

Para una hermenéutica del currículum centrada en necesidades prescritas, emergentes e históricas

Leticia López López*
María Consuelo Silva**
Oscar Villanueva Gutiérrez***

Recibido: 18/10/2018

Aceptado: 28/12/2018



Resumen

El presente artículo profundiza acerca del significado y el sentido que adquiere la configuración del currículum prescrito en tiempos postmodernos y globalizados. A partir del concepto de acontecimiento en Husserl se realiza una indagación fenomenológica y hermenéutica que conduce al reconocimiento de los registros actuales del significante «necesidad» en la multiplicidad de representaciones, reformas, políticas, declaraciones y recomendaciones educativas actuales; con el propósito de plantear una posible reestructuración de ese significante en el currículum presente en el acontecimiento educativo en la escuela. Se busca, de esta manera, distinguir las condiciones de significación en las que está involucrado y expuesto el profesorado respecto a un currículum centrado en necesidades prescritas, emergentes e históricas, de acuerdo a los planteamientos educativos de Durkheim. Las conclusiones tienden a señalar a la integración, como concepto suficiente, para indicar la incommensurable tarea que tiene, en la actualidad, la educación; además de evidenciar que la necesidad de saber del profesorado y el currículum prescrito carecen de sintonía.

Palabras clave

Currículum, currículum prescrito, profesorado, acontecimiento educativo, mundo de vida.

Curriculum hermeneutics focused on prescribed, historical and emerging needs

Abstract

The present article deepens on the meaning and the sense that acquires the configuration of the prescribed curriculum in postmodern and globalized times. Starting from the concept of event in Husserl a phenomenological and hermeneutical research is developed which leads to the recognition to the present registers of the significant «necessity» in multiplicity of representations, reforms, policies, present educational declarations and recommendations, with the purpose of restructuring of that signifier in the present curriculum in the educational endeavor of the school. We search in this way to distinguish the conditions of significance in which teachers are involved and exposed to a curriculum focused on prescribed needs according to Durkheim educational approaches. The conclusions tend to point out integration as a sufficient concept, to indicate the immeasurable task that education has at present times, besides of evidencing that the need to know of teachers and the prescribed curriculum lack harmony.

Key words

Curriculum, prescribed curriculum, teachers, educational event, world of life.

* Subsecretaría de Desarrollo Magisterial. Correo electrónico: lety.isabellopezl@gmail.com

** Escuela Normal Miguel F. Martínez. Correo electrónico: maria.silva@enmf.edu.mx

*** Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: oscareligio@hotmail.com

1. El problema histórico

La vida actual del aprendizaje, formal y escolarizado en México, se centra en un texto curricular prescrito, en tanto el discurso educativo lo está en procesos de significación que asignan a las necesidades el poder de guiar y justificar la innovación; depositando la superación de la tradición en el profesorado, la institución escolar, la pedagogía y los saberes de las Ciencias de la Educación, con el propósito de formar una sociedad con rango de ciudadanía global. En este marco el valor otorgado al currículum es absoluto, la esencia de un todo transformacional, pasando a ser un referente, un signo, un símbolo para ser usado e interpretado en diferentes contextos. De tal manera el currículum del acontecimiento educativo emplea textos y discursos que van de lo simple a lo complejo.

Los actuales textos curriculares corresponden a las últimas reformas educativas impulsadas en el país y en las demás naciones de la región. Al decir de Díaz-Barriga *“reforma educativa y reforma curricular son términos con los que la historia de la educación signa una serie de decisiones de política educativa en la era global”* (2016, p. 9), acordes a la premisa de fortalecer la calidad de la educación en el país.

En México, y gran parte de países latinoamericanos, las necesidades de formación y de logro de un perfil de egreso definido institucionalmente, plantean sus posibilidades de concreción en un currículum, con un claro componente pedagógico, que suele expresarse en las competencias. López (2015) señala que esta inclusión constituye un factor detonante de cambio en el ámbito didáctico de planeación y de acción del profesorado, con una agitación parcial en la estructura de su identidad profesional, con la consideración pertinente de sus propias competencias docentes, su autoconcepto, sus saberes, habilidades y capacidades. En esta innovación *“Las habilidades intelectuales se movilizan mediadas por el lenguaje, en procesos de codificación y decodificación, de interpretación de signos y representaciones; se requiere integrar, desarrollar, desempeño eficiente individual y social a partir del currículum prescrito”* (López, 2015, p. 141).

2. El problema empírico y teórico

El problema refiere, por condición distintiva, a la experiencia generalizada de estupor y perplejidad que invade la época actual, en lo concerniente a la mutación del acontecimiento educativo, su connotación y denotación en el currículum prescrito y emergente. Postulación de paradigmas y variedad de transformaciones alteran los patrones simbólicos y culturales, dinamizando indeterminaciones, como también pluralidades pedagógicas y didácticas, en la profesionalidad docente; en las que el currículum prescrito define la naturaleza del conocimiento educativo para el que se exige un profesorado científico en acción, y para la extensión al futuro, un profesorado ciudadano mundial. Para el profesorado, que en antaño poseía un control sobre contenidos, tiempos y objetivos, adviene un signo móvil, que en diálogo con el currículum trastocan sus orientaciones referenciales. Recuperar esta claridad requiere de procesos y tiempos, de sedimentaciones parciales, para hacer acopio de los conceptos inherentes a estas necesidades, lo que a la vez implica considerar la integración. Por esta razón no ha de extrañarnos que:

La excelsitud en los procesos relacionados con la educación, sea por las instituciones, los conocimientos disciplinarios, las perspectivas teóricas, los procesos educativos e históricos, se reconoce con un signo histórico: la integración, palabra suficiente para indicar la tarea inconmensurable que tiene la educación el día de hoy. (Villanueva & López, 2017, pp. 8–9)

El nuevo currículo es, en sí mismo, generador de incertidumbres profesionales, con relación a los saberes prácticos y conocimientos pedagógicos del profesorado. Las últimas reformas educativas en México, y en Latinoamérica, incluyen la formación de estudiantes de Educación Básica y Media Superior con la metodología por competencias, trayendo consigo desconciertos pedagógicos de los docentes y confrontaciones de saberes didácticos, que

diluyen los andamiajes del profesorado y el estudiantado para construir conocimientos.

La realidad histórica y emergente interfiere en la construcción de la época educativa por medio de la producción y reproducción, creación y recreación de una propuesta cultural global que circula a través de libros, revistas académicas, conferencias, ensayos teóricos, etc. Asimismo esta realidad involucra el ajuste de los planes de estudio en los diferentes niveles educativos, como también programas de capacitación y actualización docente promovidos por declaraciones mundiales sobre la educación, organismos financieros internacionales y acuerdos sectoriales a nivel internacional. Todos esos actores comparten discursos y textos, a diferentes distancias lógicas, conceptuales, interdisciplinarias e ideológicas; participando en un denso proceso de significación que discurre en representaciones, creencias, concepciones, imágenes, metáforas, alocuciones, invitaciones, juicios, prerrogativas, leyes educativas, prescripciones pedagógicas, laborales y morales, convocatorias y edictos de gobiernos editados en diarios oficiales.

Cada una de esas voces dice de qué se trata la esencia misma de la reforma. En su contexto, la gran masa de profesores y profesoras, observa una Torre de Babel, anunciada por Musil en *El hombre sin atributos* (2004), en tanto de ventanas conocidas y desconocidas, surgen miles de voces.

El proceso de significación de la semiosfera y la realidad del contexto del profesorado, en su interacción, han sido desfondados de su armonía preestablecida, apoderándose de ella un acontecimiento mundial que pregona un discurso del cambio educativo, un texto curricular como plan de estudios en distintos niveles y miles de contextos; para crear una atmósfera omniabarcante por medio de categorías mediadoras sostenidas por la finalidad de la integración (Villanueva & López, 2018). La integración que se diseña para el profesor es a través de la noción de necesidad.

3. Formulación y definición del problema

En ciernes de su construcción, la dinámica entre currículum y profesorado, reside en el tejido lógico, semántico, disciplinario e institucional, con el significante «necesidad», un portador para elaborar y diseñar la significación en un sentido de flujo de significados, en el marco de un reto por unir el currículum con el contexto del profesorado. En esta construcción las interrogaciones que sitúan al problema empírico y teórico son: ¿Cómo es posible pensar la problematicidad del currículum prescrito, implícito y emergente en el acontecimiento educativo mundial? ¿Cómo es posible asir acontecimiento, currículum, docencia y profesorado?

En la generalidad pareciera un acontecimiento único. El acontecimiento se distingue por poseer un conjunto de particularidades: la vida educativa ya cambió y no se sabe qué tanto cambiará, dónde cambió qué y qué cambió dónde. Para una actividad como la docencia, que se distingue por generar comprensión, ¿vale la pena tratar de comprender lo agitado del acontecimiento? O bien ya no vale la pena pensarlo en la condición implícita y emergente del currículum. Este es un tipo de trabajo para la filosofía: atender al surgimiento del sentido y el significado de la vida docente.

4. Objetivo

Distinguir las condiciones de significación en las que está involucrado y expuesto el profesorado respecto a un currículum centrado en necesidades prescritas, emergentes e históricas.

5. El método

Los métodos ontológicos, fenomenológicos, hermenéuticos y dialécticos, tienen como finalidad abordar lo real (Rodríguez, 2002). La particularidad de la fenomenología está en levantar lo real como un fenómeno de sentido, las cosas en concreto y su aparición en la conciencia en tanto un movimiento, un acontecimiento; mostrar la aparición de las cosas,

los fenómenos como aprehensiones en tanto experiencias impregnadas de sentido que vuelven el objeto significativo para el sujeto.

Con el método hermenéutico desarrollado por Peñalver (2005) se recurre a dos fases enlazadas con la creación kantiana del significado: una que se orienta a configurar la estructura de la significación de las necesidades, a partir del hallazgo fenomenológico de la circulación del significante «necesidad»; y otra que establece el esquema trascendental de vida a que da pauta a la estructura de significación.

Así se pretende encontrar las huellas de una compleja ruta de efectos y cotidianidades convergentes entre reformas, saberes y perspectivas docentes mediante el planteamiento de preguntas que apunten hacia las posibilidades de correcta interpretación del presupuesto educativo resultante del cambio. Lo que se pretende entonces es indagar en la noción de necesidad y currículum prescrito, comprender a los creadores de éste y a los nuevos modelos educativos, mediante el sentido y la concreción histórica que trascenderá de los hechos educativos resultantes de la interpretación de los documentos curriculares.

6. Desarrollo

En lo general, la noción de acontecimiento, advierte de una diversidad de significados que se ha organizado en las siguientes vertientes: una que se ubica en el espíritu de Heráclito (Vatter, 2011) con tendencias en contradicción y su centro en el *polemos*; con la armonía preestablecida de los seres y de la vida, seguida por la construcción de mundos planteada también por Abbagnano (2012) y Dilthey (2015); la siguiente con Demócrito respecto a las condiciones de indeterminación que intervienen en la tendencia de determinismos y la noción de Maquiavelo con el significado de azar, oportunidad y sorpresa (Vatter, 2011).

En lo particular se asume el concepto de Husserl (2002) acerca del acontecimiento como pluralidad del acontecer centrado en lo nuevo. Los aconteceres, como aquello que irrumpe en lo real, hacen posible a los seres humanos su estar y su ligazón con el mundo. La rai-gambre del significado del término «acontecimiento» es concebido por Husserl (2002) como pluriestructura del acontecer en su irrupción de lo nuevo y la renovación. Walton (2010) los agrupó en su obra y diferenció entre apertura de tensión, evolución y revolución, cada uno de ellos con un significado implícito de renovación. Y este último sólo es aprehensible desde la perspectiva ontológica; en tanto acontecimiento de lo nuevo y lo vivo, que insta a la realidad desde la tendencia de lo fundacional.

Estos conceptos se encuentran ligados también al significado de fecundidad, fertilidad y nacimiento de la vida educativa en lo actual de lo real, a partir de dos dinámicas clave de orientación: desde la conversión de la contingencia del acontecimiento, y desde el recurso de la temporalidad, según la lectura hecha por Cooper (2011) del Heidegger tardío y por Paredes (2011) de la obra de Arendth.

La sedimentación del acontecimiento está centrada en la estructura de la temporalidad; en la inducción y el llamamiento a la integración, cuyo polo genético está en la vivencia y la experiencia como la esfera del instante («el-ya»), desde el que se aspira a alcanzar la permanencia de la realidad («siempre»). El paso del «ex» a la «encia» de la palabra «experiencia», en la visión fenomenológica de Larrosa (2003), consistiría en alcanzar el polo de la estabilidad de la integración educativa en el registro de la especie en general, lo particular y la diferencia específica del acontecimiento. Con ello el devenir de la contingencia de la implementación educativa y, el ineludible tránsito a la necesidad como apropiación, tanto en Heidegger como en Arendth (Cooper, 2011; Paredes, 2011), puntualiza que al tener lugar la contingencia se crea la cadena precedente que hace inevitable el acontecimiento (Žižek, 2014).

Para hacer viable este trabajo, desde un punto de vista del uso de las ideas teóricas, se recurre a una serie de pensadores y argumentos, pertenecientes a la filosofía fenomenológica, la hermenéutica y la filosofía de las ciencias.

Su empleo teórico consiste en otorgarle un sendero a la comprensión de la noción de necesidad, al plantear las temáticas concernientes y ubicarlas en sus respectivos niveles analíticos; dando razón de ello en la circunstancia histórica (Dilthey, 1986), en el mundo de vida, en el surgimiento y la emergencia del acontecimiento (Blumenberg, 2013; Heidegger, 2011; Husserl, 1992) con sus potencialidades y actualizaciones de pluralidad (Arregui, 2004). Precisamente los desafíos de la inconmensurabilidad (Kuhn, 2004), las posibilidades de su superación con la fusión de horizontes a través de la conexión tradición e innovación (Gadamer, 2007) y la historicidad de significados (Putnam, 1991), asociados a la conformación de ideologías y cosmovisiones, actúan y conforman lo humano (Dilthey, 2015) y su sedimentación en mundos (Abbagnano, 2012; Husserl, 2002).

Dilthey (2015) trabajó para darle una articulación a las diferentes Ciencias Humanas y mostrar sus conexiones (Arregui, 2004), las que habrían de articularse de alguna manera porque el ser humano es una realidad única: el desenvolvimiento de la vida humana es lo humano histórico. El conocimiento, que de sí tiene el ser humano, se obtiene por el rodeo de su expresión (Arregui, 2004); lo que da consistencia al argumento de este trabajo cuando se señala que comprender no es revivir, sino comprender la expresión en que la vida se ha objetivado. En dicho planteamiento diltheyano se enmarcan las siguientes líneas de Arregui, *“En la realización de este alcance de comprensión, se ha tenido en cuenta la problemática relación entre la idea de paradigma y la de inconmensurabilidad, pues ilumina algunas problemáticas de las ciencias humanas”* (2004, p. 248), que se vinculan al argumento de la historicidad de los significados a que refiere Putnam (1991) al señalar que los significados tienen identidad, pero no esencia.

Precisamente la noción de horizontes de sentido de Gadamer (2007) refiere a la posibilidad de enlazar distintas Ciencias Humanas, perspectivas teóricas, argumentos, etc., con diversos horizontes comprensivos; advirtiendo que la comprensión se alcanza por aproximaciones, sin completitud y que; el sentido es una construcción intersubjetiva, fenomenológicamente dándose, con cierres y aperturas, extendiendo de este modo las áreas de comprensión anteriores.

Es posible que esta experiencia de la formación de una noción, argumento o disciplina teórica, se pueda entender como una experiencia retenida por la conciencia, que corresponde a uno de los momentos del presente: la idea de retención en Husserl (2002). Pero la idea de horizonte de sentido tiene también la inspiración y el argumento de Heidegger (2003), pues ente y horizonte hablan en y con un mundo que es propio y social, en el que se distingue un horizonte indisoluble de la tradición. La distinción entre tradición e innovación también está jugada ante el currículum prescrito.

7. Experiencia y mundo de vida

Centros escolares y profesorado, instalados en un mundo de vida, están inmersos en la experiencia de esta semiosfera y apuntalan una hermenéutica. Esta experiencia, entendida desde Larrosa (2003), discurre su significado filológico y fenomenológico en el mundo de vida, en tanto comprende un sujeto sin o con horizonte, ligado a una experiencia pasiva o activa en las tribulaciones de la existencia. La atención del sujeto en construcción curricular está en la existencia y, por ello mismo, considera Larrosa (2003) que el impacto de la experiencia en el ser humano lo hace un ser de tránsitos, del dentro al fuera, del «peri» de lo normal del hábito a lo extraño de las travesías del «ex»; situado en contingencia y orientado a la trascendencia, de la existencia a la esencia; en tanto «encia» alude a esencia, en la palabra experiencia. No sólo por la experiencia se exige una mentalidad de apertura basada en una ontología, entre fugacidad y permanencia; sino además por la arquitectura del currículum

prescrito. Se trata de una cognición basada en una representación holística y global de las finalidades, propósitos y aprendizajes esperados, insertos en el currículum prescrito. La necesidad a la que se apela en el discurso educativo actual propende a esta pluralidad de exigencias que atañen a la vulnerabilidad del profesorado en sus orientaciones pedagógicas, en el saber, el método, la evaluación y el sujeto mismo.

La experiencia, por otra parte, está situada en un ámbito diferente; por ello mismo, exigencias, vulnerabilidad y desconcierto están atravesados en los procesos educativos por dos concepciones del programa de la modernidad: la cuestión de la racionalidad, y la relación del sistema y del sujeto, que en los argumentos de Touraine (2006) son los característicos de la modernidad. Junto a ello, los rasgos del proceso de la globalización, se fusionan con los de la modernidad y producen las aportaciones e innovaciones en la dimensión pedagógica; se convierten en los nuevos saberes, medios, herramientas, finalidades y políticas educativas. En síntesis se trata de un profesorado exigido de racionalidad e involucrado en un sistema global.

Así, la noción de necesidad, está en los orígenes de este proceso de significación aplicado a la vida humana y docente y, también en los últimos sucesos de la dimensión social e histórica. De hecho Llich (1996) argumenta la sedimentación del concepto de «necesidad» a partir del siglo pasado, al señalar que las décadas del paradigma del desarrollo y el progreso se pueden entender como la resignificación de las necesidades. El autor en cuestión refiere que *“Durante la Segunda Década del Desarrollo, la noción de necesidades comenzó a brillar como una supernova en el firmamento semántico”* (p. 170).

De acuerdo a esta resignificación, el proceso semiótico y semántico de la noción de «necesidad» posee una riqueza en el orden referencial, pues articula conceptos pedagógicos, didácticos y de las Ciencias de la Educación; representaciones educativas, perspectivas y creencias axiológicas, morales, pedagógicas, sociales e históricas. Todas ellas tendrán como foco algún ámbito de la práctica docente, del currículum, etc., ya sea que se ubiquen en alguna o varias disciplinas al interior de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía; o bien, que promuevan alguna perspectiva teórica, focalizando la necesidad de integración teórica junto a la dimensión personal, profesional e institucional del profesorado.

En esa línea este trabajo concita una propuesta de integración: el acontecimiento puede incidir en el proceso de significación efectuando la apertura a la filosofía, en especial hacia la comprensión en el rango de la incommensurabilidad en Kuhn y la cuestión del horizonte de sentido en Gadamer (Arregui, 2004), en el eje del acontecimiento, el currículum y el profesorado.

8. La noción de necesidad

Tugendhat (1996) señala la existencia de palabras que se dicen, se escuchan, se escriben, se leen, pero cuyo significado explícito se desconoce. Precisamente el significante «necesidad» alcanza una fertilidad polisémica extraordinaria para designar los acontecimientos educativos en la época actual; sin embargo, su significado acotado remite a una noción de carencia que puede ser asignado a cualquier ámbito de la existencia, desde el biológico hasta el epistémico. Por ejemplo, la pirámide de Maslow (1994) puede ser un ejemplo de la noción de «necesidad» en tanto carencia en los ámbitos biológico, psicológico y social. Este primer nivel de significado pone al profesorado en un estado de condición crítica, vulnerabilidad atribuida, y una minoría de edad pedagógica y didáctica, ante la «grandeza» global del currículum prescrito. Al respecto es posible sostener que el discurso del desarrollo profesional está basado en la atribución de la carencia de esa profesionalidad.

Un segundo nivel del significado está en la acentuación de los recursos que denotan herramientas objetivas y subjetivas con aspiración a la satisfacción y al logro; el lugar materializa-

do en el currículum prescrito que implica la obtención del recurso como finalidad primaria. Por ejemplo, el significado de «aprendizaje» como un recurso para aprender a leer, escribir y contar para el alumno y para el profesor, involucra a este último con las herramientas pedagógicas, didácticas, culturales, institucionales y tecnológicas de la enseñanza. Se refiere al uso del conocimiento como recurso para apropiarse del currículum en la acción de aprendizaje orientada a la vida.

Un tercer significado está asociado al logro de la satisfacción de carencias, que se refiere tanto a aquello que los profesores y profesoras realizan respecto al aprendizaje de sus alumnos, como a los procesos de realización profesional y motivacional en los sujetos con el currículum en acción, centrado en la evaluación; lo que Maslow (1994) señalaba como necesidades de trascendencia. Se desea destacar que, de acuerdo al argumento de Gimeno (2010), el currículum como proceso y producto, incluye el texto del proyecto educativo, le sigue el currículum interpretado por el profesorado, el currículum efectivamente realizado, los efectos educativos reales y los comprobables como los comprobados.

El currículum prescrito se asume como un flujo de la necesidad acontectual, pues el significado no se posa de modo fijo en algún punto de la ruta carencia–recursos–satisfacción–solución; sino que el flujo de la necesidad como acontecimiento, es una tendencia contingente que cruza la práctica docente del profesorado, sujeta como tal, a la no solución del aprendizaje y la no satisfacción en la evaluación (Figura 1).

Sin embargo, la intervención ontológica de la necesidad en el currículum prescrito, es distinta a la del currículum en acción. En el texto curricular las necesidades son apreciadas como recursos; mientras que en el currículum en acción, las necesidades aparecen en todo su esplendor como humanas: de aprendizaje, sociales, institucionales, evaluativas, de género, de raza, ligadas a la tecnología, la paz, la justicia, las minorías étnicas, etc.

El currículum prescrito constriñe la necesidad; en tanto que en el de acción explotan y se multiplican como la realidad misma. Entre uno y otro entró el acontecimiento de la nueva historia de la globalización y la posmodernidad. Ante este cambio el profesorado tiene la experiencia de estar inserto en una amenaza constante al interior de una trama explosiva de necesidades, sin referentes de contención, instalado en la incertidumbre de una semiosis ilimitada y, de una ambigüedad hermenéutica, en condiciones de emergencia, de creación y de resiliencia.

Esta es la nueva condición para un docente en la realización de su racionalidad moderna y posmoderna, así como su estado para encontrar un lugar dentro del sistema. Se trata de las dos consideraciones que plantea Touraine (2006) acerca del sujeto histórico actual.

9. Acontecimientos fundacionales de la necesidad curricular

En virtud del espacio editorial, acerca de la necesidad acontectual, se presentan dos de sus sustentos como discurso: uno, referido a la construcción globalizadora del acontecimiento educativo, logrado con ideología, con saber; otro, apelando a la construcción subjetiva del sujeto particular.

9.1. Acontecimiento educativo desde lo universal

El acontecimiento universal irrumpe como mensaje fundacional en el discurso de la *Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990). Su importancia radica en la instauración de un discurso para la educación en que, por primera vez en la historia, las instituciones educativas son incorporadas a la globalización (Reeder, 2012). Consecuentemente el signifi- cante «necesidad», por un juego de iteración, constituye el concepto fundador que estructura los significados a través del metarrelato del aprendizaje, la ideología de la calidad y la

cosmovisión del desarrollo profesional (Figura2).

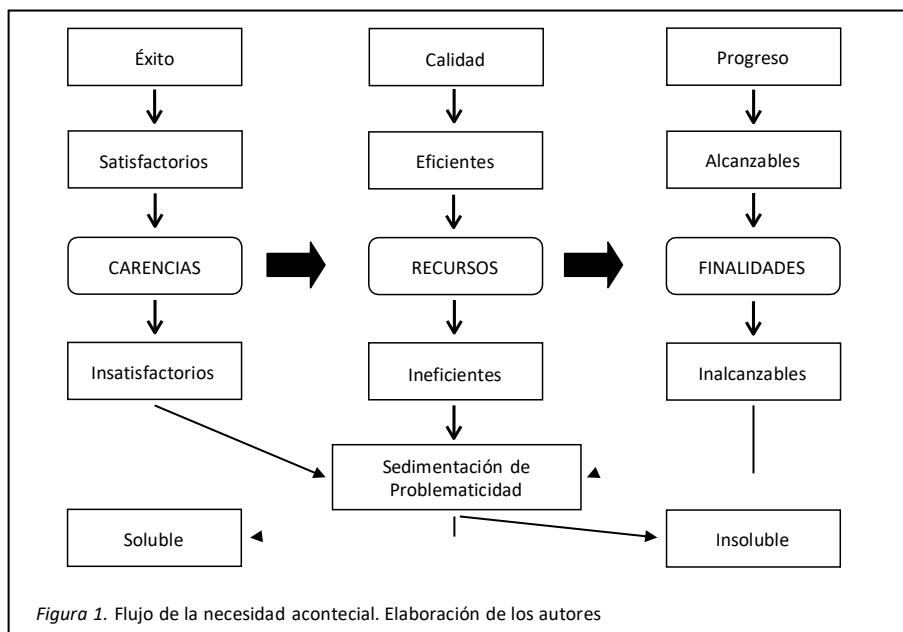


Figura 1. Flujo de la necesidad acontecual. Elaboración de los autores

9.2. Acontecimiento educativo del aprendizaje

En una primera fase la finalidad explícita, como razón histórica globalizadora para la actividad docente, está puesta en la atención a las necesidades de aprendizaje en el proceso de enseñanza. La tendencia elemental de «necesidad» está referida a los sujetos y a su vida presente: a los alumnos como fuente de las acciones y a los profesores y profesoras en cuanto aprendices de un nuevo modelo educativo que concibe el aprendizaje, la construcción de cultura docente y las Ciencias de la Educación como base de la teorías de la integración y la complejidad.

Una segunda fase se centra en un proyecto de vida para el profesorado, en la necesidad denominada «aprendizaje a lo largo de la vida». La tercera se ubica en el rescate de las necesidades locales y contextuales; de la cultura del aprendizaje, de la gestión escolar y la autonomía curricular. Se distingue luego una cuarta fase de uso social del acontecimiento educativo que se refiere a concebir el aprendizaje como una necesidad del sujeto en una sociedad mundializada, en el paso de sociedad de la información a sociedad del conocimiento.

A la vez que se consolida el discurso de atención a las necesidades educativas especiales o el llamado hegemónico por la necesidad de aprendizaje de las TIC, el predominio del acontecimiento educativo pasa a sostenerse en la articulación de una pluralidad de necesidades en torno al aprendizaje, las competencias y el desarrollo infantil, en el marco de integración de los países al mercado global. El currículum prescrito se transforma en la actualización perfecta de estas representaciones globalizadoras.

9.3. Acontecimiento del saber

Una de las problemáticas del currículum radica en su pertinencia, en establecer cuáles son los contenidos más adecuados para activar el aprendizaje, así como en establecer los argumentos de su defensa. Las respuestas a estas cuestiones implican concepciones acerca del saber que, en el actual acontecimiento educativo, se conciben desde el paradigma de

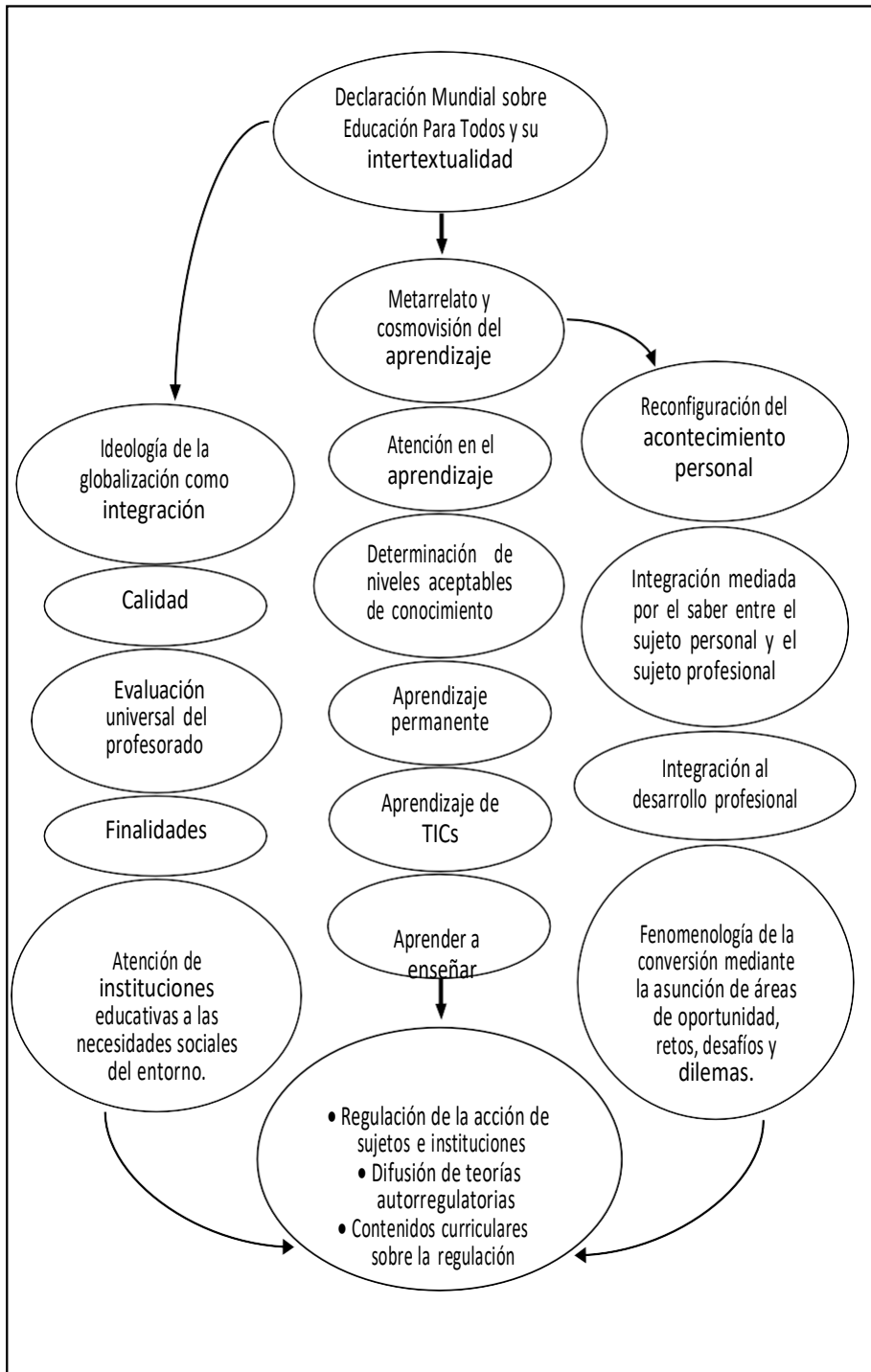


Figura 2. Declaración fundacional de la necesidad globalizadora. Elaboración de los autores

la integración y la complejidad. El significado a polemizar ahora se ubica en la argumentación acerca de la validez de los saberes que integran el currículum prescrito. Una buena exposición de ello la constituye el trabajo de Durkheim (1992), precisamente por reunir dos condiciones actuales: la primera pensar la refundación de los contenidos en tiempos de cambios históricos, sociales, culturales y económicos y; la segunda, porque responder lo anterior requiere un ejercicio de interdisciplinaridad.

10. La pertinencia curricular como objeto epistémico y ontológico en Durkheim

10.1. Primer momento: en Durkheim, (1992), existe una serie de reflexiones de acercamiento interdisciplinar entre las Ciencias Humanas, las Ciencias Sociales y la Pedagogía desde la noción de «necesidad». Este reconocimiento de necesidades en la interrelación de las ciencias está caracterizado por la tensión de integración.

La perspectiva sociológica es validada desde dos ángulos: por una parte, desde el biológico, pues fundamenta la permanencia de las necesidades con el reconocimiento de los ciclos recurrentes de sueño, alimentación y descanso, como necesidades vitales y cotidianas y; por la otra, desde la historia, porque anuncia la validez de los nuevos saberes en las necesidades de larga duración, que circulan en la sociedad, surgidas de la historia (Durkheim, 1992). Si la psicología valida la dimensión científica del aprendizaje, la sociología lo hace desde las condiciones objetivas sociales. El proceso interdisciplinario actual entre la psicología y la sociología, como fuentes de las Ciencias de la Educación, posee tendencias hacia la neuro-lingüística y la ciudadanía universal.

Otro proceso interdisciplinar que participa en este debate de la pertinencia curricular, es situado por Durkheim (1992), en la relación entre los saberes institucionales y los sujetos que promueven determinado diseño curricular. Destaca en él la importancia de realización de evaluaciones institucionales, de los modelos pedagógicos, en tanto existen mentalidades apasionadas que instauran novedades e instituciones que apuntalan ocurrencias. En la actualidad hay una ausencia de evaluación del modelo pedagógico, centrado en el enfoque de competencias para la vida, dirigido por las autoridades.

En atención a estas relaciones Gómez señala:

La articulación no es la suma de sus partes, sino el conjunto de mediaciones que la posibilitan, sin ellas resulta imposible transitar y transmitir, transitar de lo viejo a lo nuevo, de lo conocido a lo diferente, del texto al contexto, de la experiencia al conocimiento, del no saber al saber, tránsito plagado de polisemia, de equívocos, de diferencias, como de nuevas o diferentes posibilidades. (2014, p. 52)

La misma investigadora nos indica que la transmisión resulta imposible, pues para que ésta se dé haría falta una especie de «eslabón perdido» que sea capaz de formar una cadena entre el ser y la humanidad. La trascendencia de este aspecto es de suma importancia dada la función social de la educación en las escuelas, por ser corresponsable del tejido social mediante la construcción de la identidad cultural, mediante el registro educativo, logrado por la actividad docente. En tiempos postmodernos el eslabón perdido nos reta a la clarificación de las necesidades pedagógicas y estudiantiles en la mira.

10.2. Segundo momento: la pertinencia curricular está ligada a las finalidades educativas que, al variar en una época de cambios, es necesario justificar adecuadamente. Existe un argumento que es importante considerar a cerca de la cuestión de la naturaleza humana: Durkheim (1992) adjudica a la antropología y a la historia el diseño de este argumento. Desde una perspectiva antropológica nuestro autor resalta la condición humana con su proclividad a la plasticidad y a la forma como “(...) una fuerza infinitamente flexible y proteiforme, capaz de tomar los más diversos aspectos bajo la presión de circunstancias renovadas” (p. 406), de

modo que niega la existencia de una naturaleza humana inmutable como base para una teoría y pertinencia curricular.

Por otra parte, en la existencia histórica se presentan múltiples posibilidades que no han sido actualizadas, y que pueden seguir así siempre, pero cuyo tránsito a la existencia ocurrirá bajo una excepción, *“despertarse a la vida si la necesidad lo reclama”* (Durkheim, 1992, p. 406). Ambas limitaciones provienen de los esencialismos históricos y conminan a reflexionar acerca de las modalidades de interdisciplinaridad favorables para definir los nexos ontológicos y epistémicos entre lo histórico y lo antropológico. La propuesta de Durkheim reside en que revela y descubre la diversidad de saberes, con su resolución en la intervención de la regularidad de las necesidades sociales, que se expresan en las condiciones de la existencia colectiva, con la expectativa sorpresiva de la manifestación y cierre de necesidades. Debido a ello Durkheim (1992) las considera como la construcción de un juicio acerca de las necesidades sociales emergentes que requiere de la participación de tres disciplinas humanas: sociología, historia, antropología.

Como cada ciencia tiene una especial conformación con los saberes pedagógicos en tiempos de cambios, se destaca la validez de la necesidad epistémica de los saberes en relación con la idea de «necesidad» de la naturaleza humana. En consideración a este valor, las propuestas pedagógicas de una época incurrir en una sobrevaloración, exageración o tendencia a modas; sin el reconocimiento de su aporte epistémico específico en los saberes pedagógicos en tiempos de cambio. Desde una perspectiva sociológica la construcción de saberes pedagógicos está puesta a prueba en los cambios de época y es susceptible a una tendencia del engrandecimiento de las necesidades del momento; lo que conduce a una pedagogía en la elaboración de concepciones confusas y truncadas, reclamando para este punto la intervención de la Filosofía Moral.

10.3. Tercer momento: aquí se sitúa la dificultad de aclarar la pertinencia curricular en la comprensión de la necesidad del nuevo saber por los profesionales. Durkheim (1992) señala dos obstáculos que pueden ser percibidos en términos de claridad y ambigüedad; sobre todo cuando la necesidad porta algo nuevo puede encontrarse con la aversión hacia lo nuevo, incluso en mentes reflexivas, que proviene de alguna representación de la naturaleza humana, impactando esta deformación al interior del diseño curricular. En este aspecto recomienda la importancia de la intervención de una cosmovisión que dé cuenta de las necesidades implícitas de aprendizaje de los actores educativos.

Como puede observarse, en los aportes de Durkheim (1992), se encontraría el argumento acerca de que el trabajo de la Pedagogía se halla sometido a una perspectiva hermenéutica que exige una cierta comprensión de las vicisitudes de interacción entre tradición e innovación desde los aportes de la historia, en cuanto que: *“Toda transformación, como choca con el pasado adquirido y organizado, es dura y laboriosa; sólo se realiza por consiguiente bajo el imperio de la necesidad”* (p. 408). Cuestión relacionada con la cosmovisión de una época y las finalidades históricas de la sociedad que intervienen e impactan las necesidades interdisciplinarias en la definición de las exigencias de aprendizaje. Un aviso que hace Durkheim (1992) a la pedagogía se refiere a acentuar medidas de autovigilancia; pues no basta la condición subjetiva de deseo y reclamo de un cambio, también es imperativo que existan las transformaciones sociales y culturales que lo hagan necesario.

Así el trabajo de Durkheim (1992) representa la conformación epistémica de validación de la pertinencia en los cambios históricos de los saberes necesarios, así como la construcción de un foco interdisciplinario educativo, que comprenda el acontecimiento educativo en la dimensión de la pertinencia curricular. En la actualidad el debate interdisciplinario se encuentra en la recurrencia, restitución, exploración y reconstrucción de la noción de «totalidad», concepto implícito en la idea de integración.

11. Acontecimiento educativo en el profesor

El acontecimiento educativo del currículum neoliberal sobreviene a los actores educativos en su experiencia. En un momento ocurre el traspasamiento de la experiencia, como sucede en la incorporación profesional del profesorado principiante, localizada en el pasaje de interacción entre lo personal, lo profesional y lo institucional (Villanueva, 2010).

El acontecimiento ontológico atañe a una imprecisión en la reordenación del planteamiento a través del cual se percibe al mundo (Žižek, 2014), que acontece en los sujetos particulares y en los actores educativos respecto al currículum prescrito. La institución y fundación de este acontecer pone al profesorado en un estado de alerta, de reconfiguración de la acción a través de una fenomenología agonística en la temporalidad (Ricoeur, 1988).

Dicho estado de alerta consiste en un discurso agonístico y moral, para consumo de los actores educativos, dirigido a su integración al proceso de desarrollo profesional. Se refiere a la movilización de las estructuras de la acción en el presente y exhorta tanto a promover, como a encauzar la transformación, sin distinciones, de los participantes en lo educativo: profesores, directivos, administradores, funcionarios, teóricos, investigadores, políticos, etc. Está orientado a la transformación de las diferentes vertientes de la realidad en las que el profesorado tiende a objetivarse. El discurso agonístico intenta guiar las actividades de objetivación, acción, decisión e intención de los sujetos y actores educativos, una suerte de «ABC» de la integración profesional.

El punto central de este discurso es plantear que existe una situación límite, una suerte de carencia que requiere algún tipo de intervención (reflexión, conocimiento o solución) y se apela a que el actor educativo vigente se involucre, se comprometa y participe, evento que implica incertidumbre, inquietud, agitación.

La finalidad de este discurso estriba en promover la contienda que eliminará un estado de pasividad o conformismo para que el sujeto receptor se supere a sí mismo, movilice su voluntad, su racionalidad, sus competencias. A la vez este discurso crea una atmósfera moral, una tesitura de relato épico que se expresa; por ejemplo, en la conversión del profesor en el profesional de las competencias de acuerdo al modelo pedagógico prescrito en el currículum. De esta manera son dos operaciones específicas enlazando los mundos: el objetivo (currículum prescrito) y el subjetivo (currículum implícito), mediante significados agonísticos como «desafíos», «exigencias», «demandas», «retos» contenidos en las aportaciones de Perrenoud (2004) y otros pedagogos afines a la renovación, al proceso de activación de competencias profesionales.

Se devela así que dicho discurso promueve una fenomenología que funde la subjetividad a las prescripciones del currículum, a saber: si la carencia es una ausencia, entonces ocurre la falta —al menos en cierto grado— de algún elemento. La carencia expresa entonces una ausencia de satisfacción y conseguir la satisfacción supone la movilización voluntaria de una motivación personal, un anhelo, un proyecto. Para que la carencia se convierta en necesidad explícita tiene que significarse desde una función de futuro, sea mediante una acción o actividad, un símbolo o una cultura, y la satisfacción de ella supone encaminarse a la integración profesional.

En este marco simbólico se espera que el actor educativo sea capaz de distinguir las «exigencias» que caracterizan las transformaciones que inciden en su sí mismo profesional y en su vida personal, que identifique como «retos» aquellos procesos que debe mejorar y que pueden movilizar su motivación y, que reconozca aquellas dificultades específicas que representan «desafíos» con un coeficiente de dificultad que lo impacte o incluso pueda vencerlo por medio de «dilemas».

12. Conclusiones

¿Cuáles son las nuevas necesidades que surgen como efecto del acontecimiento educativo de la globalización con la implementación de su currículum?

Se ha pensado este interrogante desde tres vertientes del acontecimiento educativo en la época actual, a fin de enlazar el fenómeno que distingue a la época: la «necesidad» con el currículum prescrito y el emergente, con la pertinencia curricular y las finalidades educativas y, con los saberes docentes y sus carencias, para dar respuesta satisfactoria a las necesidades de los destinatarios del servicio educativo. Desde el discurso de la integración de los sistemas educativos, de la Educación Básica y de las Ciencias de la Educación, se ha vuelto consustancial la necesidad de la época; sin embargo, el proceso de implementación real de tal enunciación es de una necesidad histórica de dimensión gigantesca.

¿Qué es lo que expresa el currículum prescrito en la necesidad permanente de conducir la acción docente? Se vive una condición inédita del currículum prescrito y su nexo con las necesidades. La condición inédita se refiere a una radical simultaneidad de necesidades que buscan alcanzar su predominio en la atención de la institución educativa y sus funcionarios, de los centros escolares y sus directivos y, de las aulas y sus profesores.

En este sentido existe un desarrollo actual de extraordinaria riqueza, versatilidad y riesgo profesional en el acontecimiento educativo, especialmente por la difusión de metodologías que promueven el aprendizaje, pero también la falta de criterios unificados acerca de su eficacia. A lo anterior se suma la coexistencia de prácticas pertenecientes a paradigmas educativos pasados junto a los paradigmas de la complejidad, el silencio didáctico y pedagógico de profesores y directores, como la ausencia de orientaciones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nuevo modelo. Paralelamente en el discurso tiende a incrementarse, por ejemplo, la cuestión de la teoría y la práctica, el hecho y el valor, la subjetividad y la objetividad, lo cuantitativo y lo cualitativo; que se debe a la cuestión de la apertura de los contenidos de aprendizaje al entorno o a la generación de ambientes no propicios para el aprendizaje que obstaculizan el desarrollo y aplicación de factores positivos en un marco de equidad e inclusión al que todos tenemos derecho.

El punto de dificultad estriba en la preparación para innovar en nuevas metodologías, conceptos pedagógicos y contextos, donde el capital humano destinatario presenta singularidades que desafían el ritmo de enseñanza-aprendizaje de los docentes.

El reconocimiento de estas nuevas necesidades por parte de los participantes en la educación, la propagación de las diferentes hermenéuticas para trabajar las diversas necesidades subjetivas y objetivas relacionadas con la metodología y los aprendizajes esperados; la ausencia de conocimiento acerca de las desigualdades en cuanto a los objetivos y propósitos de los niveles educativos, agudizan la necesidad de establecer un pensamiento creativo que aporte soluciones a esta condición de desmesura de necesidades. En nuestra condición de actores educativos y, atendiendo al nivel de realidad que nos corresponde en México, se ha optado por diseñar y aplicar la generación de un horizonte de sentido desde la organización de los aprendizajes esperados según la nueva taxonomía de Marzano y Kendall (2007), para disponer de un referente de análisis, explicación, interpretación y juicio, tomando al currículum prescrito como una fuente de conocimiento existencial generador de saberes.

13. Reflexiones finales

13.1. *Currículum y profesorado*

La necesidad de saber del profesorado y el contenido del currículum prescrito carecen de sintonía. Contribuye a ello la inexistencia de modelos que favorezcan la comprensión del enfoque de competencias para la vida; colabora, de igual modo, la ausencia de un modelo de comprensión didáctica y pedagógica orientado hacia la experiencia y la vida de la infan-

cia marginada del país. Desde otro perfil se estima que, la ausencia de certidumbres que posee el profesorado acerca de saberes coincidentes con las competencias, impide principios de sintonía y de certeza. Sin un cambio de actitud, de los funcionarios involucrados, los problemas se sedimentarán.

Los puntos de regulación creados por la pedagogía sobre un determinado conjunto de saberes requieren de una nueva hermenéutica para renovar la cultura del profesorado. El problema radica en establecer si profesores, directivos y funcionarios educativos están conscientes de las exigencias, contradicciones y ambigüedades que posee el currículum por competencias, así como su cultura docente; en develar si en sus valores intelectuales y morales tienen el deseo de aventurarse por este sendero de incertidumbre. Esta opción implica renovación o detenimiento.

13.2. Currículum y acontecimiento

Respecto al enlace de acontecimiento y currículum, los funcionarios no alcanzan a ver los resultados del currículum en acción; la ausencia de investigación acerca de ello impide su conocimiento y la creación de propuestas. El alcance de la investigación educativa, como asimismo la ausencia de transparencia acerca de la implementación del currículum en acción, activa aún más el estado de incertidumbre pedagógica de los profesores y la distancia entre ellos y sus estudiantes.

La participación de los funcionarios se remite, especialmente, a la gestión de prácticas que las escuelas ya realizan y a la presentación de los planes de estudio. En otro plano, las recomendaciones que prescriben se centran en lugares fuera del país: Finlandia, Suecia, Cuba. Sin una propuesta nacional íntegra, sin comunidades didácticas y pedagógicas, sin colectivos de participación, sin cuerpos académicos activos y comprometidos, los profesores quedan limitados a sobrevivir mientras el colonialismo educativo renueva sus visiones globalizadoras.

13.3. Currículum y saber

La aportación de Durkheim (1992) al investigar y diagnosticar el saber pedagógico en tiempos de cambios económicos, sociales, culturales, políticos; es un ejemplo vanguardista. ¿Cómo puede ocurrir la profesionalización del profesorado, en el currículum por competencias, si éste posee contradicciones y ambigüedades que limitan la clara comprensión del modelo?

Tanto la noción de integración, en sus grados de interdisciplinariedad como en sus presupuestos filosóficos, requieren de una atención didáctica especializada y delimitada para el profesorado. Con el currículum por competencias la cultura pedagógica ha sufrido pérdidas en su potencial regulador del currículum.

La tendencia en la semiosfera de la necesidad en el currículum se refiere a una mención epistémica y ontológica de origen, exigida solamente al profesorado como profesionista. Esta consiste en poseer la capacidad para proponer los contenidos y para insertar a los alumnos en su plena vida; y además, en crear un marco de conocimiento, desde el profesorado, que se distinga por un enfoque de integración que logre convertirlo en un profesional excelso del aprendizaje. De esta manera se integra la figura del científico y del filósofo en la del profesor.

Este horizonte de discurso y de acción queda al azar de los acontecimientos locales del poder y la política: de los imitadores de los colonizadores.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (2012). *Diccionario de filosofía*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Arregui, J. V. (2004). *La pluralidad de la razón*. Madrid: Síntesis.
- Blumenberg, H. (2013). *Teoría del mundo de la vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cooper, M. (2011). La crisis financiera de Heidegger: acontecimiento, decisión y emergencia en el Heidegger tardío. En M. Vatter & M. Ruiz (Eds.), *Política y acontecimiento* (pp. 193–221). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, Á. (2016). Introducción. En Á. Díaz-Barriga (Coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 9–16). México, DF: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Barcelona: Península.
- Dilthey, W. (2015). *Obras VIII: Teoría de la concepción del mundo*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (1992). *La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Gadamer, H.G. (2007). *Verdad y método. Tomo I*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21–44). Madrid: Morata.
- Gómez, M. (2014). Hermenéutica: formación y educación. En M. Beuchot & C. Pontón (Coords.), *Cultura, educación y hermenéutica: entramados conceptuales y teóricos* (pp. 49–69). México: Bonilla Artiga Editores.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2011). *Aportes a la filosofía: acerca del evento*. Buenos Aires: Biblos.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Buenos Aires: Paidós.
- Husserl, E. (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Madrid: Trotta.
- Ilich, I. (1996). Necesidades. En W. Sachs (Ed.), *Diccionario del desarrollo: una guía del conocimiento como poder* (pp. 157–175). Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Kuhn, Th. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- López, L. (2015). *El conocimiento didáctico de los profesores de ciencias principiantes y experimentados en la enseñanza por competencias: investigación con estudio de caso en educación secundaria* (Tesis doctoral, Instituto para el Fomento Científico de Monterrey). Recuperada de https://www.focim.edu.mx/tesis/td_5.pdf

- Marzano, R. & Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California, CA: Corwin Press.
- Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Musil, R. (2004). *El Hombre sin atributos*. Barcelona: Seix Barral.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos*. París: Unesco.
- Paredes, D. (2011). Hannah Arendt y el acontecimiento: el comienzo absoluto y su pasado. En M. Vatter & M. Ruiz (Eds.), *Política y acontecimiento* (pp. 223–243). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Peñalver, M. (2005). *Las perplejidades de la comprensión*. Madrid: Síntesis.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Putnam, H. (1991). El significado de «significado». En L. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado: lecturas de Filosofía del Lenguaje* (pp. 131–194). Madrid: Tecnos.
- Reder, M. (2012). *Globalización y filosofía*. Barcelona: Herder.
- Ricoeur, P. (1988). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez, R. (2002). Hermeneútica y ontología: ¿cuestión de método? En R. Rodríguez (Ed.), *Métodos del pensamiento ontológico* (pp. 235–272). Madrid: Síntesis.
- Touraine, A. (2006). *Crítica de la modernidad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Tugendhat, E. (1996). Identidad: personal, nacional y universal. *Persona y Sociedad*, 10(1), 29–40.
- Vatter, M. (2011). La política del gran azar: providencia divina y legislación en Platón y en el Renacimiento. En M. Vatter & M. Ruiz (Eds.), *Política y acontecimiento* (pp. 23–58). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Villanueva, O. (2010). *De estudiantes a profesores: transiciones y dilemas en la incorporación pro-fesional*. México, DF: Miguel Ángel Porrúa.
- Villanueva, O. & López L. (2017). El lenguaje, umbral de integración en la docencia. *Diálogos sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 8(14), 1–27. doi: 10.32870/dse.v0i14.210
- Villanueva, O. & López, L. (2018). La noción de integración como transición revolucionaria en la profesión docente. *Diálogos sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 9(17), 1–24. doi: 10.32870/dse.v0i17.453
- Walton, R. (2010). *Seminario de Posgrado «Los modos del acontecimiento y el horizonte del mundo»: notas del autor*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.