

Algunas líneas para (re) pensar los asuntos curriculares en contextos de universidad

*Elida Giraldo**

Resumen

En este artículo**, la autora plantea que hablar de currículo no es una tarea fácil, no solo porque cada lector cuenta con su propia experiencia al respecto, sino también porque los asuntos del currículo *no* suelen gozar de “buena reputación”. A partir de un análisis teórico y el apoyo en el trabajo de campo con profesores universitarios, la autora nos invita a (re) considerar otras visiones y posiciones que no siempre se corresponden con una concepción técnica, procedimental y prescriptiva del currículo. El propósito del texto es presentar herramientas que inciten a indagar, comprender y explicar el currículo desde otros ángulos. Para tal fin, la autora empieza presentándolas definiciones de currículo y continúa haciendo un recorrido por las perspectivas técnica y crítica, tomando como punto de partida los testimonios de los profesores. Luego, explorar las categorías de currículo explícito, oculto y nulo; y finaliza esbozando algunas implicaciones para las políticas en educación superior. A lo largo del artículo, la autora destaca la relación de todos estos elementos con las propuestas y transformaciones curriculares en contexto de universidad, así como su incidencia en las formas de ver el mundo, de relacionarse con los otros y consigo mismo, y de participar en los procesos educativos.

Palabras clave: currículo explícito, currículo oculto, currículo nulo, políticas educativas, educación superior.

* 1PhD en Educación: Currículo e Instrucción de Southern Illinois University (EEUU), Especialista en Estudios sobre Mujer de Southern Illinois University (EEUU), Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia, Especialista en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana, Licenciada en Educación de la Universidad de Antioquia. Actualmente, es investigadora, docente y asesora vinculada a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y ha sido Profesora Visitante en la Universidad de Monash (Australia), Universidad Nacional del Litoral (Argentina), Universidad de Entre Ríos (Argentina) y Universidad Libre de Berlín (Alemania). Es integrante del Grupo de Investigación FORMAPH.

** Algunos elementos de este artículo fueron presentados en la sesión sobre Desafíos del Currículum en la Educación Superior, *Foro Internacional: Investigación y Políticas Públicas para la Educación*, Ministerio de Educación de Santa Fe - Universidad Nacional del Litoral, junio de 2015, Santa Fe, Argentina.

Abstract

In this article, the author states that talking about curriculum is not an easy task, not only because everybody has his or her own experience of it, but also because curriculum issues usually do not have “a good reputation”. Based on a theoretical analysis and the fieldwork with university professors, the author invites us to (re)consider those ways in which we see curriculum that are not always aligned with the technical, procedural, and prescriptive approach. The purpose of this text is presenting tools that allow us to inquiring, comprehending, and explaining curriculum from different angles. In doing so, the author begins by presenting some curriculum definitions, followed by a differentiation between the technical and critical curriculum approaches, using professors’ testimonials for this purpose. Then, she explores the difference among explicit, hidden, and null curriculum, and ends up highlighting some implications for higher education policies. Throughout the article, the author emphasizes the relation between these elements and curriculum work within the university context, as well as the incidence curriculum has in the way people see the world, relate to others and themselves, and participate in education processes.

Keywords: explicit curriculum, hidden curriculum, null curriculum, education policies, higher education.

A Manera de Introducción

Me permitiré empezar este texto con algunas aclaraciones. La primera de ellas se refiere a que en algunos apartados, la narración es en primera persona del singular, y el hecho de que así lo sea no implica que desconozca las construcciones colectivas, las reflexiones anteriores, la necesidad de pensar con otros. Esta narración en primera persona se inscribe en los desarrollos feministas, en los cuales reconocemos la presencia de un sujeto que intenta hacer habitar, al menos simbólicamente, la experiencia y la palabra en un mismo espacio (González-Mandri, 1997). La segunda aclaración es reconocer, como dice Rancière (2005), que “el destino de un texto es una cosa. Las apuestas que esconde son otras” (p. 16). En este caso, no he intencionado esconder las apuestas sino hacerlas explícitas, en un intento por dibujar algunas líneas que se aproximen a la intención del texto y que nos permitan (re)pensar, como dice el mismo Rancière, “que hay un sentido en lo que parece no tenerlo” (p. 21). Y, que si lo que nos ocupa en este espacio es la re-visión de la relación currículo-educación superior es porque dicha relación tal como la presenciamos en este momento no nos tiene complacidos.

La tercera aclaración es que si bien me dispongo a trazar unas líneas, a iniciar una conversación, debo reconocer que tomo la palabra con dudas, con incertidumbres, pues no tengo un modelo ni intento tenerlo. Tomo la palabra, como dice Frigerio (2010), renunciando a la originalidad, a la completud, pues “no sabría, ni tampoco podría escribir todas las ideas” (p. 27). Y, mi última aclaración (por ahora) es reconocer que hablar de currículo no me resulta una tarea fácil. Ante todo, porque cada lector cuenta con su propia experiencia en relación con éste, y también porque -y no es secreto para ninguno de nosotros- el currículo es una cuestión que *no* goza de “buena reputación” en algunos contextos. Y si bien las razones de esta reputación están bien fundadas, de lo que se trataría es de invitar a considerar otras visiones y posiciones que no siempre se corresponden con esa idea que tradicionalmente hemos tenido sobre él, con esa mirada técnica, procedimental y prescriptiva. Se trataría de trazar contornos que nos instiguen a indagar, comprender y explicar el currículo desde otros ángulos y usando las lentes ofrecidas por variadas disciplinas, como lo plantea Pinar (2004), las cuales nos permitan abordar el currículo como un texto, un producto y una práctica social, un artefacto cultural.

Permítanme insistir un poco más en este sentido: el currículo no es un objeto que se posea, un documento que los profesores y las instituciones tengan, sino una puesta en escena de las intenciones formativas, una *actuación* en términos de Butler (1990), que tiene que ver con el hacer y la repetición de ese hacer, y que ocurre en las formas de interacción del día a día, en la selección y organización de contenidos culturales y experiencias de aprendizaje, y en los sentidos que les damos a éstos. Desde que los estudiantes entran a la institución educativa hasta que parten de ella, están expuestos a (y participan de) un conjunto de prácticas, conocimientos, creencias, valores y actitudes que constituyen el currículo. Los saberes académicos son sólo una parte de ello, de ese grupo de reglas y experiencias individuales e institucionales que son organizadas, la mayoría de las veces, con un propósito específico. Uno ingresa a una universidad motivado por los contenidos culturales, y es a partir del (des)encuentro con éstos que se instituye una relación entre el aprender y el desaprender. Desde esa perspectiva, consideraría fundamental analizar esos contenidos explícitos, tácitos y ausentes que entran a configurar no solo las propuestas curriculares o propuestas de formación, sino también las diferentes formas de ver el mundo, de relacionarse con los otros y consigo mismo, y de participar en los procesos educativos.

Hablar de Currículo

Recientemente, en un grupo de conversación sobre currículo, en el cual participan profesores universitarios de distintas disciplinas, uno de ellos afirmaba: “para mi, el currí-

culo siempre había sido el plan de estudios, la malla donde aparecen las asignaturas, y nunca había pensado que pudiera ser otra cosa”. En este mismo espacio, otro profesor afirma: “es la primera vez que pensamos que una propuesta curricular tiene apuestas políticas y que supone tantos implícitos”. Voy a intentar (re)tomar estas dos afirmaciones como una forma de introducir la discusión acerca de lo que Posner (1998) ha propuesto como las dos *perspectivas frente al currículo*: la *técnica* y la *crítica*. La primera perspectiva describe y entiende el currículo desde la racionalidad y operatividad, y en ese sentido, presenta las directrices sobre las cuales este debe ser construido o estructurado. La perspectiva crítica, por su parte, llama la atención acerca de los diferentes supuestos que subyacen al currículo y que no siempre se hacen explícitos, de las razones para incluir ciertos contenidos y formas de relacionarse, y de negociar los momentos, que no son lineales, de construcción, puesta en marcha y revisión.

No obstante estas diferencias, y aunque pueda parecer paradójico, podríamos señalar que la perspectiva crítica tiene lugar en tanto hace referencia a la técnica y que como el mismo Posner (1998) lo señala, ambas perspectivas coexisten. Y, no solo coexisten -me permitiría agregar- sino que, aunque con concepciones completamente divergentes y diferentes, comparten algunos elementos. Cabría preguntarse entonces si ambas aproximaciones comparten elementos: ¿Qué las haría distintas? ¿Qué marcaría la diferencia entre una y otra? Para intentar responder estas preguntas, tomemos el caso de dos curricularistas que han representado visiones completamente distintas acerca del trabajo curricular: Ralph Tyler y Elliot Eisner. El primero, iniciador de la perspectiva técnica y la científicidad en el currículo. El segundo, uno de los primeros exponentes de la corriente crítica y proponente de la perspectiva estética y cualitativa en el currículo.

A Tyler (1969) le debemos la vigente tradición en currículo de las cuatro preguntas centrales: por los objetivos, por la selección de experiencias, por la organización de las mismas, y por la evaluación. Eisner (1979), mucho menos conocido para nosotros, nos propone una manera de hacer trabajo curricular que considere: los objetivos o las metas y sus prioridades, el contenido, las oportunidades de aprendizaje, la organización de estas oportunidades, los modos de representación y de respuesta, y los tipos de evaluación. Si bien alguien pudiera señalar, y con alguna razón, que las dos propuestas son básicamente las mismas, me parecería importante resaltar que la concepción de cada uno de los elementos que constituye cada propuesta es distinta. Tyler plantea *los objetivos* como punto de partida y punto de llegada. Esto es, los objetivos guían la enseñanza, los contenidos y la evaluación, y, por consiguiente, trazan un único recorrido en la experiencia educativa donde todo se ha determinado *a priori*. En cambio, *los objetivos* para Eisner son un punto de partida pero no necesariamente

el punto de llegada, sobre la puesta en escena, el guion puede cambiar y, por consiguiente, el recorrido pensado inicialmente va tomando otros rumbos de acuerdo con las condiciones de la experiencia educativa.

En esta misma línea, Tyler señala la necesidad de seleccionar y organizar las experiencias de aprendizajes de modo que se correspondan con los objetivos propuestos y con una enseñanza efectiva, y a su vez propone que se deben determinar unos principios y unos criterios para una organización efectiva del contenido y de los elementos en el currículo, los cuales habrán de reflejarse en una estructura curricular. Eisner, por su parte, propone organizar las experiencias de aprendizaje de manera creativa y diversa, y llama la atención sobre cuáles son esas razones para seleccionar los contenidos y cuáles pueden ser las implicaciones de dejar -intencionalmente o no- unos contenidos por fuera (y acuña la categoría currículo nulo).

Con relación a la evaluación, Tyler propone que sean evaluados tanto los objetivos planteados como la efectividad del aprendizaje, que todos los estudiantes den cuenta de la asimilación de los contenidos y las destrezas, y que se compartan unas nociones básicas y unos procedimientos comunes sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. De otro lado, Eisner recalca la necesidad de evaluar no solo el aprendizaje sino también la enseñanza, de tener disponibles distintos formatos de evaluación y de evaluar en múltiples momentos del proceso de formación y de la implementación del currículo. Eisner advierte que no puede haber formatos únicos para dar cuenta de lo que se sabe, y que no se puede asegurar que todos los estudiantes al final de una experiencia educativa hayan aprendido exactamente lo mismo.

Luego de esta clasificación, que como toda clasificación es insuficiente, afirmaríamos que habría poco riesgo es decir que la aproximación o concepción más común que tenemos al currículo es la aproximación técnica. De ahí, que muchos de los autores se refieran a éste como si fuera meramente un conjunto de objetivos, actividades y recursos que instituciones y profesores usan para transmitir información a los estudiantes (Tyler, 1969). Esta orientación técnica y tradicional, que resultaría limitada y utilitaria, se centra en el manejo de habilidades y destrezas, y en la fragmentación del conocimiento y las asignaturas, y concibe el conocimiento como algo que existe por fuera de la mente humana (Ross, 1992) y al margen de las construcciones sociales y los contextos. Esta concepción propende el establecimiento de un conjunto de procedimientos y pasos a seguir, y quienes la comparten no se interesan por entender o explicar los significados y las interacciones que median los procesos educativos ni por las prácticas que acontecen en el día a día de las instituciones. Desde esta

perspectiva, el currículo se concibe como un sistema cerrado, con objetivos predeterminados, los cuales son a la vez el punto de partida y el punto de llegada. Aquí no se reconocería ni aceptaría la influencia de fuerzas externas en la modificación del curso de ese sistema, visión que solo permite percibir el currículo en términos de las “cosas” que tiene o es: objetivos, cursos, planes, métodos, actividades y evaluación (Doll, 2002), dejando de lado elementos importantes como su despliegue (si se quiere su implementación y desarrollo), y las experiencias y los contextos de quienes participan de las prácticas educativas.

Al igual que Doll (2002), consideraría que necesitamos reconceptualizar o resignificar la naturaleza del currículo, y verlo no en términos de planes previamente fijados o rutas definidas, sino como “una imagen que gravita sobre el proceso educativo, y le da dirección y significado a dicho proceso” (p. 24). Esto nos implicaría cambiar la concepción del currículo como simple sustantivo: objetivos, cursos, planes, métodos, actividades, evaluación y pensarlo como un sistema de relaciones interdependientes y conexas, como una puesta en escena, como un acto performativo que sucede en un lugar, en unos contextos concretos con personas reales y que, por consiguiente, produce unos efectos en todos estos. Esta resignificación se acercaría a la definición de Cherryholmes (2002) en la cual se entiende como “textos y prácticas que profesores y estudiantes producen pragmáticamente y en los cuales se involucran activamente” (p. 117). El currículo se tornaría entonces en un verbo, en una multiplicidad de procesos y formas para negociar las travesías, en las cuales las prescripciones, las rutas fijas y los sustantivos serían insuficientes.

Se nos propone así el currículo como práctica social y producto cultural, no neutral, no ingenuo, no natural; como la selección de contenidos culturales que una generación anterior escoge para transmitirles a las futuras generaciones. Estos contenidos culturales incluyen desde luego los contenidos académicos, pero no se limitan solo a estos, pues también comprenden las prácticas sociales, las formas de hacer y de ser un profesional, un ciudadano, las posturas ideológicas, los valores, las apuestas éticas, políticas, epistemológicas, estéticas. Los contenidos que constituyen el currículo pueden provenir tanto de los sujetos que integran la comunidad académica de un programa como de un colectivo universitario mucho más amplio. En este caso podríamos afirmar tal como lo señaló uno de los integrantes en el grupo de conversación sobre currículo, “que el currículo también se nutre o se compone por un conjunto de contenidos institucionales que dan sentido e identidad a un proceso formativo...y que la definición de un currículo puede ser considerada como una auténtica expresión o manifestación de la autonomía académica y de la autorregu-

lación filosófica o ideológica de una comunidad universitaria”, en tanto se convertiría en la materialización de su proyecto institucional.

Es este sentido, una perspectiva crítica nos ayudaría a comprender las diferentes formas en que los individuos se relacionan con los distintos discursos acerca del “conocimiento oficial; las formas en las cuales las identidades son configuradas y reconfiguradas por medio del contenido y de las prácticas educativas; y las formas en las que las fuerzas sociales, económicas, históricas y culturales influyen, enmarcan y construyen las interpretaciones y experiencias de los individuos acerca de la educación” (Miller, 1993, p. 44).

El currículo no es un concepto abstracto que exista por fuera de la experiencia humana ni de las categorías o posicionalidades sociales. Tampoco, lo podríamos ver solo como un documento, ingenuo y neutro. El currículo es una forma de organizar y transmitir un conjunto de prácticas y saberes (necesariamente sociales y culturales) que tienen lugar en un tiempo y espacio determinados, y que se corresponden con unos propósitos formativos y una concepción de individuo, sociedad y conocimiento. El trabajo curricular, así como el acto de educar, nos lo evoca Frigerio (2010b), es un acto político en el que es imposible cualquier neutralidad.

Currículo Explícito, Oculto y Nulo

Ahora, voy a tomar brevemente las categorías de currículo explícito, currículo oculto acuñada por Jackson (1968), y currículo nulo propuesta por Eisner (1979), con el fin de señalar su importancia en el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas curriculares y en la transformación de las mismas. Propondría aclarar, antes de definir las, que si partiéramos de una definición amplia de currículo como *todo* lo que acontece en un contexto educativo (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2004), estas categorías quedarían desdibujadas y muy probablemente no tendrían ningún sentido. Sin embargo, podría ser necesario hablar de ellas dado que *todo* lo que hacemos disponible en una institución educativa, bien de manera implícita o explícita, así como lo que *no* hacemos disponible, tiene efectos en la formación, en la constitución de sujetos.

El currículo explícito se refiere a eso que se anuncia públicamente y de manera abierta, en los programas, en los documentos oficiales, en los discursos usualmente escritos en los cuales la institución educativa se hace presente. Aquí podemos inventariar documentos maestros o documentos rectores que describen la propuesta o proyecto educativo, los planes de estudio, los programas de los cursos, los proyectos, las líneas que sustentan. El currículo oculto, por su parte, hace referencia a los valores,

expectativas y formas de relacionarse que no están incluidas en el currículo formal, y que son transmitidas a los estudiantes y aprendidas por ellos durante su experiencia en la institución. Comprenden, por ejemplo, el conjunto de prácticas existentes que facilitan y/o entorpecen los procesos y las propuestas formativas; las diferentes creencias de los estudiantes y los docentes que permiten llevar a cabo (o no) las intenciones formativas y las apuestas de las propuestas curriculares, los principios y las prácticas institucionales. Como lo ilustra bastante bien Ochoa (2005), consiste en: “aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos (...), las formas de disciplinamiento(...), y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales” (p. 195).

El currículo nulo, por su parte, hace referencia a todo aquello que se deja por fuera de la propuesta curricular, a esos contenidos culturales que no se seleccionan para ser transmitidos, para ser legados a la nueva generación. Si bien no todo puede ser enseñado y se hace necesario dar prioridad a algunos contenidos, también existen razones éticas y políticas de quienes diseñan los currículos para dejar contenidos por fuera. Son entonces, siguiendo a Eisner (1979), esas opciones que no se hacen disponibles para los estudiantes, las perspectivas de las que nunca escucharán, aquello que no podrán usar, las teorizaciones y habilidades que no harán parte de sus repertorios intelectuales, sociales y culturales. Todo currículo es una selección que representa lo que una comunidad cree que es valioso. De ahí, la importancia de que consideremos lo ausente y lo presente, y que no solo lo que se dice, se escribe, se hace explícito en los documentos oficiales, tiene un lugar en la formación, sino también todo aquello que circula cotidianamente y que *no está formalizado* como parte de la experiencia educativa.

Estas categorías toman importancia en la configuración (o diseño) de nuevas propuestas curriculares, en la revisión de estas o en modificación de las existentes, dado que tanto lo que está contemplado de manera explícita o implícita como lo que no lo está determinan, por lo menos temporalmente, las trayectorias de los sujetos, las formas como las identidades son construidas y diferentes locaciones sociales que son asignadas. Determina igualmente los discursos que allí circulan y los que no; lo que se enseña abiertamente, lo que se transmite con el transcurrir de cada día y que no está dicho en ninguna parte, y lo que se deja por fuera de la propuesta. Estas categorías nos podrían servir como analizadores, como marco de referencia para ver, por ejemplo, como los actos educativos, la enseñanza y el aprendizaje, están mediados por individuos que participan en discursos de género, raza/etnia, sexualidad, religión, geografía, clase social y como éstos son operados y usados por las instituciones para organizar y clasificar a sus estudiantes. También, cómo son

usados por las instituciones para continuar o interrumpir las prácticas sociales existentes, para sedimentar o permitir que algo nuevo tenga lugar. No podríamos negar que los contenidos académicos son permeados por estos discursos, que las más de las veces transmiten mensajes que dejan huellas en la forma de ver el mundo, de estar en él y de relacionarse con el otro.

Algunas Consideraciones sobre estas Perspectivas y las Políticas en/para la Educación Superior

En consonancia con las perspectivas técnicas y crítica del currículo, me permitiría afirmar que una política no es un conjunto de técnicas, o un manajo de procedimientos, de enunciados determinados y determinantes. Una política daría cuenta de un pensamiento, una dirección y una promesa de acción. En este sentido, propondría que el trabajo curricular y las políticas públicas en educación superior no deberían disolverse en la operatividad de los procesos prescriptivos o en las proezas de un conjunto de técnicas, que sin distingo de idiosincrasias, envuelven de manera abarcadora las multiplicidades *con* una idea de unificación. Consideraría que deberían proponer, en cambio, unas líneas de pensamiento y de acción, que siendo siempre contextualizadas y dinámicas, promovieran el carácter performativo de una puesta en escena donde se despliega lo propio: bien sobre un guion previo, bien sobre lo que se va escribiendo.

Me atrevería a llamar la atención sobre el peligro de las políticas que pretenden instalarse como únicas formas, como planteos homogeneizadores que, como dice Rancière (2005), hacen parte de “la catástrofe totalitaria” que “se inscribe en un fenómeno característico de nuestro presente: la tendencia a hacer desvanecer las singularidades (...) en la indistinción ética” (p. 15). Y, en el afán de operacionalizar(lo), abarcar(lo) y regular(lo) todo, las políticas tienden a desvanecerse, a fallar en el intento de establecerse como formas únicas en las cuales los procesos educativos, las prácticas y el trabajo curricular habrán de realizarse. Tienden, como dice Legendre (2008), a hipotetarse en aras de una ciencia totalizadora, la cual, me permitiría agregar, confunde las particularidades porque no distingue los tejidos.

No pretendería de ninguna manera desvirtuar la importancia de las políticas ni aminsonar el potencial transformador que tienen. Tampoco, podría ignorar la posibilidad que conllevan de inaugurar algo, de abrir nuevos horizontes o de despejar otros. Mas sí intentaría llamar la atención sobre la forma en que las estamos naturalizando -ignorando o dejando de lado los intereses a los que estas corresponden y las implicaciones (nefastas) que llevan consigo cuando las asumimos si ponerlas en conversación

con las cartografías institucionales, con los principios existentes, con las imágenes y los imaginarios de lo que somos y/o intentamos ser y hacer. Como universidad, somos una comunidad avocada a asuntos del saber, del pensar, del crear, del transmitir y esto no lo podríamos perder de vista a la hora de recibir, formular y poner en escena las políticas públicas. Tal como sucede con los conceptos, no podríamos abandonar completamente las políticas, pero tampoco podríamos permitir que nos conviertan (o se nos conviertan) en tiranos.

Se trataría entonces de interrumpir lo que Rancière (2005) llama el “destino inexorable de la humanidad moderna: cumplimiento de la esencia de la técnica” (p. 15), y pensarse nuevas posibilidades, nuevas alternativas, otras formas de relacionamiento con el trabajo curricular y con la formulación y apropiación de las políticas en contextos de universidad. Frente al currículo y a la educación, esto nos señalaría ese punto complejo, de tensión, que el diseño de las políticas ofrece: estar en permanente revisión, en actualización. Se trataría entonces de *situar* el lugar de las políticas –en este caso, más por demandas y análisis institucionales internos que por demandas externas, que las más de las veces poco o nada suspendemos, poco o nada examinamos.

No podríamos negar de ninguna manera la importancia que tiene el devenir de lo externo-interno, el adentro-afuera, lo que se sitúa local-globalmente. Tampoco, podríamos desconocer que los asuntos económicos, políticos e ideológicos rodean y transitan cada vez más los escenarios de educación superior, y que de estos dan cuenta las políticas internacionales para la educación formuladas, por ejemplo, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Mucho menos, podríamos ignorar que estas políticas tienen sus efectos tangibles e intangibles en estos contextos de universidad. Si pensamos las políticas y el trabajo curricular desde *lo situado*, como una apuesta ética, política y epistemológica, se trataría pues de establecer unos principios institucionales que, siendo por naturaleza contextualizados, dinámicos y temporales, permitieran hacer evidentes las apuestas de la universidad por la construcción de conocimiento, por la enseñanza de los saberes y la movilización del pensamiento, del deseo de saber y de crear. Desde esta perspectiva, la pregunta: ¿De qué se ocupa una universidad? sería central para precisar las lógicas internas y la relación con el conocimiento y la formación, con los individuos y la sociedad. Tener presente esta pregunta nos permitiría advertir que la universidad se vacía si se olvida de su razón de ser.

Estas lógicas invitarían a ir más allá de las modas académicas, de lo que se estila o se “manda” para todos, y provocarían una interlocución con las políticas externas y las tendencias internacionales desde *lo situado* -eso que la institución es y hace, así

como lo se plantea ser y hacer. Las políticas dictadas por organismos internacionales se han convertido en referentes (pareciera obligados) para revisar, transformar o diseñar las propuestas curriculares. Pero, cuándo se nos presentan estas líneas de política, ¿qué nos demandan? ¿quién lo demanda y con qué fines? Estas serían algunas de las preguntas obligadas a la hora de pensarnos el currículo en educación superior y, las maneras cómo vamos a apropiarnos (o no) nos deberían ocupar un poco más que la prisa por dar respuestas inmediatas, por tener productos visibles, por mostrar indicadores (usualmente populares y de moda).

Ideas Finales

Nos quedaría difícil desconocer que los discursos particulares se materializan y se vuelven dominantes solo mediante un conjunto de circunstancias sociales, históricas y políticas determinadas, que tienen y despliegan a su vez sus propios desarrollos tecnológicos y sus políticas de sedimentación y cambio. No obstante, quedarían siempre recovecos para re-significar y/o desobedecer esos modos impuestos de pensar, esas prácticas educativas deterministas, así como las maneras curriculares técnicas y prescriptivas, y (re)crear los episodios curriculares de acuerdo a los contextos y las apuestas institucionales que necesariamente se relacionarían (o se desprenderían) de las posiciones éticas, políticas, y epistemológicas.

Consideremos esa advertencia de Stubrin (2013) respecto a un programa de política curricular que en la medida en que pasan los años “se va volviendo más mítico y menos operativo” (p. 10). Se trataría aquí de re-situarse frente a la pertinencia (aunque problemática) de las propuestas curriculares, su relación con las demandas internacionales, su resonancia con las condiciones de los contextos y las instituciones. La idea sería pensarse unas políticas curriculares desde lo situado, lo que se produciría teniendo como base la institución y que no se inscribiría en lo meramente operativo y procedimental sino que generaría posibilidades creativas que permitirían que algo se convierta en otra cosa.

Apostaríamos ahora a la revisión crítica de las propuestas y prácticas curriculares existentes, usando unos lentes que nos ayuden a interrogar los propósitos formativos, el quehacer de la universidad, la selección y organización de contenidos culturales que la generación actual escoge para enseñarles a las futuras generaciones. No se trataría entonces de un desdén por lo operativo o por lo técnico, más sí de la declaración (una vez más) de sus limitaciones y de su insuficiencia para responder al análisis de las propuestas existentes y a la formulación de otras nuevas que trasciendan la moda académica.

Ya para ir cerrando, en lo que he podido hacer disponible hasta ahora, he tratado, como dice Rancière (2005), de “tomar las cosas al revés”, lo cual “no significa devolverle al investigador la pregunta acerca de sus ejemplos ni cuestionar su particular interés” (p. 20), sino intentar replantear las lógicas usuales con las que se abordan los asuntos curriculares y las políticas públicas en educación superior, los cuales parten de una mirada técnica e instrumental, inscribiéndolos en un conjunto de procedimientos y prescripciones analíticas y operativas que impiden ver su importancia en los contextos educativos, lo que allí se sucede, y las implicaciones que estos tienen para la vida institucional y la formación de los sujetos.

La invitación (seria) sería entonces a no quedar atrapados en ciertas prácticas, en cierto orden discursivo, sino a pensarnos como inventores de nuevas fábulas y nuevos personajes, de otras imágenes, otros ritmos, otros recorridos; a tomar con responsabilidad la palabra y el proyecto de una educación de la humanidad que forje un mundo nuevo -responsabilidades frente a la cuales no podríamos tener indistinción ética ni política.

Referencias Bibliográficas

- Butler, J. (1990). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. En S. E. Case (Ed.), *Performing feminisms* (pp. 270-282). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cherryholmes, C. H. (2002). Curriculum ghosts and visions—and what to do? En W. E. Doll, Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 116-126). New York: Peter Lang.
- Doll, Jr., W. E. (2002). Ghosts and the curriculum. En W. E. Doll, Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Frigerio, G. (2010a). Lo que no se deja escribir totalmente. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.). *Educación: Figuras y efectos del amor* (pp. 25-42). Paraná, Argentina: Editorial La Hendija.
- _____ (2010b). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.). *Educación: Ese acto político* (pp. 11-36). Paraná, Argentina: Editorial La Hendija.
- González-Mandri, F. (1997). El afán de nombrarse en la obra poética de Excilia Saldaña. *Afro-Hispanic Review*, 16(2), 34-43.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del currículo: Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Legendre, P. (2008). *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Miller, J. L. (1993). Constructions of curriculum and gender. En S. K. Biklen & D. Pollard (Eds.), *Gender and education* (pp. 43-63). Chicago: University of Chicago Press.
- Ochoa, L. M. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, 187-226.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. En L. E. Beyer & M. W. Apple, (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*, 2ª ed. (pp. 79-100). Albany: SUNY Press.
- Rancière, J. (2005). *El inconsciente estético*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Ross, E. W. (1992). Teacher personal theorizing and reflective practice in teacher education. En E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 179-190). New York: SUNY Press.
- Stubrin, A. (2013). Bienvenida a un debate sobre posibles estrategias para la renovación curricular. En: A. Stubrin & N. Díaz (Comps.), *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículo universitario*, (pp. 9-15). Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: UC Press.