

EDITORIAL MAR CARIBE

ISSN: 3121-2069

REVISTA DEL MAR CARIBE

VOL.1, NÚM.1, 2025

PUBLICACIÓN SEMESTRAL:
JULIO-DICIEMBRE



COLONIA, URUGUAY

Currículo de las universidades latinoamericanas: Definiciones y contexto de la unidad curricular como objeto definitorio de todo el proceso educativo

Curriculum of the Latin American Universities: Definitions and context of the curricular unit as defining object of the educational process

Osmart Raúl Morales Chalco

<https://orcid.org/0000-0002-5850-4899>

omoralesc@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo, Perú

Paul Gregorio Páucar Llanos

<https://orcid.org/0000-0002-1245-8137>

pgpaucarl@unac.edu.pe

Universidad Nacional del Callao, Perú

Raphael Santiago Mendoza Delgado

<https://orcid.org/0009-0003-3679-0809>

rsmendozad@unac.edu.pe

Universidad Nacional del Callao, Perú

Resumen:

La historiografía educativa ha encontrado nuevos objetos con los que categorizar y secuenciar sus movimientos y su evolución, hasta llegar a las perspectivas modernas sobre cómo y por qué se educa. El currículo es uno de los objetos que más interés despierta en estas investigaciones y su estudio requiere un enfoque interdisciplinario, entre los que destaca el sociológico, pues los contenidos impartidos en una disyuntiva determinada siempre representan algo más. Nuestro objetivo con esta investigación documental, de enfoque pedagógico-sociológico, es generar definiciones y contextos del currículo para el posterior estudio de las tendencias en la educación superior latinoamericana.

Palabras clave: epistemología, historiografía educativa, diálogo, soberanía, cosmovisión

Abstract:

Educational historiography has uncovered new objects from which to categorize and sequence his movements and evolution, as well as modern perspectives on how and why we educate. The curriculum is one of the objects that generates the most interest in these investigations, and this study requires an interdisciplinary approach, the sociological approach being one of the most notable, since the contents taught in a specific context are always a representation of something much larger. Our objective with this documentary investigation, employing a pedagogical-sociological approach, is to generate definitions and context for the curriculum in preparation for a subsequent study of trends in Latin American higher education.

Keywords: epistemology, educational historiography, dialogue, sovereignty, worldview

Introducción

El currículo educativo, como unidad para la organización de los contenidos en cualquier nivel o grado académico, es una unidad de vital importancia cuya configuración cambia de acuerdo a criterios selectivos que vienen desde las instituciones correspondientes, pero es vital contestar a tres preguntas: ¿qué suscita un cambio curricular?, ¿cuáles son los criterios selectivos que influyen en su configuración?, ¿cuáles son esas instituciones correspondientes?

El currículo, en su definición más básica, “*es un método de organización de las actividades educativas y de aprendizaje en función de los contenidos, de los métodos y de las técnicas didácticas*” (Larousse, 1919, p. 310). La palabra proviene de la forma verbal latina “*currere*”, el infinitivo de presente activo de “*curro*”, que a su vez deriva del ancestro protoitalo “*korse/o*”, ambos con el significado “*correr*”. Da paso a la locución latina *curriculum vitae*, “*carrera de vida*”, que se aplicó, en su valor metafórico, a los contenidos de este método organizativo, al ser la educación, de cualquier nivel o grado, un proceso prolongado que se extiende durante largos periodos vitales del alumno a educar.

La organización de los conocimientos en unidades comprensibles y reproducibles, con variantes en la configuración según los intereses de la época, es un tema que examina la historiografía educativa para establecer correlaciones entre lo que se enseña y por qué se enseña. Esta metodología de investigación, de múltiples ramas y de relaciones contrastadas, sin que esto suponga relaciones excluyentes, ha manifestado múltiples transformaciones, bien explicadas por Artiada:

“En el transcurso de su evolución, la Historia de la Educación ha experimentado transformaciones estructurales que atañen a su naturaleza epistemológica, sus objetos de estudio, su interrelación con otras ciencias y sus métodos de investigación: desde su consideración inicial como ‘disciplina

pedagógica' en instituciones y planes de estudio para la formación docente hasta su adscripción como historia sectorial dentro de la 'historia a secas'; desde la unicidad de su objeto de estudio, las ideas pedagógicas y las instituciones educativas, a la actual diversidad que evoca los señalamientos de posible 'fragmentación' de la historiografía de fines de este siglo" (Artieda, 2000, p. 22).

Estas transformaciones devienen en múltiples estados desde los que los historiógrafos de la educación construyen sus metodologías y teorías, proceso arduo y que nace de un intercambio dialógico entre las figuras de autoridad educativas, tanto profesionales como instituciones que actúan como entes reguladores cuyos consejos científicos e intelectuales validan o invalidan las propuestas y críticas, proceso que supone a la vez un ejercicio tanto de poder como de responsabilidad institucional:

"El reto del profesional de la historia de la educación consiste en estudiar y explicar, desde la perspectiva histórica, cómo se desarrolla en un sistema social el subsistema educativo, que le da origen y forma; de qué manera satisface las expectativas funcionales del modelo social en el cual se inserta, qué tipo de relación tiene con las estructuras económicas, políticas y culturales, tecnológicas, demográficas e ideológicas" (Alarcón, 2014, pp. 7).

El desafío de establecer una metodología coherente para el estudio histórico de la educación radica en su fluidez en el tiempo, por lo que los currículos se revisan, amplían o reducen en casos específicos. Este reto ha sido abordado desde múltiples perspectivas, como el positivismo, la epistemología y la historiografía educativa. El currículo ha funcionado como elemento esencial en el análisis, con la entrada de la historiografía educativa moderna, que integra conocimientos de pedagogía y didáctica para un enfoque interdisciplinario.

"La incidencia de la historia del currículo en la generación de teoría curricular es sostenida por distintos especialistas, por ejemplo, Goodson, Stenhouse (1991) y Lundgren. Determinadas producciones de este último, son un ejemplo evidente de cómo hacer teoría curricular estudiando la historia del currículum o, más propiamente, lo que él trata como cambios en los "códigos auriculares' desde la antigüedad grecorromana hasta la actualidad. La relación de binomios tales como texto/contexto, producción/reproducción, Estado/sociedad, es analizada a través del registro de esos cambios. Con el concepto de 'código curricular', está haciendo referencia a "(...) un conjunto de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de transmisión (del conocimiento y las destrezas); "(...) un texto producido para la educación y que organiza diversos campos el concepto de texto que Lundgren sostiene, le posibilita entender y denominar al currículum como 'texto de pedagogía' (así como a la teoría curricular como 'texto sobre

pedagogía’). El concepto de contexto hace referencia a la sociedad o la escuela, según donde se centre el análisis. En relación con la producción/reproducción de la base material y simbólica de la sociedad, sostiene que el currículum desempeña el papel central en el proceso de reproducción. “El problema de la representación (de los procesos de reproducción) se convierte en el objeto del discurso educativo y, por consiguiente, en la eterna cuestión de la pedagogía como campo de estudio.” La pregunta que se propone responder en Teoría del currículo y escolarización se sitúa en el cruce de Pedagogía, Sociología e Historia del Currículo: “Cuándo se convierte la pedagogía en un problema social y necesita un aparato conceptual elaborado” (Artieda, 2000, p. 24).

Dichos enfoques interdisciplinarios plantean una historia alternativa a las fundamentadas en las ideas, las figuras o las instituciones pedagógicas, enfoques historiográficos que revisaremos más adelante junto con las definiciones pertinentes. Baste, por el momento, con señalar que el currículo, como objeto de estudio, ofrece valiosos “insights” sobre la relación entre contenidos, contextos, criterios selectivos y proyectos nacionales.

Evolución de la historiografía educativa: ¿cómo llegamos al currículo como unidad de estudio?

En el currículo, a diferencia de otros aspectos del proceso educativo, no puede haber una ruptura total con lo que le antecede. Las revisiones siempre parten de los proyectos u objetivos anteriores que configuraron iteraciones previas del currículo en un país determinado. Más que rupturas, la historia del currículo es una historia de revisiones y redirecciones, donde los objetivos permanecen con relativo estatismo en el tiempo, siendo los principios y metodologías pedagógica con que se mantiene en un estado de flujo, que sin embargo no es lineal: las visiones se segmentan, se mezclan, son reinterpretadas, matizadas, algunas fundamentan nuevas visiones que deconstruyen lo previamente establecido o lo avanzan a estratos insospechados. En fin, el ciclo orgánico de las ideas y el pensamiento en cualquier disciplina.

Esta cualidad de ser algo a la vez estático y fluido problematiza el estudio de lo curricular como un todo cerrado, capaz de producir principios coherentes y abstraíbles que permitan estudiar sus fenómenos fuera de su contexto social y político. La historiografía del currículo educativo sigue siendo una disciplina relativamente novedosa, en constante diálogo con otras disciplinas que le prestan metodologías, referencias y modelos teóricos para sus procedimientos investigativos.

La cualidad que le complejiza en grados mayores a cualquier otra disciplina que estudie las múltiples caras y fenómenos del proceso de enseñanza-aprendizaje es su totalidad.

Estudiar adecuadamente el currículo involucra tanto la investigación pedagógica, didáctica y metodológica, todos los aspectos, obviamente, relacionados con la educación y sus problemas, como también la investigación histórica, epistemológica, sociológica e institucional, y muchas otras dimensiones. Se enmarca así con las nuevas tendencias a la hora de estudiar la historia, que no ve los fenómenos como unidades aisladas y sin continuidad, sino como un todo sucesivo y no siempre coherente que demanda perspectivas siempre abiertas a hallar las causas esenciales de los fenómenos en los lugares y disciplinas menos esperados.

Pero para llegar a este punto, donde la investigación curricular es su propia ciencia con objetivos y recursos propios (propios en la manera en que los hace suyos, no en que hayan visto sus génesis en la investigación curricular, pues como ya expusimos en el párrafo anterior la investigación curricular junta múltiples disciplinas al servicio de un mismo objetivo bien definido y concreto), primero hay que remontarse al siglo XVIII.

Escolano categoriza tres vertientes predominantes en la concepción histórica de la educación a través de los principios positivistas, ósea los que se fundamentan en crítica-histórica y las validaciones apriorísticas, generando una historiografía escolarizada de lo educativo; todo es relativo a la escuela como institución generadora de conocimiento, todo se estudia en relación a los elementos que constituyen la escuela, y las categorizaciones de Escolano ejemplifican con exactitud las tendencias investigativas hacia la segmentación de los elementos que, en definiciones más o menos rigurosas, históricamente son asociadas con la escuela y sus múltiples elementos, tendencias que el mismo Escolano recalca como no excluyentes:

1. Primera definición: la historia de la educación como una historia de pedagogías, filosofías educativas y metodologías de enseñanza, que sin embargo *“presentadas de manera descontextualizada de sus condiciones sociohistóricas de producción”* (Artieda, 2000, p. 36), ósea abstraídas de su realidad material y concreta, indispensable en su análisis para discernir la realidad histórica y los intereses sociales, políticos e ideológicos detrás de dichas ideas.
2. Segunda definición: la historia de la educación siendo el resultado de la yuxtaposición entre dos objetos de estudio, desde pedagogías, instituciones hasta corrientes filosóficas hegemónicas para el discurso cultural de su época, sin que se dé una integración entre los objetos de estudio, discurso que sigue una tendencia positivista de fragmentar el conocimiento en parcelas disciplinarias donde no se fomenta la interacción entre saberes y posturas científicas, la interdisciplinariedad propiamente dicha.
3. Tercera definición: la historia de la educación como la historia de los grandes pedagogos universales, *“a la manera de los ‘grandes próceres’ de la*

historia”(Artieda, 2000, p. 24), una visión romántica de la labor docente (entendiendo “docente” no solo en su labor de enseñanza y aprendizaje, sino también docente como investigador y generador de conocimiento científico), que atribuye especial significado a una figura dentro de la historia pedagógica como generador individual de las filosofías educativas y pedagógicas de su tiempo, respetando obviamente una tradición que atraviesa su pensamiento y su obra. Esta concepción del docente como protagonista de un contexto histórico muy específico es debatible. Los cambios educativos no son el resultado de una conciencia singular que genera una síntesis entre discursos pasados y presentes, sino el dialogo constante entre dichos discursos y otros aparatos como: a) el aparato institucional, con criterios definidos y, en muchos casos hegemónicos, que genera visiones paradigmáticas desde las que clasificar los discursos de acuerdo a sus cualidades tradicionales o disruptivas; en su capacidad de perpetuar o fracturar las convenciones establecidas, b) el aparato epistemológico y metodológico, que define la naturaleza de los contenidos, su utilidad y métodos de enseñanza, c) el aparato cultura, relativo a las características definitorias de una cultura en una época y un espacio específicos. Las riquezas de estos intercambios no pueden atribuirse a un solo protagonista.

Estas categorías aún son aplicables a la construcción de la historiografía educativa, particularmente en nuestra región, donde ciertos países, por circunstancias tanto internas como externas a las instituciones educativas, conservan arcaísmos en sus unidades curriculares y en su producción intelectual.

El currículo, o más bien el estudio curricular como metodología que antecede a una nueva forma de estudiar el desarrollo de la educación a través del tiempo, es clave para entender las perspectivas modernas, cuya clave está en la dinámica, lo transitorio, lo movable. Meneses lo plasma en las siguientes palabras:

“En efecto, el currículo no puede verse como una construcción cultural estática o inamovible, ya que, en la práctica, obedece a dinámicas sociales, políticas, educativas, axiológicas y económicas que lo van construyendo o redefiniendo día tras día, por lo cual es necesario abordarlo como un proceso histórico que se transforma a través del tiempo” (Alarcón, 2014, p. 14).

Pero al mismo tiempo, el currículo no es una unidad líquida e indiscernible sin algo que le brinde una base. Obedece a una continuidad histórica, en la que las revisiones, críticas y cambios se suceden de forma gradual. Continuando con las definiciones de Meneses:

“Ello significa que, para su estudio, debe tenerse presente que forma parte de un contexto mucho más complejo, por lo cual no puede dejarse de lado el telón de fondo al que pertenece y en el que se ha desarrollado. Es decir, al ser una historia sectorial, se relaciona o es interdependiente de otros procesos sociales que han tenido lugar en el tiempo y a los cuales no se les puede analizar aisladamente, como ocurre con la nación y la ciudadanía” (Alarcón, 2014, p. 14).

El currículo como concepto ordenado es relativamente reciente, pues las necesidades y filosofías del siglo XIX y XXI eran eminentemente reproductivas, construidas desde conceptos fundamentalistas por la revolución industrial, cuyos ritmos de producción y mano de obra demandaban instrucción en un flujo constante, al menos desde un punto de vista de lo técnico-científico, puesto que las humanidades se vieron desplazadas como conocimientos categóricamente inferiores.

Si nos vamos a Durkheim, una de las principales figuras de la sociología y el fundamentalismo, este define la formación de las cualidades como algo que precisa de restricciones para alcanzar su potencial, en refutación del idealismo kantiano que a su vez es una clara manifestación de sus contextos, la Ilustración en Kant y la revolución industrial en Durkheim; el individualismo contrastado a la colectividad:

“Pero sí, en cierta medida, ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no es íntegramente realizable; pues se encuentra en contradicción con otra regla de la conducta humana que no es menos imperiosa: la que nos ordena a consagrarnos a una tarea especial y restringida. No podemos y no debemos consagrarnos todos a un mismo género de vida; tenemos, según nuestras aptitudes, diferentes funciones que cumplir, y uno debe ponerse en armonía con aquella que le incumbe. No todos estamos hechos para reflexionar; se necesitan hombres de sensación y de acción; por el contrario, otros necesitan pensar. Ahora bien: el pensamiento solo puede desarrollarse separándose del movimiento, replegándose sobre sí mismo y desviando la acción exterior del sujeto que se entrega a eso por entero. De ahí, una primera distinción que no es posible sin una ruptura del equilibrio. Y la acción, por su lado, como el pensamiento, es susceptible de adoptar una multitud de formas diferentes y especiales. Dicha especialización no excluye, sin duda, cierto fondo común, y, en consecuencia, cierta oscilación de las funciones tanto orgánicas como psíquicas, sin las cuales la salud del individuo, y al mismo tiempo la cohesión social, estarían comprometidas. No por ello es menos cierto que una armonía perfecta no puede ser presentada como el fin último de la conducta y de la educación.”(Durkheim, 1977, p. 128).

Basar el debate enteramente en un tema de cualidades también resulta problemático y enmarcado en el funcionalismo. Una cualidad, como fenómeno objetivo y cuantitativo, no se limita a algo innato y fijo en el sujeto, sino a algo acumulativo y formable a través de la enseñanza y la disciplina, por eso vale la pena preguntarse desde qué enfoque evaluamos y validamos cualidades en el mundo moderno.

¿Cómo se contextualiza hoy en día esta consagración a géneros de vida restringidos para una integración armoniosa y útil al sistema llamado sociedad? La respuesta de la modernidad ha sido una clara tendencia hacia la instrumentación del educando en direcciones tácitas, todas del orden productivo, y a una proliferación de los sistemas de educación superior como escuelas técnicas, ósea donde se imparten las competencias formales necesarias para un rol en la estructura social pero sin el contenido y las disciplinas que fomentan la autonomía intelectual, el pensamiento crítico ni el desarrollo de la personalidad individual, tendencia duramente criticada por figuras tan paradigmáticas como Simón Rodríguez, insigne pedagogo de la América, desde el periodo colonial en referencia a la instrucción, termino superponible a la educación técnica:

“INSTRUIR no es EDUCAR

ni la Instrucción puede ser equivalente de la Educación

Aunque Instruyendo se Eduque

En prueba de que con acumular conocimientos, extraños

al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta

social—veánse los muchísimos sabios mal criados, que

pueblan el país de las ciencias. Un filólogo puede hablar de

la estrategia con propiedad, y no ser, por eso, soldado.” (Rodríguez, 2004, p. 41).

Ya sea producción material o intelectual, en la región existe una visión claramente fundamentalista del cómo nos relacionamos con las estructuras y el otro desde las restricciones impuestas por nuestro rol social, nuestra clase, las expectativas estructurales y culturales, etc.

También es un problema de clases. El problema de la desigualdad en los sistemas educativos de cualquier nación, cada uno con sus grados y matices propios, dignos de estudio para una apreciación adecuada de su realidad, no es nuevo. Para Freire, la clase social es otro elemento constitutivo de la identidad, desde el cual el individuo construye su idea del yo, sin que ello implique un agotamiento total de todo lo que puede representar este “yo”: *“El atributo cultural acrecentado por el restrictivo de “clase” no agota la comprensión del término identidad”* (Freire, 2009, p. 115).

En lo socio-económico y lo socio-político, este restrictivo adquiere mayores connotaciones constitutivas, pues existen claros criterios selectivos dentro de las instituciones educativas de cualquier naturaleza, criterios que constituyen un sujeto que está o no está dado para la enseñanza en un sentido funcionalista; así, el sujeto educativo no es evaluado en base a cualidades internas como sus talentos o competencias exclusivamente, sino que se le evalúa también, y en muchos casos se le valora con más ahínco, en base a aspectos externos a sus cualidades como ser humano.

Otro precedente histórico para entender el enfoque e intereses que orientan el proceso educativo está en el proceso de Bolonia (PB, 1999), una propuesta de intercambio de titulados y reforma curricular entre los países europeos con una tendencia hacia la configuración de contenidos técnicos en la educación superior tras el ascenso del neoliberalismo y de las nuevas gestiones públicas del presente mercado, donde el enfoque de la revolución industrial se halla reproducido en sus principios, el PB siendo un esfuerzo esencialmente revitalizador de la productividad de las empresas privadas:

“Dadas las presiones y decisiones tomadas por los grandes actores económicos mundiales en la década de 1980, la reforma generalizada del Estado y del mercado avanzó rompiendo con las viejas y estigmatizadas prácticas del burocratismo del Estado y penetrando además en el sector educativo para favorecer una tendencia privatizadora y técnica en la educación superior.” (Padilla & Rosique, 2009, p. 38).

Esta propuesta nace como un esfuerzo de la Unión Europea por recuperar su pérdida de la hegemonía en cuanto a las relaciones materiales sostenidas desde el colonialismo, donde *“El dominio de las navegaciones, del comercio, del tráfico y todo aquello que atraviesa esas realizaciones-conquistas está expresado y subentendido en las relaciones metrópolis-colonia”* (Bianchetti, 2016, p. 28), ósea en Europa como hilo de las relaciones mercantiles, culturales, filosóficas y todos los elementos constitutivos de una visión muy específica a su cultura que se quiso pasar como universal. Tras la pérdida de esta hegemonía posguerras mundiales, procesos de independencia y riñas entre los países de la Unión Europea, la educación gana poco a poco relevancia como instrumento para concretar contenidos para la formación de profesionales capacitados para las labores productivas del Estado europeo y aprovecha la reproducción de esta visión educativa desde la competitividad en el mercado:

“En términos económicos, la UE trabaja con metas de unificación alrededor del Euro como moneda única, de la organización de un mercado común, sin fronteras y con estímulos a fin de que los estados se desarrollen, mejoren su performance económica para que, en el conjunto, la UE mejore sus condiciones de competitividad, particularmente con relación a los EEUU y países asiáticos.” (Bianchetti, 2016, p. 30).

La innovación en el modo en que resolvemos nuestras necesidades como región ha sido una constante en el discurso de reivindicación de la soberanía latinoamericana desde la aparición de los primeros movimientos de independencia. Sin embargo, qué tanto permean los discursos en los movimientos y entidades institucionales que configuran los órdenes políticos, económicos y socioculturales en la región es un debate abierto, pues existe una tendencia en Latinoamérica a incorporar los criterios hegemónicos del eurocentrismo, replicando modelos, metodologías y conceptos de hegemonías capitalistas:

“En la perspectiva de construir una cosmovisión, esquemas, narrativas y constructos de pensamiento para la comprensión de los seres humanos y del mundo, del universo, en fin, los europeos constituyeron y, por adhesión, fuerza bruta, coerción o convencimiento, se impusieron o conformaron al mundo a su imagen y semejanza. En la mitología, en la cosmología, en la filosofía, en la teología, en la organización de instituciones – el estado, las escuelas, las iglesias, las universidades -, fueron pioneros, desarrollando, a su modo, un proceso civilizatorio impuesto por la fuerza del argumento y/o por el argumento de la fuerza.” (Bianchetti, 2016,. p. 27).

Desde esta línea de pensamiento, es difícil encontrar discursos hegemónicos en la discusión sobre las unidades curriculares que resulten auténticamente nuestros, alineados con nuestra identidad, sino reproducciones del eurocentrismo, como acota Bianchetti:

El currículo como unidad de validación

Según Gimeno (2010) y según su diagrama de la configuración curricular, para ello se necesitaba una herramienta que sirviese como filtro para que, de entre todos los conocimientos existentes, se seleccionasen los más relevantes, se enseñasen y evaluaran en plazos definidos de tiempo y se establecieran metodologías de fácil transmisión y retransmisión:

“Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir la práctica de su desarrollo. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen.” (Gimeno, 2010, p. 24).

Es interesante acotar la visión de Sacristán sobre el currículo como estándar de validación. El currículo, en su unidad, no solo constituye un criterio para la selección de

conocimientos en su valor epistemológico, pedagógico, social y productivo: también es un criterio de validación en la recepción de dichos conocimientos.

Los alumnos deben recibir dicho conocimiento en un plazo fijo de tiempo, propuesto como el adecuado, y analizarlo, internalizarlo y reproducirlo de forma rigurosa, de modo que sus capacidades y conocimientos sean validados y puedan integrarse al ejercicio profesional de sus competencias.

Que tan cerca sigan estos criterios selectivos se expresará en apreciaciones tanto cuantitativas como, de un tiempo para acá, cualitativas de las competencias específicas al área de estudio, en busca de un enfoque que valore tanto las competencias teóricas como humanas, tanto las capacidades de manejar un conocimiento abstracto como de llevarlo a la realidad para fomentar el desarrollo y crecimiento humanos. Los criterios de evaluación cuantitativos-cualitativos no son categorías dicotómicas sino integrales: se busca una apreciación y un análisis completos del sujeto a evaluar para considerar exitosa su formación, pero ¿qué constituye exactamente un éxito formativo?

Si bien es verdad que lo cuantitativo, ósea lo referente a un conocimiento teórico y práctico alto y las capacidades de usar dicho conocimiento para generar conocimientos nuevos, validado en expresiones porcentuales o simbólicas, es un criterio esencial al proceso educativo moderno, la ampliación de los criterios para incluir instrumentos de medición cualitativos genera debates hasta el día de hoy sobre qué constituye el conocimiento real, si el énfasis debería ponerse en cualidades como la memorización, la elocuencia discursiva, las competencias técnicas, todas facultades altamente valoradas en instituciones que defienden las posturas de medición cuantitativa, o si debería ponerse el énfasis en cualidades como la creatividad, la unión consciente o inconsciente de estructuras mentales, símbolos y recursos, fuera del discurso académico para generar metáforas que aproximen al sujeto a una comprensión subjetiva de sus objetos de estudio (práctica común, por ejemplo, en el estudio de las ciencias formales, cuyo objetivo es llevar fenómenos abstractos al plano de lo real para una mejor asimilación de los contenidos) o en estimular los talentos personales de cada sujeto como instrumento para un desarrollo integral de sus capacidades a través de un modelo específico, modelo el cual sujeto sabe aplicar excepcionalmente y que le permite generar modelos nuevos desde los que aproximarse al conocimiento, todas cualidades favorecidas por instituciones que se posicionan en los criterios de medición cualitativos.

Sin ánimos de validar una postura e invalidar otra, puesto que ambos instrumentos de medición aprehenden aspectos esenciales del acto de aprender y conocer, junto con elementos que se entienden como característicos de la gente educada (inteligencia, creatividad, disciplina, etc), resulta interesante observar el elemento más importante que trajeron los instrumentos de evaluación cualitativos: la relación educador-educando como generador directo de conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y cómo sus principios más deconstructivistas no son algo aislado sino un retorno a nociones del mundo clásico

sobre qué significa, epistemológicamente hablando, el acto de enseñar la validación de un conocimiento como atributo de la verdad.

El enfoque cuantitativo, como dimos a entender en páginas anteriores, atiende las necesidades de un mundo industrializado, donde las estructuras productivas exigen sujetos con competencias técnicas y objetivas para realizar el trabajo que exige ritmos acelerados en la producción de todo tipo de recursos (mano de obra, bienes materiales, conocimiento, discursos, investigaciones, etc.). Este enfoque se muestra eficaz para estos fines en el contexto del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, pero a medida que nos acercamos a la segunda mitad del siglo XX y al siglo XXI, las necesidades del mundo en la posmodernidad cambian. La instrumentalización del conocimiento para la formación de la técnica y la disciplina genera dogmas sin los suficientes matices para definir con precisión qué constituye un proceso exitoso de enseñanza-aprendizaje.

Las relaciones del sujeto, en estos esquemas y contextos determinados, establecen una relación educador-institución donde la segunda emite un juicio sobre el primero basado en métricas que atribuyen connotaciones positivas a saberes y conductas predefinidos, independientemente de si el sujeto se refleja en dichas conductas o conocimientos, una relación educador-educando donde el primero es tanto un facilitador de conocimiento de forma explícita, como, tácitamente, un formador de disciplinas y perfiles académicamente aceptables, pues la internalización de los contenidos a enseñar depende en gran medida de esta disciplina y perfil rigurosamente analizados, y una relación sujeto-conocimiento donde el segundo es una abstracción, algo por fuera de él/ella que ha sido instrumentalizado con fines productivos.

Al ver el conocimiento como algo externo a sí mismo, el sujeto se ve incapacitado para instrumentalizar el conocimiento en su propia dirección; las competencias que le permiten una correlación entre el conocimiento y la validación externa, así como con la realidad interna de sus procesos de introspección. En pocas palabras, la enseñanza se vuelve un proceso alienante, como describe Fromm cuando habla del ser alienado:

“En otra parte he descrito esta relación como “orientación para el mercado”. En esta orientación el hombre se percibe como algo que debe utilizarse con éxito en el mercado. No se percibe como agente activo, como portador de poderes humanos. Se encuentra alienado de esos poderes. Su propósito es venderse exitosamente en el mercado. Su sentimiento de sí no arraiga en su actividad de individuo que ama y que piensa, sino en su papel socioeconómico. Si las cosas pudieran hablar, una máquina de escribir respondería a la pregunta “¿Quién es usted?” diciendo: “Soy una máquina de escribir”, y un automóvil, diciendo: “Soy un automóvil”, o más exactamente, “Soy un Ford”, o “Soy un Buick”, o “un Cadillac”. Si se le pregunta a un hombre “¿Quién es usted?”, responde: “Soy un fabricante”,

“Soy un empleado”, “Soy doctor”, o bien “Soy casado”, “Soy padre de dos hijos”, y el significado de esas respuestas se parece mucho al que tendrían las de las cosas hablantes.” (Fromm, 1992, p. 26).

A esto se suma el selectivismo de las instituciones, particularmente de las de educación superior, nuestro objeto de estudio principal. Estas instituciones, tanto las conservadoras como las progresistas, aún funcionan como espacios de transición entre categorías de carácter esencialmente socioeconómico. El que es formado así lo hace como medio para alcanzar otros objetivos: desarrollar las competencias necesarias para un puesto con una remuneración que le permita solventar sus necesidades materiales, como base para la acumulación de méritos profesionales, como forma de obtener validación cultural, al tener la etiqueta de “educado”, expresada en distintos grados de instrucción, una carga positiva en su cultura determinada:

“La escuela aparece concebida como un instrumento de “selección” y, sobre todo, de “promoción” social; así, en un conocido trabajo de “sociología de la educación” puede leerse: “...el sistema educativo puede considerarse como una enorme máquina que clasifica, rotula y encamina a los individuos a través de la vida”. Se supone que esa selección-y por ende la “promoción” que de ello resulta- se funda en el “logro” (achievement) del educando; los más “capaces” llegarán más lejos (y más “alto” en la escala social).” (Vasconi, 1982, p. 28).

El concepto de “logro” es clave para comprender el proceso de configuración curricular y la validación posterior de los contenidos. El sujeto, ante una selección de contenidos específica, altamente teórico-práctica y con criterios de validación rigurosos que demandan una gran inversión de tiempo y esfuerzo físico, intelectual y ético, y que debe aprender, internalizar, reproducir y expandir posteriormente en un plazo de tiempo definido, tiende hacia la generación y fomentar una disciplina metodológica y, para ponerle un nombre, de economía del tiempo: darles prioridad a actividades por encima de otras en un esfuerzo por preservar su vitalidad, priorizando las actividades que le supongan realizar la transición deseada hacia otro estado socioeconómico o meritocrático.

El estado meritocrático es el que demanda de mayores inversiones, y su realización se basa en “exceder” de cierta forma los parámetros establecidos por la institución o sus educadores. En sus discursos, las instituciones de educación superior glorifican etiquetas como “excelente”, “excepcional” y “comprometido”, entre otras. Dichas etiquetas denotan el compromiso del sujeto con la producción de objetos valiosos para la institución, entendiendo “objeto” en este contexto como conocimiento, avances significativos o reconocimientos nacionales e internacionales, todos ellos potenciadores del prestigio institucional. Por ello, los criterios selectivos impulsan a los sujetos con conductas y

competencias productivas que mejor se ajusten a este perfil, generando un desplazamiento significativo respecto de los sujetos que no las posean.

Tanto los sujetos que excedan los parámetros de validación como los que no se ven inmersos en la misma problemática: un sistema que los empuja hacia conductas determinadas, a aprender y reproducir los mismos conocimientos y discursos, a buscar la validación en estructuras externas a sí mismos, por lo que su relación con el proceso de enseñanza es uno fundamentado en una distanciamiento simbólica, donde el sujeto no protagoniza su propia experiencia educativa.

Con esta información en mente, sinteticemos los criterios de validación curricular desde un enfoque cuantitativo y meritocrático:

1. El proceso educativo es protagonizado por las instituciones y los docentes.
2. La validación de las competencias profesionales se fundamenta en métricas que valoran el manejo teórico-práctico de los contenidos, el memorismo y la reproducción elocuente de distintos discursos académicos.
3. Las instituciones tienen un enfoque selectivo, en el que se promociona a sujetos con un perfil determinado.
4. La promoción socioeconómica o meritocrática del sujeto es inversamente proporcional a lo que genere para la institución.

Ahora revisemos las características de los enfoques cualitativos, que derivan algunos de sus principios del pensamiento griego clásico; en particular, encontramos un precedente en la mayéutica socrática. La mayéutica socrática, como metodología epistemológica, carece de definiciones o concreciones propias de otras metodologías científicas, pero en su proceso dialógico hallamos principios con una correlación directa con el proceso educativo, en especial con el enfoque cualitativo.

A través de la mayéutica, el conocimiento es el resultado del diálogo, una relación directa entre dos partes, en la que se busca la verdad mediante la negación de proposiciones falsas. La negación de una proposición lleva inevitablemente a que se creen muchas más, que son analizadas, cuestionadas y, posteriormente, negadas también, proceso que obliga a una de las partes a mantenerse en un constante estado de renovación ante sus propias ideas sobre lo que las cosas son; un estado de conciencia fluido en el que predomina la curiosidad. Las definiciones de “verdadero” y “falso” son problemas con un vasto recorrido en la filosofía, pero para usos prácticos digamos que la mayéutica tiende hacia definir concretamente algo en su esencialidad, según Marías:

“Cuando Sócrates pregunta, pregunta qué es, por ejemplo, la justicia, pide una definición. Definir es poner límites a una cosa, y por ello, decir lo que algo es, su esencia; la definición nos conduce a la esencia, y al saber entendido como un simple discernir o distinguir

sucede, por exigencia de Sócrates, un nuevo saber cómo definir, que nos lleva a decir lo que las cosas son, a descubrir su esencia (...). De aquí arranca, toda la fecundidad del pensamiento socrático, vuelto a la verdad, centrado nuevamente en el punto de vista del ser, de donde se había apartado la sofística. En Sócrates se trata de decir verdaderamente lo que las cosas son. Y por ese camino de la esencia definida se llega a la teoría platónica de las ideas.”(Marías, 1960, p. 38).

Esta misma metodología, aplicada al pensamiento educativo, no es algo nuevo, pero sus correlaciones con el proceso de enseñanza-aprendizaje siguen teniendo una relevancia fundamental para establecer nuevas perspectivas en la relación educador-educando. La educación, o más específicamente el conocimiento, como resultado de procesos dialógicos, compete a toda una visión educativa que revisaremos más adelante. Primeramente, revisaremos la siguiente definición de Freire, uno de los pensadores más destacables de la pedagogía crítica, que esclarece aún más el asunto:

“Considero el testimonio como un “discurso” permanente y coherente de la educadora progresista. Intentaré pensar el testimonio como la mejor manera de llamar la atención del educando hacia la validez de lo que se propone, hacia el acierto de lo que se valora, hacia la firmeza en la lucha, en la búsqueda de la superación de las dificultades. La práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como tal.” (Freire, 2009, p. 97).

Con ambas definiciones en mente, construyamos un significado que sirva de síntesis a ambas ideas, superficialmente separadas entre sí, pero igualmente atravesadas por un núcleo idealista.

Para Sócrates, el acto de conocer forma parte de los procesos definitorios mediante la exploración de proposiciones. Durante el proceso, rara vez se llega a una proposición que pueda considerarse verdadera, puesto que el acto mismo de “conocer” es cuestionado; la verdadera esencialidad del proceso reside en la interacción entre ambas partes, relación que suscita cuestionamientos epistemológicos orientados a sacudir las estructuras mentales y dogmáticas del sujeto. Por eso es, en esencia, un proceso de revisión crítica, en el que se parte de una premisa para evaluar si esta soporta un cuestionamiento riguroso de sus proposiciones lógicas. Al final del proceso, el verdadero valor de la interacción queda plasmado en el efecto que las refutaciones tienen sobre el sujeto receptor, quien, al ver refutadas sus esquemas e ideas, se ve forzado a replantearse su pensamiento, proceso que fomenta la introspección y revitaliza sus procesos inductivos.

Entonces, el conocimiento se genera a través de la interacción entre el educador y el educando. En Freire hallamos una complementación bastante interesante desde el otro lado, desde el educador. El educador educa en su propio proceder y en la coherencia entre su actuar y su discurso. O sea que la validación consiste en hacer del conocimiento un todo vital y coherente. Los saberes se vuelven entonces una forma de vivir, de entender el mundo y el entorno, lo cual lleva al entendimiento de uno mismo como sujeto activo de una realidad muy específica, tanto interna como externa.

Otro factor clave es el fondo ético de ambas visiones. La educación es un acto humanizante, entendiendo el concepto de “humanidad” como las facultades que permiten una integración armoniosa con el mundo, con el otro y con uno mismo. Esto no supone una atenuación del pensamiento crítico, pues tanto la mayéutica socrática como la pedagogía crítica se fundamentan en una postura crítica que cuestiona abiertamente modelos y metodologías que, de manera categórica, obstaculizan dicha integración.

Por ello, se educa para alcanzar la virtud, un concepto ambiguo que puede tener múltiples acepciones, para definiremos como atributo que permite un mejor entendimiento del mundo y una expresión de lo moral como positivo y transformativo, o según esta definición:

“En primer lugar, una moral fundada en el conocimiento de sí mismo y de lo que nos rodea. Como hombres dotados de un alma sensible, hallamos nuestro contentamiento interno en la práctica del bien, absteniéndonos del mal. Algunos creen que el bien está en el desorden, en la injusticia, porque no conocen la verdadera felicidad. Debemos procurar conocernos a nosotros mismos, y conocer a este mundo que nos rodea, para llegar a un estado de independencia mental.” (Pijoán, 1963, p. 215).

El conocimiento no solo es un proceso crítico, sino también liberatorio. ¿De qué nos libra exactamente? De la ignorancia, quizás, pero esa respuesta se antoja superflua y trillada. En un sentido más profundo, el conocimiento nos libra, volviendo a Fromm, de la alienación, de ser un sujeto desprendido de su contexto, cuya condición se define enteramente por las etiquetas que se le ponen, alienado del otro y de sí mismo. La educación, entonces, se vuelve un proceso comunicativo e interactivo entre varias partes, que va desde el sujeto hacia el otro, hacia el mundo que les rodea y de vuelta, en un proceso integrativo y de gran valor para el desarrollo humano.

Pero también reafirma nuestra identidad, desde lo social hasta lo personal. Desde lo social, el acto de aprender está en relación constante con nuestro pasado, puesto que las estructuras y modelos que se nos imponen, o incluso nos imponemos, tienen una carga de herencia. A través del conocimiento, podemos discernir estas herencias culturales, cuestionar su validez o permanencia en el constante movimiento del mundo y trascenderlas o, por el

contrario, participar en extender su vida si encontramos algún valor en su existencia. Desde lo personal, gracias al conocimiento podemos replicar modelos y procesos nuevos, reducirlos a sus principios más básicos y superponer nuestras inquietudes, preguntas o conclusiones sobre nuestro paso por el mundo. La lógica, la física u otros conocimientos como la poética o la estética nos ponen en contacto con nosotros mismos

Estos dos “testimonios”, como los denomina Freire, coinciden en cuestionar las figuras de autoridad académicas, cuya hegemonía en materia de validación es revisada por ambas visiones desde una postura eminentemente crítica.

Toda mayéutica parte de la premisa del conocimiento como algo inherente al alma, que subyace, dormido, en la conciencia hasta que el estímulo adecuado lo “enciende” y trae la verdad; de ahí la metáfora del partero y de aquel que va a “parir” la verdad. Lo interesante subyace a la relación partero-expectante: hay un grado de ambigüedad sobre cuál de los dos recae en mayor medida el peso en el proceso mayéutico, si el que genera las proposiciones o el que las niega. Los diálogos platónicos resisten una categorización clara de ambos roles, y Sócrates parte siempre de su incapacidad para conocer cualquier cosa, postura que niega cualquier autoridad que se le quiera atribuir como protoeducador.

Freire define la humildad como elemento constitutivo de esta postura:

“Comenzare por la humildad, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos animo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás (...) La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia.” (Freire, 2009, p. 75).

Así, el educador no es una figura de autoridad cuyo único fin es validar o invalidar un conocimiento, valiéndose de una larga formación en temas teórico-prácticos, sino un individuo cuyos procesos están en constante revisión, análisis y refutación también, formándose él mismo el proceso de formar gracias a su interacción con otros:

“El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que este, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que esta lo hace recorrer.” (Freire, 2009, p. 45).

Estas posturas poco cambian la hegemonía institucional, que, desde cualquier enfoque, sigue funcionando de manera similar, con procesos selectivos centrados en notas, competencias formales, perfiles estudiantiles, etc. Lo que sí cambia es que matiza la relación entre una institución y los sujetos que la integran. Los sujetos ya no son una extensión de las instituciones, sino entidades autónomas, con sus criterios y posturas que, en su diálogo y en el debate constante, prestan cuerpo a dichas instituciones y, más aún, con sus actos colectivos pueden reorientar el rumbo de estas instituciones.

Con esta información en mente, sinteticemos los criterios de validación curricular desde un enfoque cualitativo y crítico:

1. No existe un protagonismo excluyente, sino un protagonismo fluido en los procesos educativos: tanto educadores como educandos participan activamente.
2. La validación de las competencias profesionales se fundamenta en la calidad de las interacciones.
3. Todavía hay un mayor peso en las instituciones que en las partes que las integran, por lo que aún imperan los criterios de selección de los enfoques cuantitativos. Sin embargo, se evidencia que las instituciones no se conforman con un único discurso ni con un criterio cerrado, sino con múltiples perspectivas y discursos, en busca de una síntesis satisfactoria.
4. La promoción socioeconómica o meritocrática del sujeto es un aliciente; el verdadero objetivo es el desarrollo integral del sujeto y su integración con el otro y con su contexto.

Volviendo al currículo, tras establecer estas visiones paradigmáticas, resulta imposible interpretarlo como una mera herramienta organizativa. El currículo es, en sí mismo, un proceso dialógico, donde los contenidos se vuelven un signo de múltiples discursos, posturas e ideologías, cada uno configurado desde distintos aparatos (el social, el político, el cultural, el académico, el pedagógico, etc) por lo que su estudio científico es de vital importancia para nuestros tiempos, pues nos ayuda a entender mejor nuestro contexto sociocultural, por qué enseñamos lo que enseñamos y posibles revisiones que sería pertinente hacer en el futuro para una mayor optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En particular, nos interesa la situación curricular a nivel regional, pues Latinoamérica presenta variables curriculares muy interesantes. Enfoques contrapuestos se mezclan; hay tanto metodologías revolucionarias como otras cargadas de arcaísmos, rediseños radicales en intervalos de tiempo muy cortos, problemáticas de naturaleza epistemológica que incitan al debate profundo, etc.

Entre estas aristas de estudio pedagógico, epistemológico y sociocultural, también está muy presente la problemática de la adherencia del currículo a los intereses estatales, una

constante desde su creación, definición y posterior implementación como herramienta organizativa. En el caso de Latinoamérica, se acentúa sobre todo el problema de la contradicción entre la construcción de una identidad a la vez nacional y globalizada, que persigue intereses tanto propios como ajenos a nuestras culturas, y que aún se buscan los medios para que responda a nuestras necesidades específicas como región, más cerca de nuestros problemas que de los de terceros.

“Los problemas son muchos y diversos. Las ciencias educativas son hijas de las culturas educacionalizadas de los Estados-nación decimonónicos, y hasta hoy no se han emancipado realmente de estas ambiciones nacionales (nacionalistas). Las anteojerías nacionales pueden tener dos consecuencias: pueden conducir a estudios de caso muchas veces descontextualizados y, desde luego, no comparativos, sobre la investigación, la historia o la teoría del currículum, o siguen la sacrosanta energía imperial de la nación, con la promesa de la redención global mediante la estandarización global de acuerdo con los patrones de las agendas nacionales que más dominen en el ámbito global. Ser parte cultural de esta agenda nacional tienta a legitimar esta aspiración redentora global con una historia propia, apuntando a la presencia en ella de una estructura racional, sin alternativas posibles, solo, en el mejor de los casos, variantes (de la misma). El gran relato contiene accidentes y excepciones, pero accidentes y excepciones dentro del gran relato. Sin embargo, la historia, en especial la ‘historia del currículum’, está en algún punto intermedio entre el estudio de caso local culturalmente descontextualizado y el gran relato de una cultura nacional imperializada.”
(Tröhler, 2017, pp. 224-225).

El currículo también es la principal representación de los proyectos nacionales en cuanto a la educación se refiere. Su intención es transformar los fines educativos en metodologías, formas de enseñanza y contenidos que reafirman los discursos, teorías e ideas deseados, mientras se niegan otros. La división entre escuela y estado es difusa, y la historiografía educativa ofrece pocas respuestas que aclaren exhaustivamente dicha relación.

Esta ambigüedad adquiere mayor relevancia en el caso de las instituciones públicas. Las privadas gozan de mayor autonomía, al recibir financiación externa e interna que les permite mantenerse como algo independiente. Sin embargo, en el caso de las instituciones públicas, la financiación estatal puede afectar, en distintos grados, la configuración del contenido curricular, incluida una clara carga ideológica que reafirme los discursos del status quo, lo que se percibe con connotaciones negativas.

La educación también consiste en formarse para la vida civil. El objetivo del currículo también es la formación de ciudadanos, entendiendo por “ciudadanía” la formación de principios que contribuyen a la vida en sociedad, con el fin de fomentar los proyectos

nacionales de formación. Estos proyectos nacionales tienden a definir un perfil muy concreto del ciudadano deseado, aquel que posee atributos que contribuyen a su contexto. Atributos como la productividad, el civismo o la disciplina son constantes en todos los ejemplos paradigmáticos que analizaremos al establecer relaciones entre unidades curriculares en capítulos posteriores.

Conclusión

Cada país presenta sus propios desafíos y necesidades. En algunos, como es el caso de Venezuela, están presentes los problemas estructurales. En otros, como es el caso de Chile, hay un alto índice de segregación basado en las condiciones materiales de los educados, condición que resulta especialmente restrictiva en las instituciones de educación superior, lo que supone un obstáculo directo para un sector significativo de la población para perseguir y realizar plenamente el deseo de una vida profesional.

Pero si queremos apuntar al principal problema paradigmático que comparten todas las unidades curriculares, cuyo análisis constituye el centro de este estudio, desarrollado a detalle en su siguiente parte, ese sería la falta de renovaciones significativas que introduzcan cambios estructurales en las metodologías y en los criterios imperantes en las instituciones de educación superior. Cada caso de estudio presenta sus propias condiciones, variables y contextos que matizan una misma problemática: un crecimiento exponencial en el aspecto estático del currículo, mientras que la flexibilidad y la fluidez encuentran cada vez más obstáculos para su correcto desarrollo, lo que desfavorece a los proyectos nacionales a cuyas necesidades y problemas el currículo, como unidad, responde.

Este estatismo responde a la tendencia hacia lo hegemónico, lo productivo y lo reproductivo, basado en posturas fundamentalistas y eurocentristas sobre los intereses que deben orientar el proceso educativo: crear mano de obra que le permita al Estado competir en un mercado cada vez más homogéneo en sus propuestas, criterios selectivos y alcance. La educación, ante todo, es un proceso que desarrollo el verdadero potencial humano, la voluntad y el pensamiento que parte de sí mismo y se verifica en la realidad, y sin estos pilares orientando nuestras unidades curriculares el proceso se vuelve algo ajeno al ser, políticamente pragmático y segregativo, todas cualidades de la modernidad que nos sumieron en estas crisis en primer lugar y que no podremos dejar de reproducir sino se suscita una renovación estructural, de referentes y perspectivas genuinamente regionales.

Bibliografía

Alarcón Meneses, L. (2014). Tendencias y desafíos de la historia de la educación. Nuevas perspectivas sobre una disciplina en construcción. *Atenas*, 1(25), 1-26

Artiada, T. (2000). La historia del currículo en la investigación histórico-educativa actual. *Revista Nordeste*, 15, 21-51. Recuperado a partir de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2704>

Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. San Pablo: Mercado de Letras

Durkheim, E. (1977). *La educación, su naturaleza y su papel*. En Mateo, F. (Ed.), *Teoría De La Educación Y Sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor De América Latina

Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar* (trad. Stella Mastrangelo), Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar* (trad. Stella Mastrangelo), Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Fromm, E. (1992). *Alienación y capitalismo, fragmento de la soledad del hombre*. Caracas: Monte Ávila Editores

Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (34), 11-43

Larousse, P. (1919). *Pequeño Larousse ilustrado: nuevo diccionario enciclopédico*. París: Claude Augé. Recuperado a partir de <https://hdl.handle.net/2027/ien.35556000695510>

Márías, J. (1960). *Historia de la filosofía*. Madrid: Manuales de la Revista de Occidente

Padilla Arias, A., & Rosique Cañas, J. A. (2009). El Proceso de Bolonia: hacia la creación del espacio común europeo de educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (54), 37-51

Pijoán, J. (1963). *Historia del mundo — tomo segundo*. Barcelona: Salvat Editores S.A.

Rodríguez, S. (2004). *Luces y virtudes sociales*. En *Inventamos o erramos*, Caracas: Monte Ávila Editores

Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21, 224-225

Vasconi, T.A. (1976). *Contra la escuela: borradores para una crítica marxista de la educación* Austin: Editorial La Pulga