). Los campesinos de los que habla Freire trascendieron del silencio y se apropiaron de la palabra como derecho para nutrir su existencia.

El diálogo es un encuentro entre los seres humanos, quienes comparten sus sentimientos, sus emociones, así como las preocupaciones de situaciones vitales concretas. Son mujeres y hombres que a través de lo que Freire llama palabra verdadera, van alimentando su existencia, por medio del proceso de acción – reflexión mediatizada por el mundo, el cual les permite reconocerse y saberse atravesados por condiciones socioeconómicas que los han llevado a dirigir su vida hacia el silencio, la posesión y la crueldad. Sólo por medio del diálogo como una exigencia existencial, como un acto creador que se constituye por el amor, la humildad, la fe, la esperanza y el pensar crítico (Freire, 2005), se hace posible la conformación de la vocación ontológica de ser más. Las implicaciones de cada uno los elementos del diálogo son las siguientes:

- El amor hacia el mundo y a los seres humanos, como un acto de valentía y compromiso con su liberación, no como sentimentalismo ingenuo y pretexto de manipulación.
- La humildad como capacidad de sentirse hombre y mujer como los y las demás, porque pronunciar al mundo no es un acto arrogante, en donde no hay sabios ni ignorantes absolutos, hay mujeres y hombres en comunicación buscan saber más.
- La fe en los seres humanos, en su vocación de ser más. No es una fe ingenua, sino desde una posición crítica frente a la constitución del poder hacer y rehacer ante la lucha de su liberación.

- La esperanza que está en la raíz de la inconclusión de los seres humanos, a partir de la cual se mueven para estar en permanente búsqueda, porque en la desesperanza se niega el mundo.
- El pensar crítico, verdadero, en donde la realidad se visualiza como un proceso constante de devenir y no algo estático; porque el pensar ingenuo sólo se apega al espacio garantizado y niega la temporalidad. (Freire, 2005)

Para construir el diálogo se debe tener el compromiso para transformar la realidad, si no, de otra manera el encuentro entre las personas se vuelve vano, una plática es simplemente artificial como lo denomina Fromm (2007). Comprometerse con la transformación de la realidad implica, en primer lugar, comprometerse con el ser humano, entregarse completamente, sentir las palabras como una voz que surge en otro cuerpo pero que se encuentra con unos oídos que están dispuestos a sentir las palabras.

El diálogo es un encuentro de almas porque cuando la palabra verdadera (Freire, 2005) se logra construir no se hace como una actividad mecánica que el ser humano tiene desde su nacimiento. La palabra verdadera es un encuentro con el interior, ahí en donde surge la voz, en las profundidades del alma en donde se gestan los sueños, se guardan los miedos, se teje la esperanza y todo lo que constituye a un hombre y a una mujer.

d) La praxis

El silencio ha acabado con la posibilidad de manifestar la esencia verdaderamente humana, de aquí que se necesite recuperar la voz y la capacidad de acción para transformar la realidad. Empero, no es suficiente con la acción, es necesario que esté unida a un proceso

de reflexión permanente. Es así como se llega a uno de los conceptos principales de la educación liberadora o problematizadora de Paulo Freire, la praxis que es “acción y mundo, mundo y acción se encuentran en íntima relación dialéctica (...) la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión” (Freire, 2005, p.53). La praxis es un cambio de posicionamiento frente a la propia vida, es parte de la exigencia de una postura radical, porque el lugar no puede ser el mismo después de analizar la realidad.

La praxis será un punto medular porque sólo a través de la relación permanente de la reflexión y la acción es que la práctica educativa vive. Es un movimiento de partida, nunca de llegada, porque no llega a un único camino, los abre todos, porque en la acción está la vida misma y a través de la reflexión es que se comprenden las características de la vida, como realidad encarnada que nos mueve, nos visibiliza.

El diseño curricular es más que inventar nuevas carreras, tampoco se puede reducir a la burocratización excesiva de los procesos curriculares para la determinación de la factibilidad de abrir o no un programa educativo, como se hace la mayoría de las veces en la Secretaría de Educación Pública (SEP) o en las Instituciones de Educación Superior (IES). El diseño curricular no sólo requiere de un análisis de mercado para la fundamentación y tampoco es la búsqueda de los mejores expertos en la disciplina en cuestión. La verdadera acción está en pensar en los y las estudiantes, en cómo un programa educativo puede trastocar sus vidas, cómo le permitiría descubrir su mundo y reflexionar sobre su realidad.

El descubrimiento del mundo y la reflexión de la realidad están estrechamente unidas, así como la acción, porque “acción y mundo, mundo y acción se encuentran en íntima relación dialéctica (...) la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer,

vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión” (Freire, 2005, p.53). Una parte esencial para descubrir el mundo es la crítica, porque sólo se conoce cada vez más mediante la inserción crítica en ella.

Los conceptos de humanización, praxis y diálogo no pueden aprehenderse por separado, porque sólo logran un significado real al estar interrelacionados y le dan vida a la educación liberadora; además estos tienen mayores implicaciones cuando se hacen presentes en las acciones de las mujeres y los hombres que luchan cada día por estar siendo, por reconstruir su vocación ontológica de ser más, que en algún momento pudo ser desviada hacia la deshumanización por diferentes circunstancias.

e) El conocimiento

Entre las características de la educación liberadora se encuentra la reformulación del propio concepto de conocimiento (Freire, 2005; 2010; 2014), ya que es esencial para la fundamentación epistemológica de la educación problematizadora:

No es algo estático o susceptible de ser transformado en contenidos que depositar en los otros, por un acto, total, de reflexión y de acción (...) una inserción lúcida en la realidad, en la situación histórica [que conduce] a la crítica de esta misma situación y al ímpetu por transformarla. (Freire, 2005, p.71)

El conocimiento no es algo entregado por alguien más, es un saber revolucionario, radical que provoca un verdadero movimiento ante la realidad, conlleva un involucramiento y una entrega con ella. Con esta concepción del conocimiento se intenta alejar la palabra que sólo se repite, que se dice, pero no tiene ningún significado; que se relaciona con las estrategias

didácticas en las que se le da mayor valor a la memorización, acción mecánica que tiene como finalidad determinar qué tanto aprendió el estudiante del contenido transmitido por el profesor o la profesora.

El rol del estudiante no es de receptor, porque él o ella son el centro de su propia relación con el conocimiento, nadie más puede saber lo que ha construido y lo que le falta construir; por tanto, “significa reconocer el conocimiento como una producción social, que resulta de la acción, y de la reflexión, de la curiosidad, en constante movimiento de búsqueda” (Freire, 1996, p.12).

El conocimiento es una posibilidad de estar siendo con la realidad, porque al descubrirla se va construyendo el propio ser humano, es un constante devenir porque “sólo existe el saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 2005, p.79). Es así como se conectan los conceptos de praxis, de diálogo, de liberación mencionados anteriormente, porque la presencia de cada uno hace posible esa búsqueda inquieta, esa conformación del mundo en conjunto con los y las demás.

f) Subjetivación y objetivación

En el presente trabajo se retoma la subjetivación desde la postura freireana, la cual implica una relación dialéctica con la objetividad como parte de la posición radical que se asume en este proyecto de investigación:

Encarna en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, vale decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la que ejerce el acto cognoscente.

Subjetividad y objetividad se encuentran, de este modo, en aquella unidad dialéctica de la que resulta un conocer solidario con el actuar y viceversa. Es, precisamente, esta unidad dialéctica de la que genera un pensamiento y una acción correctos en y sobre la realidad para su transformación. (Freire, 2005, p.32)

La unidad dialéctica entre las dimensiones objetiva y subjetiva es imprescindible considerarla de forma explícita en el proceso de diseño curricular, por ser una parte esencial de la práctica educativa radical basada en los fundamentos onto-epistemológicos de la educación liberadora de Freire.

Si bien el diseño curricular es un proceso que antecede al acto educativo, no se puede separar de él, porque tienen una relación dialéctica, tal como la subjetividad y la objetividad. Por tal motivo, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿por qué los y las profesoras tienden a apropiarse de la palabra y del tiempo en sus clases?, ¿cuándo son los estudiantes los que hablan realmente? Se puede partir del análisis realizado por Paulo Freire (2005) sobre la educación bancaria como la práctica educativa que mantiene al estudiante en un rol pasivo, y que además se enfrenta bajo procesos de violencia y opresión al negar su vocación ontológica de ser, es decir la humanización. No solamente el estudiante es quien sufre dicha situación, porque también los y las profesoras viven una condición de miedo a la libertad y con ello obstaculizan la liberación, tanto del estudiante como de ellos y ellas mismas, al no permitir una verdadera reflexión sobre la realidad porque se apropian de ella.

Un ejemplo de lo anterior se hace presente cuando un estudiante da un resultado diferente al que el profesor o la profesora han dado a conocer frente al grupo y por parecer un camino dudoso el estudiante es llamado mentiroso o tramposo. Es aquí en donde surge el miedo a la libertad de quienes tiene una posición de guía en un proceso de enseñanza-aprendizaje,

porque al no asumir que pueden existir otras opciones, lo único que se hace es negar la posibilidad, porque no debería haberse dicho. Es un acto que se enfrenta con la verdad (no susceptible a ser cuestionada) del conocimiento expresada por el profesor o la profesora y, por lo tanto, debería ser la única. En este sentido, lo que hace el estudiante es violentar su círculo de seguridad (Freire, 2005), y a su vez, su realidad, por ello que reacciona con violencia ante su temor.

Esta situación educativa sirve como referencia para la imprescindible superación de la contradicción educador-educando y romper así con las relaciones verticales, teniendo como punto central el diálogo que permite la convivencia auténtica; sólo entonces se puede decir:

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos (...) Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión. (Freire, 2005, p.92)

Por consiguiente, la educación que se compromete con la liberación de los hombres y las mujeres busca que éstos no se encierren en círculos de seguridad, en los cuales aprisionan también la realidad. Es una postura por la transformación, por el reconocimiento de un cambio revolucionario, “de ahí que este paso deba tener el sentido profundo del renacer. Quienes lo realizan deben asumir una nueva forma de estar siendo; ya no pueden actuar como actuaban, ya no pueden permanecer como estaban siendo” (Freire, 2005, p.63).

Es una postura de valentía ante el enfrentamiento, la escucha, el descubrimiento del mundo, a un encuentro con las y los otros a través del diálogo, a no sentirse dueño del

conocimiento y mucho menos de los seres humanos. La educación se conforma como proceso de formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica; como práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha (Freire, 1996).

g) Radicalización

La radicalización es la posición que se asumirá en el currículum, una posición que nos compromete con la liberación de los hombres y las mujeres, que no se encierren en círculos de seguridad en los cuales se aprisiona la realidad. Es una postura por la transformación, por la asunción de un cambio revolucionario, “de ahí que este paso deba tener el sentido profundo del renacer. Quienes lo realizan deben asumir una nueva forma de estar siendo; ya no pueden actuar como actuaban, ya no pueden permanecer como estaban siendo” (Freire, 2005, p.63).

Esta postura nos responsabiliza de asumir un lugar de no temer a enfrentar, a escuchar, a descubrir el mundo, a un encuentro con las y los otros a través del diálogo, a no sentirse dueño del tiempo, de los seres humanos, ni liberador de oprimidos. Es un compromiso con los hombres y las mujeres en el tiempo, para luchar con ellos y ellas por nuestra liberación (Freire, 2005). Esta posición es un reconocimiento de la educación como un proceso de conocimiento, de formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica; como práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha (Freire, 1996).

La praxis como parte de la exigencia de una postura radical, es cambiar de posición, el lugar no puede ser el mismo después de reconocer la realidad e integrarse en ella. Si en menor o mayor medida los procesos de diseño curricular tienen las mismas características

que hace décadas, es porque se sigue la misma posición, no nos hemos movido de nuestro círculo de seguridad, no nos atrevemos a crear. No ha bastado con reconocer que hace falta un cambio, porque no ha servido para generar la fuerza suficiente que lleve a reconocer los dolores más profundos y sean el impulso para la búsqueda de la liberación.

Desde una posición radical (Freire, 2005) se busca un encuentro y un compromiso con los y las estudiantes desde el momento de establecer la propuesta filosófica y epistemológica, así como las asignaturas y los periodos específicos. Además, se busca llegar al proceso de *concienciación*, el cual posibilita “la inserción de los hombres en el proceso histórico, como sujetos, evita los fanatismos y los inscribe en la búsqueda de su afirmación” (Freire, 2005, p.30). A través de la relación entre el programa educativo y los problemas vitales de los estudiantes y de las personas involucradas en la práctica educativa, se podrá conseguir la inserción en la realidad concreta.

Una propuesta de diseño curricular en educación superior como un sendero hacia la *concienciación*, es un proceso de creación porque es un intento por no reproducir las condiciones que desvíen la vocación de ser, por lo tanto, no se puede reducir a la elaboración de un programa educativo como un producto, como una acción que es impulsada por unas personas para que sea elaborado por otras, y éstas a su vez esperan que las actividades sean desarrolladas en la práctica educativa de una manera específica, pero ¿cómo buscar la transformación de la realidad si no se piensa en mujeres y hombres concretos que darán vida al currículum?

Dicho involucramiento no sólo es directo, sino que desde un inicio se debe pensar en las personas de otra manera, no sólo como meros reproductores de lo establecido, sino como creadores, radicales, que a través de su capacidad crítica y de su conocimiento de la realidad

pueden reconocer, por ejemplo, los problemas sociales que es necesario problematizar dentro del aula.

El interés de esta tesis está en reconocer algunas limitaciones que se han tenido en el ámbito curricular para generar propuestas radicales, en donde la radicalización es la postura que nos coloca de manera diferente en el mundo y nos impulsa a transformarlo, es por ello que no se puede transformar la realidad de México con la importación de propuestas hechas o desarrolladas por otros países. Además, ¿cómo ser radical si no se le da el peso necesario al diseño curricular como uno de los puntos de partida de la acción educativa?

h) El ser humano ante el proceso de integración

Aunado al diálogo y a la praxis como centro de la educación liberadora, es necesario desarrollar lo que Freire (1999) denominó “dominios exclusivos del ser humano”: la conciencia crítica, la pluralidad, la trascendencia y la temporalidad, a continuación, se explica cada uno:

- I. Pluralidad. Las relaciones del ser humano con el mundo se dan en la respuesta a la amplia variedad de sus desafíos, no se agota en un solo tipo ya establecido de respuestas. Además de la captación crítica de los datos objetivos de su realidad como de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro.
- II. Trascendencia. Conciencia de su finitud, del ser inacabado que es. En donde se encuentra el discernimiento del por qué existe y no sólo por qué vive, así como el descubrimiento de su temporalidad que comienza cuando se traspasa la forma unidimensional del tiempo.

- III. Temporalidad. Vínculo con el traspaso de la unidimensionalidad del tiempo, además de trascender su posición de espectador e integrarse con su contexto, que resulta de estar no sólo en él, sino con él, y no de la adaptación, acomodamiento o ajuste de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización.
- IV. Conciencia crítica. Parte de su capacidad creadora. Una lucha por la superación de los factores que lo convierten en un ser ajustado a su contexto. Lucha por su humanización en nombre de su propia liberación. (Freire, 1999)

La conciencia crítica parte de la capacidad creadora, es una lucha por la superación de los factores que lo convierten en un ser ajustado a su contexto. Lucha por su humanización en nombre de su propia liberación; la pluralidad se deriva de las múltiples relaciones del ser humano con el mundo, los cuales se dan como respuesta a la amplia variedad de sus desafíos, no se agota en un solo tipo ya establecido de respuestas; por su parte, la trascendencia, como conciencia de su finitud, del ser inacabado que es.

El descubrimiento de su temporalidad que comienza cuando traspasa la unidimensionalidad del tiempo y distingue la correlación del pasado, el presente y el futuro; y, por último, la temporalidad como la trascendencia de la posición de espectador y pasar a integrarse con su contexto, que resulta de no sólo estar en él, sino con él, y no de la adaptación como síntoma de su deshumanización.

Los dominios exclusivos del ser humano se toman como elementos fundamentales para un diseño curricular como posibilidad para la humanización, porque en conjunto la trascendencia, la pluralidad, la temporalidad y la conciencia crítica, son esenciales tanto para lograr la integración con el contexto y, de igual manera, para hacer una lectura crítica de la

realidad. De tal forma que la educación no se puede reducir solamente a las actividades realizadas en el aula, porque éstas si bien se derivan de un plan de estudios, hay que considerar que todo lo incluido en él, tanto lo implícito como lo explícito, está delimitado por las condiciones sociales que determinan a su vez la práctica educativa, por ejemplo, las relaciones entre profesores y estudiantes, o entre los y las estudiantes.

En contraste con el proceso de integración, el sólo estar dentro de la esfera de los contactos, se vincula con el estar y no con el ser, por ejemplo, si se consideran las razones para encontrar un trabajo, éstas podrían relacionarse con la necesidad de comer, de vestir o de transportarse, y no propiamente con el ser, con el existir, con su capacidad de ser consciente cada día de los dominios pertenecientes a la esfera humana, como una búsqueda permanente de trascender su rol pasivo, de espectador ante la vida.

El ajuste al contexto se puede comparar con la realidad que viven millones de estudiantes, tanto en México como en el mundo, que cursan un programa educativo de licenciatura con el principal objetivo de pertenecer al porcentaje de personas económicamente activas; por tal motivo, la educación superior no es un proceso vital conectado con su ser, con su existir, porque “el hombre existe —*existere*— en el tiempo. Está dentro. Está afuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abrumba. Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal” (Freire, 1999, p.30). Por tanto, desde el existir, estudiar un programa educativo se convierte no sólo en la posibilidad de obtener un empleo, sino como un proceso de creación y construcción, de ser algo más, que le permite poner en juego sus múltiples capacidades humanas más allá de la especialización y las habilidades técnicas que puede adquirir de una disciplina en específico.

Las complejas acciones que el ser humano hace al integrarse con su contexto le permiten ser consciente de su capacidad creativa, es así como cada acontecimiento del pasado y del presente van formando su vida y esta se va transformando a través de un cambio constante. Las mujeres y los hombres se hacen temporales al trascender el presente constante y se conectan con el pasado y el futuro mediante la acción y la reflexión permanente.

De tal manera que si los programas educativos se utilizan sólo como objetos que se pueden intercambiar para adquirir un lugar en el mercado laboral y recibir un ingreso económico; se podría decir que los seres humanos se van alejando de su capacidad de ser con el paso del tiempo; y por consiguiente, la educación no es un acontecimiento que se conecta con los estudiantes como parte de un descubrimiento, porque el mañana ya tiene un propósito previamente determinado: constituirse como una persona económicamente activa que utiliza sus habilidades y conocimientos, relacionados con una disciplina específica, para contribuir al desarrollo social del país.

El diseño curricular representa una búsqueda, un camino para desarrollar la conciencia crítica, porque desde el proceso de creación de un programa educativo se buscará no reproducir las condiciones que desvían la vocación verdadera de ser; por lo tanto, el cúmulo de actividades que conforman la cuestión curricular de una IES no se debe reducir a la elaboración de un programa educativo como un producto acabado, que ya no puede ser cuestionado y no tiene espacios para transformarse de acuerdo con las necesidades de la práctica educativa; no es un documento que sólo contiene especificaciones sobre cómo deben ser llevadas a cabo las actividades educativas, sin importar las características del contexto en donde serán realizadas.

Si bien es imprescindible tener líneas de acción que ayuden en el camino del quehacer educativo, éstas no deben ser estáticas, sino posibilidades que pueden ser recreadas por los seres humanos que entren en contacto con ellas. Lo anterior sólo será posible si se piensa en mujeres y hombres concretos que harán posible una propuesta curricular distinta en la educación superior.

Las características que corresponden a la esfera humana se toman como elementos esenciales en el proceso de diseño curricular, dado que la trascendencia, la pluralidad, la temporalidad y la conciencia crítica se consideran esenciales para la construcción de un currículum que posibilite la superación de la posición de acomodamiento, de adaptación a su contexto. Lo anterior se vincula con el hecho de que la educación no se reduce a las actividades realizadas en el aula o a lo que se incluye en el currículum formal de un plan de estudios, porque las pretensiones incluidas en un plan de estudios son delimitadas por las condiciones sociales del contexto que determinan en gran medida la práctica educativa, esta, a su vez, se une con las relaciones entre los y las profesoras con los y las estudiantes, entre los compañeros y compañeras de una clase, así como con la vida misma de cada una de las personas involucradas en el acto educativo.

Se parte del planteamiento sobre la necesidad construida socialmente de estudiar una licenciatura para ingresar al mercado laboral como el objetivo último y el más indispensable en la vida de las personas que ingresan a la educación superior. Por tal motivo, la propuesta curricular es un camino para la integración con su realidad, a través del abandono del su rol pasivo como espectador. Es una búsqueda porque cada mujer y hombre verdaderamente forme parte de lo que sucede ante sus ojos, de aquello que están viviendo y sintiendo día a día.

Para que este proceso se pueda llevar a cabo es necesario desarrollar la conciencia crítica, ya que es fundamental para alcanzar los otros dominios exclusivos del ser humano: temporalidad, trascendencia y pluralidad; sin embargo, si se continúan construyendo currículums con el único propósito de que los y las estudiantes adquieran el conocimiento y las habilidades que les permitan accionar en el mundo, pero sin ser y estar con él, se seguirá contribuyendo a su acomodamiento, limitando su capacidad de creación, de transformación y, por lo tanto, su liberación.

La creación forma parte de la capacidad del hombre y la mujer de incidir en su contexto y apropiarse de él (Freire, 1999), surge de la trascendencia de la posición de espectador, al momento de integrarse a su contexto, estar y ser con él; cuando se pregunta por qué existe, y no sólo por qué vive. La disertación hecha por Freire se puede relacionar con la postura de Erich Fromm (2007) ante la diferencia entre los cuestionamientos: ¿para qué quiero vivir? y ¿cómo quiero vivir?, el primero se puede responder desde la naturaleza porque esta le ha dado a todo ser viviente la voluntad de vivir, es un aspecto justificado desde un impulso biológico. En la pregunta del cómo se quiere vivir se involucra lo que se le pide a la vida, qué hace que esta tenga sentido para las personas. Es aquí en donde se enfrentan la relación basada solamente en los contactos del ser humano y, por otra parte, la posibilidad de formar parte de su realidad, al preguntarse qué es lo que espera de la vida y no reducirse a preguntas relacionadas con cuestiones meramente biológicas.

En el acto de discernir por qué existe y no sólo por qué vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad, que comienza precisamente cuando, traspasando el tiempo en cierta forma entonces unidimensional, comprende el ayer, reconoce el hoy y

descubre el mañana. En la historia de su cultura uno de sus primeros discernimientos será el del tiempo —la dimensionalidad del tiempo—. (Freire, 1999, pp.29-30)

De esta manera el ser humano no se centra sólo en un presente permanente, sino que lo trasciende, y es en este proceso que se construye la consciencia de su temporalidad, de su historicidad (Freire, 1999).

La consciencia de la temporalidad y de la historicidad, me evoca a las clases de historia de la secundaria, en donde sólo vivía en un presente constante, por ende, no pude comprender los acontecimientos que llevaron a la humanidad a ser cómo era hace 15 años y la disciplina de historia se redujo en mi vida a una simple sucesión de fechas y personajes de distintos países o diferentes estados dentro del mismo México, sin que lograra relacionarlos conmigo, con mi realidad.

No conseguí construir una conciencia crítica que me permitiera traspasar la unidimensionalidad del tiempo y distinguir la correlación del pasado, el presente y el futuro, ya que cada uno conforma lo que conocemos como tiempo, le brinda vida, movimiento, lo hace y rehace, al igual que al ser humano. La conciencia de mi historicidad no la construí porque las lecciones de historia no traspasaron el salón de clases, sólo me limité a escuchar a mis profesoras y profesores como una actividad de repaso, memorística, necesaria para mi formación educativa en ese momento, pero realmente no formó parte de mi existir. Me encontraba en la esfera de los contactos que sólo lleva a un estar ahí y no necesariamente a ser, en donde el encontrar un trabajo se hace por la necesidad de comer, no por la de existir, de transformar, por ser cada día más consciente de los dominios pertenecientes al ser humano; en una búsqueda permanente de trascender su rol pasivo como espectador.

El movimiento de existir y no reducirse a un hoy permanente es difícil que se experimente si el estudiante se limita la asistencia a la universidad al cumplimiento de una norma social y se adhiere a un deber ser establecido como el principal objetivo de cursar una licenciatura y, por lo tanto, de tener un lugar en el mundo a través de un trabajo remunerado que en ocasiones se reduce a una acción mecánica que es repetida día con día.

Cada una de las acciones complejas que el ser humano hace cuando existe, al integrarse con su contexto, le permiten hacerse consciente de su capacidad creativa. Es así como puede modificar su realidad, cuando la historia no es algo que le pertenece como un objeto, sino que se conforma con él o ella. Cada acontecimiento del pasado y del presente es parte de su vida, se adhiere a cada situación y se va transformando a través de un proceso constante de cambio. De tal manera que, si los programas educativos se convierten en objetos y se relacionan con el proceso de mercantilización, se utilizan como medio para obtener el ingreso económico para comprar lo indispensable para sobrevivir. Es así como cada persona deja su capacidad creativa a un lado, su capacidad de ser con el tiempo, de analizar por qué las condiciones sociales le hacen pensar en la obtención de un trabajo como lo más importante, pero, ¿en dónde queda su humanización?, ¿el propósito de la existencia se puede reducir a poner en práctica las capacidades en un empleo?, ¿cuáles son las posibilidades de expandirse a través de la capacidad de creación y la consciencia como un ser inacabado?

i) Liberación

La búsqueda de la liberación es una forma de encontrar maneras distintas de pensar en lo educativo, de ver a los seres humanos, y de igual manera, a los propios programas educativos, porque en un currículum como producto acabado no tiene lugar la posibilidad de crear. Por

eso se asume en esta tesis una postura de inconclusión para pensar en el ser humano a través de su problematización, que lleve al interés por entender quién es, cuál es su posición en la vida y cómo se relaciona con los demás y con la naturaleza. Es una apuesta por la convivencia auténtica que se detiene por el gregarismo, porque las personas en su miedo por la libertad:

Se niegan a acudir a otros, a escuchar el llamado que les haga o se hayan hecho a sí mismos, prefiriendo la gregarización a la convivencia auténtica, prefiriendo la adaptación en la cual su falta de libertad los mantiene a la comunión creadora a que la libertad conduce. (Freire, 2005, p.46)

Una nueva mirada al diseño curricular a través de la liberación desde Paulo Freire involucra todos los sentidos, saberes, conocimientos, posiciones y contradicciones. Nos hace partícipes en toda la extensión de la palabra, nos lleva a adentrarnos en el mundo del currículum sin pretender comprenderlo todo, sino dialogar con él, alejarnos de la verdad incuestionable y estar abiertos a lo nuevo, a la creación, a la vida. Es trascender la postura de colocarnos en un solo modelo curricular estableciéndolo como único, como el mejor, y establecer una comunicación con el currículum a partir de una posición de incertidumbre, de vulnerabilidad; sólo así se puede comprender que la educación es más que asumir que se aprendió algo, sino cuestionarnos para qué se aprendió. Nos implica completamente como hombres y mujeres, nos transforma, en palabras de Freire:

La liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores – oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos. (2005, p. 47)

Ese nuevo hombre seremos todas y todos, es una acción que nos une, nos compromete. Los seres humanos que son parte de un proceso de diseño curricular son más que especialistas en currículum, o profesores y profesoras, empleadores, directivos, administrativos, porque esa sólo es una función que no se iguala a su ser en sí mismo. Es por ello que en la lucha de la liberación el currículum tendrá como eje central a seres humanos concretos, que despiertan cada mañana con el ansia de que la vida sea diferente, en donde la violencia se desdibuje y puedan caminar sin tener que cuidar cada uno de sus pasos, que luchan por vivir ante una sociedad que en ocasiones los aplasta de múltiples maneras.

Este proyecto de investigación se entrelaza con la liberación por ser una búsqueda por construir una existencia para crear un futuro que desde el instante presente, no se permita el silencio y la vergüenza del terror, en donde los niños y los jóvenes puedan habitar sueños y escuchen a la esperanza y a la libertad en el silencio desbordante (Martínez, 2016).

Los fundamentos onto–epistemológicos incluidos en este apartado le dan sustento teórico al proyecto de investigación y hacen posible que esta tesis sea potencia y se conforme en un grito, en un ¡ya basta! (Berlangua, 2007), porque las personas merecen vivir en un país y un mundo en donde se puedan contemplar los colores, en donde no se apague la esperanza por una vida llena de sensaciones que despierten nuestra capacidad creativa. La educación tiene una deuda con la humanidad y a través de esta investigación se intenta abonar a ella, porque se reconocen en esta los retos de la educación superior en la actualidad y además se establecen las deficiencias del proceso de diseño curricular que, en su lucha por adaptarse a las exigencias de la sociedad, paradójicamente se ha alejado de las personas.

Una propuesta curricular hacia la humanización abre el paso hacia el alejamiento de lo que Freire llamó “la tragedia del hombre moderno” porque éste “renuncia a su capacidad de

decidir, las tareas le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida” (1999, p.33); y si además se consideran las características del modernismo como un eje para tomar en consideración las implicaciones del currículum, el proceso de diseño curricular podría presentarse como una receta o prescripción de actividades y que además marca la manera en la que los y las estudiantes se deben acercar al estudio de una disciplina, cómo deben ser las relaciones dentro del aula y más aún, cómo se debe considerar al trabajo desde la esfera educativa.

Si todo está dado por medio del currículum como algo que no se puede cuestionar, los y las estudiantes solamente tienen que asistir a la escuela, hacer las actividades marcadas en un libro o las señaladas por un profesor o una profesora, y de esta manera estarán cumpliendo con el rol que se les indicó en el plan de estudios, pero no tendrán la oportunidad de apropiarse de su historicidad, de integrarse con su contexto, porque la integración es una posibilidad de apropiarse de los temas fundamentales de cada época (Freire, 1999).

Si la modernidad sólo le brindó al ser humano la capacidad de repetir las tareas que le son dichas por otras personas, esta reduce su ser a un hacer mecánico. Un ejemplo de este proceso de conformación social es el que se experimentó en Alemania en el periodo del modernismo a finales del siglo XIX y principios del XX, en donde en un intento por desligar al ser humano de una creencia dogmática ante una fe católica, lo verdadero pasó a reducirse a un vínculo pragmático con la realidad, en donde no importaba analizar quiénes somos y la máxima expresión del ser era el hacer, en un contexto en el que se suponía que el progreso traería beneficios para todos y todas (Safranski, 2003).

Una analogía del currículum como una prescripción, cerrado e inflexible, se puede hacer con las características de las sociedades alienadas que fueron analizadas por Freire, en donde

no tiene cabida “la esperanza como un proceso de apertura, a través del descubrimiento del ser inacabado, como parte de la búsqueda de una renovación. Porque quien se juzga acabado estará muerto” (1999, p.44).

Un currículum muerto es el que tiene en el centro de su fundamentación las grandes tendencias laborales de la actualidad, y por lo tanto, se guía en gran medida por los organismos económicos internacionales, por ejemplo: el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos e incluso la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Es por ello que la lectura crítica del contexto es la principal postura que se debe asumir al crear un programa educativo, desde ahí está la educación, cada decisión que se tome desde ese proceso tendrá consecuencias en la práctica educativa, porque no existe un currículum elaborado desde la neutralidad.

VIII. Propuesta de diseño curricular mixto como resultado de la integración de los fundamentos onto-epistemológicos de la educación liberadora

Este apartado incluye la propuesta de diseño curricular que es resultado de la revisión teórica del currículum y de la integración de los fundamentos onto-epistemológicos de la pedagogía liberadora, y tiene como eje central: la humanización. En primer lugar, se incluyen las implicaciones de dicha pedagogía a manera de contextualización y posteriormente, se describen las unidades académicas y su interrelación, así como las estrategias didácticas que sustentan la propuesta curricular en cuestión.

i. Frente a la pedagogía liberadora

La pedagogía liberadora requiere de un compromiso con la acción, la reflexión, y con la inserción en la realidad, al ser una lucha por la liberación, se convierte en una responsabilidad en la que Freire reconoce que no basta con la libertad para comer, y retoma las siguientes palabras de Erich Fromm (1967):

Libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que el individuo sea activo y responsable, no un esclavo ni una pieza bien alimentada de la máquina. No basta que los hombres no sean esclavos, si las condiciones sociales fomentan la existencia de autómatas, el resultado no es el amor a la vida sino el amor a la muerte. (pp.54-55, citado en Freire, 2005, p.72)

La capacidad de admirarse, aventurarse, de ser activo, no un autómata, está completamente relacionada con el compromiso y la responsabilidad hacia la vida, el ser humano y la realidad como parte como parte fundamental para que la lucha de la liberación siga viva. No sólo es cuestión de iniciarla, lo importante es darse completamente a ella.

La liberación necesita de las mujeres y los hombres, sin ellas y ellos, ésta no existe. Son los seres humanos quienes la conforman y, por lo tanto, deben mantenerse firmes en ella. Si la construcción de un programa educativo en educación superior se relaciona con un proceso de liberación, de verdadera lucha, no basta con organizar las materias de cierta disciplina en tiempos específicos, es necesario asumir el amor hacia las personas y a la vida, para que se pueda experimentar como un proceso de creación, de construcción, para lograr la capacidad de admiración, de aventurarse.

Al unir el currículum como resultado de un proceso de acción y reflexión, y a la humanización como la única dirección ontológica que llevará a los hombres y las mujeres hacia el ser más, encontramos en la educación liberadora un camino abierto por medio del cual podemos transitar para proponer un diseño curricular, que sin tener el afán de cerrarlo o que sea un modelo a seguir al pie de la letra, se establece como una posibilidad de proponer unidades académicas y estrategias didácticas que sean congruentes a dicha propuesta pedagógica, en la que todo el tiempo se regrese al principio que guía esta tesis: el ser humano como centro del acto educativo.

El camino hacia la humanización no es llano, es un terreno rugoso, desigual lleno de baches y piedras, es por ello que se debe trabajar en él, hay que ararlo y para que eso suceda necesario involucrarnos completamente, entregarnos al acto educativo con todo lo que nos constituye como seres humanos; porque no basta con proponer nuevas actividades educativas o establecer estrategias didácticas consideradas innovadoras, es indispensable ubicarnos en la práctica educativa desde la organización de la misma, desde el diseño curricular que es sólo una apuesta por el ser y el hacer de la educación, pero que no se ve concretizado hasta

que cada mujer y hombre consagra su vida en la práctica educativa, a través de sus sentires, pensares, anhelos, miedos, dolores y alegrías.

El diseño curricular que se está proponiendo es una posibilidad, un sendero que puede ser caminado por quien lo desee, por aquellas personas que estén dispuestas a visualizar a la educación más allá de las normas y los fundamentos formales, porque justamente se trata de escuchar y analizar lo que el proyecto educativo nos está diciendo, de *utopiar* (Berlangu, 2012) sobre otra manera de hacer lo educativo. Si un diseño curricular nos pide cursar ciertas materias, temas generadores o problematizaciones, los y las estudiantes deberían tener la libertad de preguntarse por qué esas asignaturas y no otras; así como la oportunidad de confrontarse con los y las docentes desde una posición horizontal y a través del diálogo, porque tanto docentes como estudiantes son parte de los procesos de enseñanza – aprendizaje y es por ello que la voz de cada uno tiene un valor único.

Cada palabra y postura que tenga un estudiante en el aula ante un comentario formulado por el profesor o ante la información incluida en un texto, es existencia porque es a través del lenguaje que nos construimos, nos encontramos con los otros y con nosotros mismos. Al hacernos cargo la propia voz se puede reconocer cuál es el lugar que se ocupa en el mundo y de igual manera, se puede encontrar con las demás personas que también están en un proceso similar. Cada vida tiene su propia riqueza y llena de luz ese camino sinuoso, no se deja vencer por los obstáculos, es una lucha contra viento y marea día con día, es una actitud ante los demás y a la existencia misma porque hasta que no se cambie de actitud no importa cuántas propuestas educativas se hagan, lo más importante se encuentra en nuestro interior y se ve concretado en la práctica reflexiva (Freire, 2005).

ii. Descripción de la propuesta curricular

Una vez que se contextualizó la propuesta curricular, en las siguientes líneas se incluyen sus especificaciones. En primer lugar, el diseño curricular lo denominé mixto, ya que se conforma por dos espacios curriculares: humanizante – profesionalizante; el primero está basado en los fundamentos de la pedagógica liberadora, y el segundo está vinculado a una disciplina en particular. Como parte de esta unión, las y los estudiantes estarán involucrados de una manera distinta con el programa educativo y en las actividades propuestas, porque se toman en cuenta, por un lado, las habilidades disciplinares a desarrollar a lo largo del proceso formativo y también las múltiples acciones que llevan al ser humano a realizar procesos que están relacionados con cuestiones mucho más profundas como la creación, la praxis, la concientización y la liberación.

A través de este currículum mixto busco encontrar un equilibrio entre la humanización y la profesionalización mediante la inserción de unidades académicas que permitan establecer una relación distinta entre la educación y la realidad, en la cual los aprendizajes se vinculen con el contexto concreto. Lo anterior abre un espacio educativo para desarrollar estrategias didácticas como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Enfoque del Aula Invertida y el Aprendizaje Basado en Proyectos; con las cuales se establezca un vínculo más estrecho con la realidad y a los estudiantes les permitan vivir procesos de praxis que los lleven a construir el conocimiento. Cada una de estas posibilidades didácticas será puesta en práctica de forma gradual en el plan de estudios y se desarrollará tanto en las unidades académicas del espacio curricular humanizante como en el profesionalizante.

Aunado a lo anterior, el diseño curricular mixto brinda al estudiante tanto los conocimientos de la disciplina en cuestión (medicina, derecho, ingeniería, entre otras), y

asimismo posibilita el desarrollo de actividades relacionadas con la investigación, el contacto con la realidad, los saberes extra-aula, el trabajo colaborativo y la creatividad, todas aquellas actividades que están enfocadas en el aprendizaje frente la enseñanza.

No sólo es necesario pensar en la organización de unidades académicas que conformarán esta estructura curricular, también cómo se desarrollarán en el currículum, debido a que en cada una de las clases es en donde se concretiza lo planteado en el diseño curricular. Por tal motivo, hay diversas cuestiones no se deben olvidar para que haya congruencia en la propuesta en cuestión. Tal es el caso de la desmitificación de la figura del profesor como poseedor del conocimiento y, por lo tanto, su voz la única que cuenta en el salón de clases, además es imprescindible recordar que en todo momento el educador es también educando (Freire, 2005).

De igual manera es necesario cambiar la distribución del tiempo o la manera en la que se abordan las temáticas en las clases, como un ejemplo se parte del hecho de que las clases son de cuatro horas y se dividen de la siguiente manera:

- 45 minutos para la exposición del profesor o profesora
- 2 horas para el trabajo colaborativo
- 1 hora para el debate constructivo
- 15 minutos para las conclusiones

La distribución distinta del tiempo permite, por un lado, terminar con la simulación que se ha ocupado gran parte de las prácticas educativas en las cuales no hay espacio para el diálogo, ni las disertaciones y la finalidad es cumplir con las actividades establecidas en el

currículum; por otra parte, generará una posibilidad para darles mayor protagonismo a los estudiantes. Aunado a lo anterior, en cada clase se terminará un producto como resultado de las actividades realizadas, lo que permite que el aprendizaje sea significativo y darle una nueva dinámica a cada una de las clases.

Como parte esencial del proceso formativo del estudiante propongo que se tenga una visión integral de la estructura curricular –por parte de los educadores como de los estudiantes– en cada uno de los momentos del plan de estudios. Para ello ninguna unidad académica debe estar desligada de otra para que el estudiante se pueda situar ante un mapa de conocimiento que le brinda la posibilidad de analizar en dónde se encuentra con respecto a las unidades académicas que concluyó y a su vez, con aquellas que cursará en momentos posteriores.

Por tal motivo, desde ese momento se hace presente la construcción del conocimiento, al no ser un proceso mecánico en el cual se cursa una unidad académica tras otra sin ver su vinculación, sino que éstas en su totalidad se correlacionan tomando como punto central el momento en el que se encuentra cada estudiante con respecto al plan de estudios global; no importa si es al inicio, en la parte intermedia o al final, porque se visualiza como un todo complejo en el que se entretreje tanto lo construido como lo que se construirá.

Las unidades académicas con contenidos humanizantes, la distribución distinta del tiempo de clase y una visión integral de la estructura curricular, permiten centralizar la mirada en las personas que forman parte del programa educativo, quienes son responsables de su propio proceso formativo; además a través de una vinculación mayor con su realidad se está construyendo una parte primordial para conformar una educación transformadora como camino hacia el ser más.

iii. Unidades académicas

A continuación, se señalan las nomenclaturas y el fundamento de algunas unidades académicas que pueden estar relacionadas con la parte humanizante de la propuesta curricular. Cabe mencionar que se establecieron como elementos esenciales para recuperar las características de la propuesta pedagógica liberadora de Paulo Freire, pero pueden ser modificadas y/o adaptadas, y asimismo se pueden incluir más de acuerdo con las condiciones y las características del contexto educativo.

a) Compromiso ético-político con la humanidad

El reconocimiento de las implicaciones ético – políticas de la propuesta pedagógica de Paulo Freire llevan a analizar cuál es el rol que tenemos como personas que conforman el acto educativo. Para ello es importante priorizar el hecho de que la educación superior tiene, en primer lugar, un gran compromiso con la humanidad, porque es desde este nivel educativo que se pueden proponer estrategias o líneas de acción para luchar por las necesidades sociales como las siguientes: la hambruna; la muerte de miles de personas por cuestiones políticas, religiosas o étnicas en distintos países; el ataque constante a los pueblos originarios; la destrucción de la naturaleza; las múltiples manifestaciones de la violencia en aumento en todo el mundo; entre muchos otros problemas que aquejan a los seres humanos en la actualidad.

Cada una de las problemáticas señaladas anteriormente, así como todas las que faltan por mencionar, se relacionan con una cuestión ética ante la vida, porque sólo se lastima a quien se piensa que no siente, o se mata a quien se cree que no merece vivir. Una persona que tiene esta actitud se puede decir que ha perdido el rumbo, se encuentra ante un profundo proceso

de deshumanización, porque todo lo reduce a la objetivación y lo único importante es su propia vida, los demás seres vivos no merecen estar en esta tierra si no es para su beneficio o, por el contrario, si obtienen alguna ganancia con la muerte de alguien no dudan en hacerlo. Como es el caso del capitalismo en su fase neoliberal con los megaproyectos que llevan a la destrucción de los pueblos originarios, las comunidades, los ecosistemas y las culturas (Marcos, 2015).

Es así como llegamos a una época en la que las posiciones éticas parecieran no existir, vivimos en una realidad en la que muy difícilmente nos preocupamos por lo que le pasa a la gente que vive cerca de nuestra casa, y nos hemos acostumbrado a la violencia, la hemos naturalizado; por lo tanto, necesitamos urgentemente recuperarnos, alzar nuestros corazones y desde nuestro interior reconocer que nos hace falta caminar hacia la humanización.

Por todo lo que se ha mencionado anteriormente, en este diseño curricular es necesario incluir una unidad académica que esté enfocada hacia la conformación de una posición ético-política que se fortalezca. Si bien es una cuestión completamente individual, si poco a poco cada estudiante va reconociendo aquello que le duele, lo que lo hace sufrir, lo que ha dañado a sus seres queridos y se trasciende ese dolor hasta llegar a vislumbrar que es una cuestión más preocupante porque nos afecta a todos y todas, sólo así se podrán establecer espacios y tiempos académicos en los que a través del diálogo se apueste por la paz, por la justicia y por el amor.

Entregar la palabra y la mirada a los demás es una manera de externar mi compromiso ético porque se está reconociendo que toda persona merece ser tomada en cuenta, todos los hombres y las mujeres, los niños y las niñas, los y las jóvenes, las y los ancianos, todos y

cada uno de los seres humanos ocupan un lugar único en este mundo y ese lugar merece ser honrado, nunca más desdibujado o violentado.

b) Un encuentro con la multi, trans e intra-disciplinarietà

Cada disciplina tiene su propia naturaleza y, por lo tanto, ciertas características que determinan el proceder de los estudiantes ante la necesidad de indagar en cada una de ellas, y en esta propuesta curricular la parte profesionalizante está dirigida hacia un área disciplinar específica, por ejemplo, contabilidad, historia, matemáticas, filosofía o física, y se complementa con el espacio curricular humanizante. Si bien no se está cerrando a una disciplina en específico sí es necesario ubicar a los estudiantes ante la amplia gama de disciplinas existentes, si bien no se agotarán en su totalidad, sí se reconocerá que las áreas están vinculadas de múltiples formas y las acciones que se derivan de cada una van a impactar en las demás.

Por consiguiente, el reconocimiento de la multidisciplinarietà es una necesidad imperante del contexto académico porque es el primer paso para reconocer que no sólo existe el área que se está estudiando de manera específica, es necesario ampliar el panorama y ser flexible con el hecho de que así como todas las personas llegamos a necesitar de los demás en muchas ocasiones, de igual manera funciona en el ámbito académico del nivel superior; ya que para realizar investigaciones que aporten al conocimiento y tengan un mayor impacto en la manera en la vivimos actualmente, es necesario buscar un enfoque multidisciplinario que nos lleve a valorar la mutua relación entre las ciencias, ya sean humanas o naturales. Este vínculo nos coloca ante un espacio académico que necesita reformarse desde sus raíces

porque no se puede seguir trabajando como si cada uno de los programas educativos fueran islas y pudieran subsistir por sí solas.

Si bien en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior las disciplinas están organizadas de manera que cada plan de estudios tiene un lugar específico en los planteles educativos, muy pocas veces se busca la creación de vínculos entre los estudiantes de distintas áreas y aún es más difícil si se piensa en las humanidades y las ciencias exactas que a lo largo de la historia se han realizado esfuerzos por encontrar sus diferencias y por consiguiente, su separación; sin embargo ante las problemáticas sociales que se enfrenta el ser humano en la actualidad la unión entre las ciencias es imprescindible.

Aunado a lo anterior, la multidisciplinariedad es el primer paso, en el cual se pueda visualizar cuál es el universo de las disciplinas que conforman el ámbito académico tanto formal como informalmente, pero no basta con ello hay que buscar trazar un camino que nos coloque ante la intra y la transdisciplinariedad porque es ahí en donde realmente se pueden crear vínculos que nos lleven a análisis más completos sobre las situaciones que afectan la vida.

El trabajo conjunto entre las disciplinas lleva a establecer que si bien la especialización en un área que tiene su razón de ser, dicha focalización debe ser complementada con la mirada de otras áreas que ayuden a pensar sobre maneras distintas de reflexionar y buscar la solución a los problemas. De otra manera sólo estamos ante un círculo de seguridad y una verdad incuestionable (Freire, 2005) en la que se piensa que a través de la disciplina en la que se trabaja se puede lograr más que con otras. Es una posición de egoísmo a través de la cual difícilmente se puedan generar relaciones horizontales a través del diálogo como resultado de la palabra verdadera (Freire, 2005).

c) Mujeres y hombres en el contexto de la globalización

Una de las cuestiones que analizo en este proyecto de investigación y que se ha reiterado en varios momentos a lo largo del documento, es el hecho de que los programas educativos están diseñados bajo los intereses y las demandas del mercado laboral que a su vez se derivan de las políticas económicas de la globalización, de aquí que se tenga el interés por crear una unidad académica que esté completamente enfocada a analizar cuál es nuestro lugar como seres humanos ante esta realidad determinada por cuestiones fundamentalmente económicas.

Las clases o los espacios académicos en general deben servir como punta de lanza para realizar un análisis sobre las consecuencias que han dejado en nuestras vidas todas las acciones que son resultado de estos procesos socioeconómicos, y obviamente, no basta con quedarse en la reflexión hay que llegar a la acción, ya que sólo a través de la praxis es posible reconocerse y buscar otras maneras de pensar, de sentir, de vivir.

En este proceso de reflexión – acción es necesario colocar en el centro el valor que se le da a lo material y el lugar que ocupan las tecnologías de la comunicación y la información en toda esta dinámica. Ante estas situaciones se pueden formular varias preguntas que guíen esta unidad académica:

- ¿Qué lugar ocupan los instrumentos de comunicación en la vida, se está dejando que invadan y consuman la energía completamente o se tiene la capacidad de encontrar un equilibrio al momento de usarlos?
- ¿Se ha encontrado una manera de luchar ante las necesidades artificiales que han sido creadas por las empresas multinacionales, las cuales han construido la idea de que se deben consumir todos sus productos para tener una mejor vida?

- ¿Los ideales están solamente relacionados con la acumulación de dinero a costa de entregar el tiempo a un trabajo en el que las personas son consideradas sólo una pieza más de una estructura construida para beneficio de otros o aún se tienen sueños relacionados con cuestiones internas que alimentan el espíritu y ayudan a seguir luchando día con día por una vida distinta?

Los cuestionamientos incluidos anteriormente sólo sirven como ejemplo para reflexionar sobre el camino hacia donde se está llevando la vida, cuál es el rumbo de la humanidad, si se está dirigiendo hacia el tener o hacia el ser (Fromm, 2007), hacia la posesión o hacia la libertad y la creación en donde hay un abanico de posibilidades que ayudan en la conformación como seres humanos. Si se deja de lado la preocupación por el ser y se olvida la propia existencia, con ello se detiene la oportunidad de ser más, de crecer cada día, de aprender de todo lo que nos rodea, las personas, la naturaleza, los animales que nos demuestran en muchas ocasiones que son mucho más inteligentes que los seres humanos.

Si el tener invade la existencia se está caminando hacia la deshumanización, en primer lugar, es una distorsión de nuestra vocación ontológica verdadera (Freire, 2005) y las consecuencias de tomar este camino son muchas, porque se llega a un estado de pasividad, de pesimismo en donde ya no hay más opciones, sólo queda, por ejemplo, comprar compulsivamente para llenar ese vacío que se ha creado, es una de las consecuencias que puede tener una vida centrada en el tener. Por ello es imprescindible que se tenga un espacio específico para dialogar sobre qué significa una vida centrada en el tener y una que se incline más hacia el ser.

A través de la praxis (Freire, 1993; 2005) se conformará una comunidad académica que se salga del aula y se acerque a la vida, a la sociedad, y través de este movimiento que surge

desde el interior del ámbito académico y que tiene la fuerza de proyectarse en el exterior, se vislumbra a los seres humanos como si fueran nosotros mismos que se da como resultado de un proceso más complejo que la empatía, de un acto de amorosidad, que se relaciona más con el atrevimiento, con la valentía y el coraje (Freire, 2010).

d) La integración con la madre naturaleza

Como parte de las cuestiones imperantes que hoy en día es necesario reflexionar y discutir en el ámbito académico y social en general, es el deterioro de la madre naturaleza, ya que esta se ha afectado con la forma de vida actual de la mayoría de las personas en el planeta, por nuestros hábitos y el consumo desmedido de productos; por ejemplo el uso de desechables hechos con unicel, las botellas de *pet*, los popotes que llegan al mar y afectan a miles de peces y otras criaturas marinas provocándoles la muerte, y las bolsas de polietileno que son utilizadas diariamente. Además, es una tarea pendiente el analizar la manera en que se están cuidando las plantas desde el hogar, ya que desde ahí se comienza el análisis de cuáles son las formas de integrarnos con el contexto.

No se puede pensar en una integración con el contexto como seres históricos sin considerar cuál es nuestra relación con la naturaleza. Esta unidad académica está dirigida hacia el análisis de los procesos que están afectando los recursos no renovables y que además se relacionan con la calidad de vida, porque la salud de los humanos también se ve afectada, por ejemplo, las enfermedades respiratorias como resultado del aire contaminado en la mayoría de las ciudades del mundo, lo cual se deriva de los procesos de industrialización que han aumentado en los últimos años.

La humanización conduce a una vida en la que no se puede dejar de lado ningún problema que afecta la existencia de las personas, pero también se preocupa por los animales, en general, por cualquier ser vivo por su amor a la vida y, por lo tanto, al crecimiento. Ante esta realidad es imprescindible encontrar una manera de abrir espacios académicos en los que, si bien es indispensable discutir las temáticas relacionadas con la madre tierra, también se tiene que dar un paso más y actuar de manera concreta. Los y las estudiantes deben acercarse a esta preocupación vital y además ser provocados para actuar en consecuencia. Existen múltiples relaciones que caracterizan a la esfera humana (Freire, 1999) y se tiene que buscar una manera de establecer procesos de sensibilización ante la relación del ser humano – madre naturaleza. Es necesario que la educación no sea reducida al aula y expanda su impacto, y tenga implicaciones reales en el contexto concreto en donde se implemente el diseño curricular propuesto.

Se pueden encontrar múltiples formas para tratar de integrar a los y las estudiantes con su contexto y en el caso de esta unidad académica se puede hacer a través de la reflexión de lo que se está haciendo como ser humanos para cuidar los árboles, las plantas, los animales, el agua y todos aquellos recursos no renovables que son parte de nuestra vida y que es necesario cuidar porque se están agotando. Además, se deben recuperar las cosmovivencias de los pueblos originarios en donde, por ejemplo, la tierra y el agua deben respetarse como parte del propio ser humano porque son considerados seres sagrados (Marcos, 2015).

e) El proceso de creación como necesidad onto-epistemológica

Reconocer el lugar del proceso de creación en la vida es esencial para caminar hacia la humanización, porque es una necesidad onto-epistemológica y es inexcusable que los y las

estudiantes imaginen si el planeta tierra podría tener una dinámica diferente, y las siguientes preguntas pueden guiar la reflexión sobre ello:

- ¿Qué es lo que cambiarían?
- ¿Por qué piensan que esa cuestión es necesario que se modifique?
- ¿Qué harían para lograrlo?
- ¿Qué cambiarían en su vida concretamente para lograr la transformación esperada?

Las preguntas pueden ser múltiples, pero la finalidad de esta unidad académica es el análisis de la propia vida en la que se pueda reconocer lo que nos gusta y lo que no de este mundo, lo que nos lastima, lo que no nos permite alzar la voz, lo que nos puede llevar a sentirnos aplastados e incluso a pensar que no tenemos ningún lugar en este mundo. Es aquí en donde el proceso de creación permite crear posibilidades para salir del sitio en el que nos encontramos y pensar en la construcción de un mundo diferente.

La creación es un proceso que debe ser fortalecido en todos los niveles educativos, ya que en muchas ocasiones se centran los esfuerzos por reconocer su importancia en la infancia, por ejemplo, a través de diversas actividades lúdicas; sin embargo, en esta propuesta se asume como una necesidad onto-epistemológica sin la cual simplemente no se podría vivir. Es imprescindible hablar sobre el valioso lugar que ocupa en la existencia, por lo que en los procesos educativos deben ser reconocida y trabajada de manera explícita. No basta con decir que el estudiante debe ser creativo o debe usar su imaginación, porque es un compromiso de los programas educativos y de los docentes reflexionar sobre dicho proceso y conducir a los estudiantes para ponerlo en práctica de manera específica.

iv. Estrategias didácticas

La articulación de las categorías freireanas se entreteje con diversas estrategias didácticas que se han encontrado en este proceso de investigación; vale decir que no son las únicas, pero representan la apertura de una ventana que se deja entreabierta para que el sol penetre y si bien habrá lugares recónditos sin iluminar se tiene la esperanza que se puedan alumbrar en los próximos días, meses y años en los que este proyecto siga caminando y sean las propias personas que vivan el currículum quienes hagan un análisis crítico de lo que funciona y de lo que no, y a partir de ahí propongan nuevos senderos por donde marchar. Cabe mencionar que, por las características de la propuesta curricular, las estrategias que se incluyen a continuación serán transversales y se implementarán en la totalidad de las unidades académicas de las que se conforme el programa educativo, tanto en el espacio curricular humanizante como en el profesionalizante.

a) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Los antecedentes de esta estrategia didáctica, que también es considerada una estrategia curricular, corresponden a las décadas de los 60's y 70's en Estados Unidos en la Universidad de Case Western Reserve, en Canadá en la Universidad de McMaster, y a inicios de 1980 proliferaron las universidades que incluyeron el ABP en sus estructuras curriculares, tal es el caso de la Universidad de Harvard y la New Mexico en los Estados Unidos; en todos los casos fue aplicado para la enseñanza de la medicina (Morales y Landa, 2004; Guevara, 2010). Con su implementación se buscaba la mejora de la calidad de la educación médica a través de un currículum integrador:

Cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema. (Guevara, 2010, p.144)

La búsqueda de un currículum integrador se vincula con la necesidad de transformar las condiciones de la enseñanza médica debido a las demandas cambiantes del contexto y de la práctica profesional, en donde las clases expositivas y un programa exhaustivo se consideraban ineficientes e inhumanas para la preparación de los estudiantes; además, la enseñanza estaba centrada en los contenidos sobre los ejemplos concretos y sus aplicaciones (Morales y Landa, 2004).

En cuanto a las bases filosóficas y pedagógicas del ABP se encuentran el constructivismo, ya que esta “corriente del pensamiento asume que el conocimiento no es algo absoluto, sino que es construido por el alumno basado en su conocimiento previo y en las visiones globales del mundo” (Guevara, 2010, p.143). Es importante considerar que el sustento epistemológico que se asume con el ABP abre una posibilidad para establecer actividades que se confrontan con los procesos de reproducción y memorización; por lo anterior, los fundamentos pedagógicos del ABP la colocan como una estrategia didáctica cercana a la propuesta de Paulo Freire (2005) quien afirmaba que el conocimiento no es algo estático ni susceptible de ser depositado en los estudiantes como contenidos.

El ABP es una estrategia de enseñanza – aprendizaje que no es lineal, hay múltiples procesos que interactúan en ella, inicia con un problema real o hipotético que es analizado por un grupo pequeño de estudiantes, quienes trabajan colaborativamente asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje para buscar la solución con la supervisión del profesor. El

problema debe ser planteado como un conflicto cognitivo retador, interesante y motivador para los estudiantes (Morales y Landa, 2004; Guevara, 2010).

Las principales características del ABP son las siguientes:

1. Centrado en el aprendizaje de los y las estudiantes: Implica la responsabilidad del propio aprendizaje, identificando lo que se necesita conocer para tener un mejor entendimiento y manejo del problema en el que están trabajando los estudiantes y con base en ello conseguir la información necesaria en libros, internet, entre otros medios. Se logra así una personalización del aprendizaje, a través de proceso de investigación y reflexión para llegar a la solución del problema planteado.
2. Desarrollo del pensamiento crítico: Está incluido en el proceso de enseñanza – aprendizaje, no se incorpora como algo adicional sino es parte del mismo proceso de interacción para aprender. El ABP busca que los estudiantes comprendan y profundicen adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc. Todo lo anterior con un enfoque integral.
3. El aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes: Se recomiendan grupos de trabajo entre 5 a 9 estudiantes con el apoyo de un tutor, para favorecer la gestión eficaz de los posibles conflictos que surjan entre los estudiantes y que todos se responsabilicen de la consecución de los objetivos previstos. Se espera que se adquiera un compromiso real y fuerte con sus aprendizajes y con los de sus compañeros. La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático

en una experiencia colaborativa de aprendizaje. A lo largo del proceso es imprescindible adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo grupal, desarrollando la habilidad de construir y recibir críticas para la mejora del desempeño del grupo.

4. El rol del profesor-profesora: Su rol consiste en una comunicación metacognitiva, quien a través del planteamiento de preguntas los y las estudiantes encuentren la mejor ruta para el entendimiento y manejo del problema. Promoverá la discusión en la sesión de trabajo con el grupo, pero no se convertirá en la autoridad del curso o un docente convencional experto en el área y transmisor del conocimiento; por lo cual los estudiantes sólo se apoyarán en él-ella para la búsqueda de información, además los ayudará a construir procesos de reflexión y les motivará a continuar con el trabajo, es decir, los guiará a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.
5. Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje: El problema representa un desafío a enfrentar en la práctica para los estudiantes y, además, les proporciona tanto la relevancia como la motivación para el aprendizaje. Los estudiantes identifican lo que tendrán que aprender de las ciencias básicas (en el caso de medicina) y el problema les da un foco para integrar información de múltiples disciplinas. Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que sea utilizado como base, como detonador para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal. Además, el ABP favorece la posibilidad de interrelacionar distintas materias o disciplinas académicas para la solución del problema como un todo coherente de aprendizajes.

6. La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido: Se espera que los estudiantes aprendan a partir del conocimiento del mundo real y de la acumulación de experiencia como parte de su propio estudio e investigación. A través del aprendizaje autodirigido, hacen trabajo en conjunto, discuten, comparan, revisan y debaten permanentemente lo aprendido. (Morales y Landa, 2004; Universidad Politécnica de Madrid, 2008; Guevara, 2010)

El ABP tiene sus bases en la teoría educativa que se relaciona con tres principios sobre el aprendizaje y los procesos cognitivos (Morales y Landa, 2004):

- a) El aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo, este primer principio está relacionado con el hecho de que el conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados llamadas redes semánticas en donde la nueva información se pueda recuperar y sea utilizada para resolver problemas, reconocer situaciones o guardar de manera efectiva el conocimiento, y a su vez influyen en la interpretación y memorización de este.
- b) La metacognición afecta el uso del conocimiento. En este segundo principio las habilidades metacognitivas involucran la capacidad de monitorear la propia conducta de aprendizaje, esto implica estar enterado de cómo se analizan los problemas y de si los resultados obtenidos tienen sentido.
- c) Los factores sociales y contextuales tienen influencia en el aprendizaje. Este tercer principio se vincula específicamente con el uso del conocimiento, el cual los estudiantes sean capaces de utilizar en los procesos de resolución de problemas. Además, los factores sociales también tienen influencia sobre el aprendizaje del

individuo, ya que, al estar en contacto con diferentes puntos de vista sobre un problema, los estudiantes se sienten estimulados para plantearse nuevas interrogantes.

El ABP ha pasado por varios procesos que lo han modificado de distintas maneras, de acuerdo con Morales y Landa (2004) desde que fue propuesto “el ABP ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades de las diferentes áreas en las que fue adoptado, lo cual ha implicado que sufra muchas variaciones con respecto a la propuesta original” (p.147); sin embargo a pesar de los cambios que ha tenido es una técnica que sigue conservando su esencia en donde el aprendizaje es el centro, los estudiantes tienen un rol activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el docente solamente ocupa un lugar de guía para el análisis del problema en cuestión.

El problema planteado si bien puede ser ficticio o real es importante que esté bien diseñado, ya que es un punto medular de esta estrategia didáctica y en la medida que sea cuidada su construcción los resultados serán más efectivos.

La condición fundamental para la utilización del ABP se relaciona con la forma en que se construyen las experiencias problema. Su diseño debe garantizar el interés de los estudiantes; debe relacionarse con los objetivos del curso y con situaciones de la vida real. Deben conducir al estudiante a tomar decisiones o a hacer juicios basados en hechos, en información lógica y fundamentada. (Morales y Landa, 2004, p.152)

En cuanto a la necesidad de garantizar el interés en los estudiantes por parte del profesor, se relaciona con la propuesta de Paulo Freire (2005; 2010), porque es necesario crear un espacio en el que los estudiantes se maravillen de la vida misma, en donde los problemas

planteados sean un pretexto para reflexionar sobre la existencia, para reconocer la multiplicidad de situaciones en las que se pueda encontrar inmersos como seres históricos.

El asombro y el acontecimiento (Bárcena, 2000) son capacidades que cada día se van deteriorando, pero justamente hay que revivirlas, que resurjan de nuestros adentros, desde las profundidades de nuestras entrañas porque es justo ahí en donde los problemas vitales cobran sentido, donde se vibra en relación con los demás; en donde es más posible tomarse de la mano para construir soluciones ante la realidad que lleva hacia la muerte, hacia el olvido, hacia la deshumanización.

Desde sus orígenes se puede observar la riqueza de esta estrategia didáctica y además su vinculación estrecha con lo establecido por Paulo Freire, en donde los procesos educativos deben estar relacionados directamente con los contextos concretos, ya que es la única manera de brindarle un significado verdadero a la práctica educativa. Si bien han pasado casi medio siglo de que esta técnica fue propuesta, aún falta mucho camino por recorrer para que sea una realidad en la mayoría de los centros educativos en el mundo en todos los niveles educativos. En la propuesta curricular resulta primordial considerarla como parte de la estructura curricular y didáctica, porque no es suficiente con establecer los fundamentos epistemológicos, sino darles vida a través de actividades concretas que serán desarrolladas en el salón de clases.

b) Enfoque del Aula Invertida

El enfoque del Aula Invertida (EAI) se sustenta en las necesidades de la educación universitaria del siglo XXI en la que ya no es suficiente saturar la mente de los estudiantes con conocimientos que tienen fecha de caducidad, y se asocia con el desarrollo de capacidades como el aprendizaje autónomo y permanente, y con competencias transversales

y específicas necesarias para el desempeño de los perfiles profesionales, así como la ejercitación del razonamiento crítico, la comunicación, la colaboración en equipos y la creatividad (Prieto en Medina, 2016).

El EAI surgió en el año 2006 como resultado del trabajo de dos profesores: Jonathan Bergman y Jonathan Sams quienes desarrollaron videos para las clases de química del Instituto de Enseñanza Secundaria de Woodland Parc ubicado en Colorado, Estados Unidos, los cuales estaban dirigidos a los estudiantes que, por vivir en un entorno rural, faltaban frecuentemente a clase. Posteriormente, una vez que sistematizaron la experiencia, la llamaron enfoque aula invertida, porque el estudiante solía hacer en clase lo que comúnmente realizaba antes de esta, y, por otro lado, en el aula hacía las actividades correspondientes a la tarea (Medina, 2016).

Debido a que es una estrategia didáctica relativamente nueva no se tiene una definición uniforme de la misma, pero de acuerdo con Álvaro Quiroga (2014) es:

Un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa mueve desde un espacio de aprendizaje colectivo a un espacio de aprendizaje individual al estudiante, y el espacio de aprendizaje colectivo resultante, se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, donde el docente guía a los estudiantes a medida que él aplica los conceptos y participa creativamente en el tema (citado en Vidal, M., Rivera, N., Nolla, N., Morales, R. y Vialart, M., 2016, p.1).

Este enfoque didáctico tiene las siguientes características:

- Rompe con el círculo vicioso de la metodología tradicional de enseñanza transmisiva y la invierte de enseñanza, estudio y evaluación, por la secuencia estudio (auto, *peer*, hetero), evaluación y enseñanza.
- Permite disponer del tiempo destinado para las clases presenciales y los estudiantes puedan aplicar y practicar la información y habilidades que han adquirido.
- Supone un desplazamiento intencional fuera del aula de determinadas partes del contenido de las asignaturas de una titulación.
- Las actividades que docentes y estudiantes desarrollan colaborativamente en el aula son aquellas que promueven la reflexión, el análisis y la discusión más que la instrucción mecánica y reproductora.
- Se centra en maximizar la comprensión de lo que el alumnado estudia más que de su memorización.
- Sus diversas estrategias abren la posibilidad de transmitir la información a los estudiantes por medios electrónicos como documentos, videos o *slidecasts* lo que hay que estudiar antes de la clase sin consumir tiempo de presencialidad y comprobar los resultados de su estudio mediante cuestionarios en línea o actividades de evaluación formativa.
- El objetivo de la «instrucción entre pares» es transformar el ambiente de aprendizaje del aula de manera que todos los estudiantes se involucren en los procesos de apropiación activa de la materia. (Prieto en Medina, 2016)

Con esta nueva manera de organizar las clases se dispone de más tiempo para que sean los estudiantes quienes “protagonicen su aprendizaje realizando actividades de aplicación y

discusión que les permitan construir conocimiento y extraer sentido por sí mismos de las actividades de aplicación y análisis que desarrollan colaborativamente en clase” (Prieto en Medina, 2016, p.3).

El Enfoque del Aula Invertida es una oportunidad para transformar los procesos de enseñanza – aprendizaje de una manera más concreta debido a que le da la vuelta a la metodología tradicional en la que se ha desarrollado la práctica educativa. Con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se pueden construir espacios y tiempos educativos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, en donde estos cada vez sean más responsables de sus procesos formativos y al mismo tiempo construyan su conocimiento con el apoyo del maestro, que pasa a ser un guía, un acompañante en el acto educativo.

c) Aprendizaje Basado en Proyectos

Entre las estrategias didácticas que colocan al estudiante como responsable de su aprendizaje y generan un ambiente educativo marcado por la colaboración y los procesos de reflexión-acción, se encuentra el Aprendizaje Basado en Proyectos en el que:

se encuentra la esencia de la enseñanza problémica, mostrando al estudiante el camino para la obtención de los conceptos. Las contradicciones que surgen y las vías para su solución, contribuyen a que este objeto de influencias pedagógicas se convierta en un sujeto activo. (Maldonado, 2008, p.160)

El estudiante como un sujeto activo es una cuestión primordial para que esta estrategia didáctica esté relacionada con la pedagogía liberadora por la búsqueda de acciones que permitan la construcción del conocimiento, además la enseñanza problemática coloca al

profesor y al estudiante en una relación muy distinta en donde los roles que tradicionalmente se les asignan es necesario que se vayan desdibujando, ya que el proceso de problematización conlleva a que el estudiante a vincularse con la realidad, analizarla y posteriormente, conceptualizarla.

La relevancia de esta estrategia, al igual que de las anteriores, reside en el rol protagónico del estudiante en sus propios procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que el Aprendizaje Basado en Proyectos se define como “una metodología docente basada en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y donde el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015, p.2).

Dentro de la multiplicidad de objetivos que se pueden enlistar de esta estrategia didáctica se encuentran los siguientes:

1. Formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor.
2. Desarrollar motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos dado que a través de atractivas experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos complejos y del mundo real se desarrollan y aplican habilidades y conocimientos. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015, p.2)

La interpretación de los acontecimientos está estrechamente vinculada con el hecho de analizar la realidad y posteriormente, intervenir en ella. Además, el involucramiento de los estudiantes en proyectos complejos representa una oportunidad para que pongan en juego tanto los conocimientos como las habilidades adquiridas y se entreguen a la práctica

educativa a través de acciones que lo vinculan directamente con las problemáticas sociales que le permitirán, de una manera integral, reconocer su propio proceso de enseñanza – aprendizaje.

El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene las siguientes características:

1. Proporciona una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores.
2. Exige que el profesor sea un creador, un guía, que estimule a los estudiantes a aprender, a descubrir y sentirse satisfecho por el saber acumulado.
3. Se acerca a una realidad concreta en un ambiente académico, por medio de la realización de un proyecto de trabajo.
4. Estimula en los estudiantes el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales, con lo cual se motivan a aprender; los estudiantes se entusiasman con la investigación, la discusión y proponen y comprueban sus hipótesis, poniendo en práctica sus habilidades en una situación real
5. El estudiante aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno, utilizando además recursos modernos e innovadores.
6. Implica formar equipos conformados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos con el propósito de solucionar problemas reales (Maldonado, 2008, p.160)

De acuerdo con la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2015) algunos beneficios de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos son los siguientes:

- I. La integración de asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos.
- II. Organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos.
- III. Fomentar la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresar sus opiniones.
- IV. Que los estudiantes experimenten las formas de interactuar que el mundo actual demanda.
- V. Combinar positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprender.
- VI. Desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación de las propias capacidades.
- VII. Satisfacer una necesidad social, lo cual fortalece los valores y compromiso del estudiante con el entorno. (pp. 2-3)

Esta estrategia didáctica gira en torno a “actividades de enseñanza interdisciplinarias, de mediano y largo plazo, y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas” (Maldonado, 2008, p.161); lo cual aporta significativamente para el desarrollo de la propuesta curricular en la integración del currículum y por el fortalecimiento de la interdisciplinariedad.

Las estrategias didácticas incluidas en este apartado representan sólo algunos ejemplos de la manera en la que se podría poner en práctica la propuesta del diseño curricular mixto: humanizante – profesionalizante; pero está abierta la posibilidad de que se integren más y se

hagan las modificaciones que se consideren apropiadas para que la propuesta esté acorde al contexto y a las necesidades de los estudiantes.

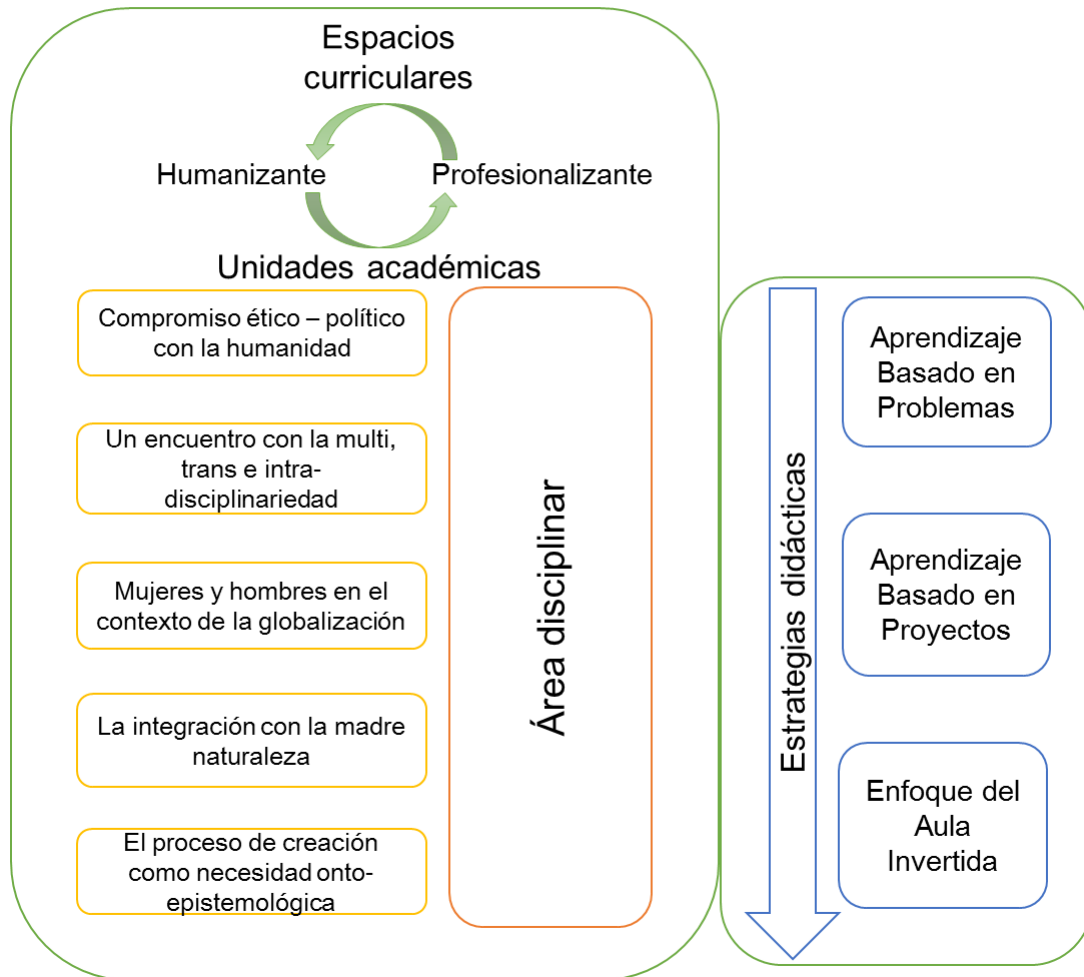
A manera de cierre, a continuación, se resaltan algunas cuestiones que comparten estas estrategias didácticas para vislumbrar de qué manera enriquecen a este diseño curricular:

- Se busca la mejora de la calidad educativa a través de un currículum integrador y organizado en problemas de la vida real.
- Los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje.
- Interrelación de disciplinas para trabajar sobre un problema.
- Desarrollo del aprendizaje autónomo y permanente.
- El trabajo colaborativo es su base.
- Tienen un elemento detonador que funciona como conflicto cognitivo (ejemplo: el problema como foco organizador y elemento detonador).
- Desarrollo del pensamiento crítico.
- La creatividad como elemento esencial.
- Provocan una ruptura con la metodología tradicional de la enseñanza transmisiva.
- Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's).

A continuación, se incluye una figura con la propuesta del diseño curricular mixto, en la cual se puede ver la integración de sus elementos. Se incluyen los espacios curriculares: humanizante – profesionalizante con las unidades académicas correspondientes de cada uno, así como las estrategias didácticas que se consideran como una posibilidad para la implementación; con respecto a éstas últimas cabe resaltar que serán transversales por lo que

formarán parte de todas las unidades académicas tanto de la parte humanizante como del área curricular.

DISEÑO CURRICULAR MIXTO



IX. Puntos de reflexión

En primer lugar, es importante mencionar que debido al enfoque onto-epistemológico del proyecto de investigación, y al hecho de que Paulo Freire es el autor central que nutre esta tesis, no se puede establecer una conclusión como tal del presente trabajo, ya que se entraría en una contradicción con todo lo señalado en el cuerpo del documento.

Es por ello que se ofrecen sólo algunos puntos de análisis para trabajos posteriores, debido a que el trabajo que realicé como parte de la Maestría en Investigación Educativa justamente es sólo un punto de partida para investigaciones ulteriores; se pretende que sea el inicio de un camino de indagación sobre el currículum a través de distintas posturas teóricas, de un encuentro conmigo misma, de entrelazar mi voz con la de Freire y darme cuenta a lo largo de cada párrafo que cada una de sus obras tiene mucho que ofrecer al campo educativo, pero mucho más a la vida misma.

El diseño curricular como un proceso que implica múltiples factores contextuales y además la participación de muchas personas que están implicadas en el campo educativo, lo convierten en un espacio de respuesta y a la vez de reflexión constante. De respuesta porque está relacionado con muchos frentes, y en la mayoría de las ocasiones tiene la tendencia de darle un mayor peso a uno de ellos, como es el caso de las cuestiones económicas; de reflexión porque al tratarse de una propuesta de un programa educativo provoca de manera inmediata a analizar de qué manera se ha configurado la vida, cómo estamos realizando las actividades educativas y para qué las hacemos.

La humanización como el concepto central de la tesis me permitió abrirme a un mundo insólito, ya que es una categoría que contiene todo el pensamiento y la postura de Paulo Freire ante la educación, y, por lo tanto, ante la vida. Es un término que me permite

reconocerme como ser humano, de verme en el espejo de manera tan transparente que lo único que alcanzan a ver mis ojos y a sentir mi cuerpo es mi inacabamiento.

El hecho de saberme inconclusa, y que debo esforzarme día con día para no olvidar que nunca terminaré por ser, porque siempre existe la posibilidad de ser más, es un privilegio y a la vez una gran responsabilidad. No basta con saber que tengo la dicha de que puedo ser más cada día y que además puedo ser consciente de ello, y a través de ese proceso de reflexión – acción constante despierto al y con el mundo, me inserto más en la realidad y descubro las múltiples necesidades que tengo como mujer y como ser humano.

Caminar de la mano con Paulo Freire fue un viaje que me llevó por lugares inesperados, hubo momentos en los que me sentí perdida al encontrarme frente a información que invadía mis sentidos y parecía ser muy lejana a mi realidad, pero cuando me detenía a observar, a analizar con mayor cuidado cada una de las palabras, de las frases construidas por Freire me daba cuenta de que él escribía con el corazón, que en cada una de las páginas nos regaló más que información para mejorar la práctica educativa, porque nos compartió su vida, sus tristezas, sus alegrías, sus luchas constantes por mantener la congruencia que todo el tiempo y en todo lugar promulgaba. Es por ello que además de ser mi referente teórico – práctico, fue un referente existencial, porque su vida es inspiradora y esta tesis también es una manera de honrarla.

Por todo lo anterior, el presente proyecto de tesis fue para mí un proceso de búsqueda interna constante, de entrega, de lucha, es por ello que esbozo las siguientes palabras, que no están acabadas, pero que han sido construidas entre la fuerza del viento que golpea las hojas: no existe un currículum sin seres humanos que vivan el acto educativo en sus múltiples manifestaciones.

IX. Referencias

- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista Inter Ação*, 31 (1), 11-33.
DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v31i1.1490>
- Arbesú, M. (1996). El sistema modular Xochimilco. En *El Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM-X.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar* 31, (9-33). Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Enrahonar/article/viewFile/31976/31810>
- Beuchot, M. (2008). Breve exposición de la hermenéutica analógica. *Revista Teología*, XLV (97), 491-502. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795540>
- Berlanga, B. (2007). *El grito como proyecto educativo*. Documento realizado a partir de la presentación en el Centro de Estudios Ecuménicos, CEE. México, D. F.
- (2012). Hacer la crítica del desarrollo: la tarea de prefigurar otros modos de vida buena desde la digna rabia y el deseo. Recuperado de: <file:///C:/Users/USer/Downloads/otracosa.pdf>
- Betto, F. (2005). ¿Qué es el neoliberalismo? *Archipiélago*, 13 (49), 9. Recuperado de: <file:///C:/Users/USer/Downloads/19778-31484-1-PB.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos. Torneo delibera 2015. Recuperado de: <file:///C:/Users/Edith/Downloads/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf>

Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, J. (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (27-34). Madrid: Síntesis. Recuperado de:

<http://personales.unican.es/osorojm/ficheros/TEMA%201/Lectura%20Escudero.pdf>

Brown University. (s.f.). The Brown Curriculum.

<https://www.brown.edu/academics/college/degree/curriculum>

Casarini, M. (2009). Teoría y diseño curricular. México: Trillas.

Comunidad de Aprendizaje en Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario. (2015). Módulo 1 Fundamentación y Geografía de las Prácticas Narrativas.

Díaz, M. (2013). Presentación. En Ibarra, L. y Díaz, M. (Coords.). Metodología curricular. Un modelo para la educación superior. Seis experiencias universitarias, (7-11). México: Editorial Fontarama.

Díaz Barriga, A. (1997). Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas.

----- (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de:

<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

----- (coordinador). (2013). La investigación curricular en México 2002-2011. México: ANUIES-COMIE.

Díaz Barriga, Á. y Martínez, L. (2013). La conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículo. En Díaz-Barriga, Á. (Coord.), La investigación curricular en México 2002-2011, (29-54). México: ANUIES-COMIE.

Díaz Barriga Arceo, F. (2013). Innovaciones curriculares. En Díaz-Barriga, Á. (Coord.), La investigación curricular en México 2002-2011, (110-198). México: ANUIES-COMIE.

Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI editores.

----- (1996). Primeras palabras. En Política y educación, (11-17). México: Siglo XXI editores.

----- (1999). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI editores.

----- (2003). Grito manso. Recuperado de:
<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/El%20Grito%20Manso.pdf>

----- (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI editores.

----- (2010). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI editores.

----- (2012). Pedagogía de la esperanza. Recuperado de:
<https://cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>

----- (2014). Miedo y osadía: La cotidianidad de un profesor que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Recuperado de:
<https://drive.google.com/file/d/0B8LtYueDmLANUDBJQ31OeGF0SW8/view?pli=1>

Fromm, E. (2007). Del tener al ser. España: Paidós.

Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1 (2), (226-233). Recuperado de:

<file:///C:/Users/USer/Downloads/Dialnet-UnEspacioParaLaInvestigacionDocumental-4815129.pdf>

Goodson, I. (2000). El cambio en el currículum. España: Octaedro.

Guevara, G. (2010). El ABP como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XI (20), 142-167.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/666/66619992009.pdf>

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum. España: Editorial Morata.

Heidegger, M. (2012). Ser y tiempo. Trad. Jorge Eduardo Rivera. Madrid: Trotta.

Recuperado de:

<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>

Hernández, L. y García, J. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En Díaz-Barriga, Á. (Coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*, (55-107). México: ANUIES-COMIE.

Inclán, D. (2015). Pedagogía de la crueldad o cómo la violencia se hace cotidiana. En *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista III*.

Kemmis, S. (1998). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. España: Morata.

Kincheloe, J. (2000). Introducción. En Goodson, I. El cambio en el currículum (9-39). España: Octaedro.

Lundgren, U. (1992). Teoría del currículum y escolarización. España: Ediciones Morata.

- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14 (28), 158-180. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Marcos, S. (2015). La realidad no cabe en la teoría. En *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista III*.
- Martínez, X. (2016). Prefacio. El otoño se disipa. Latinoamérica, educación y futuro. En Rama, C. *Mutaciones universitarias latinoamericanas. Cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas*. Recuperado de: <http://www.innovacion.ipn.mx/ColeccionLibros/Documents/mutaciones/Mutaciones.pdf>
- Medina, J. (Coord.). (2016). La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Poniatowska, E. (2014). La noche de Tlatelolco. México: Ediciones Era.
- Prieto, A. (2016). Prólogo. En *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rama, C. (2016). Mutaciones universitarias latinoamericanas. Cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas. Recuperado de: <http://www.innovacion.ipn.mx/ColeccionLibros/Documents/mutaciones/Mutaciones.pdf>

Safranski, R. (2003). *Un maestro de Alemania*. España: Fábula. Tusquets editores.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Schugurensky, D. (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo? En Alcántara, A., Pozas R. y Torres C. (Coords.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, (118–149). México: Siglo XXI editores.

Taylor, P. (2008). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social. En Global University Network for Innovation (GUNI). *La educación superior en el mundo 3: Educación superior, nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*, (89-101). Recuperado de: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7932/06%20%2889-101%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Paidós.

Tyler, R. (1949). *Principios básicos de la teoría del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red). (s.f.). *Bienvenidos a la UCI-Red*. Puebla, México. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de: <http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios>

----- (2012). *Planeación con sujeto. Del querer a la posibilidad de hacer, como proceso de construcción del sujeto colectivo*. Recuperado de: <http://www.ucired.org.mx/testimonios/item/55-planeacion-con-sujeto>

Universidad Politécnica de Madrid. (2008). Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Servicio de Innovación Educativa. Recuperado de:

https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Vidal, M., Rivera, N., Nolla, N., Morales, R. y Vialart, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior*, 30 (3), 668-688. Recuperado de:

<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v30n3/ems20316.pdf>