

CAPÍTULO QUINTO  
CURRÍCULUM, ÉTICA Y VALORES:  
ALGUNAS REFLEXIONES

*Lyle Figueroa de Katra\**

*La Humanidad dejó de ser una noción meramente biológica debiendo ser plenamente reconocida con su inclusión de biosfera.*

*La Humanidad dejó de ser una noción sin raíces; ella se enraizó en una "Patria", la Tierra, y la Tierra es una Patria en peligro.*

*La Humanidad dejó de ser una noción abstracta: es una Realidad vital ya que desde ahora está amenazada de muerte por primera vez.*

*La Humanidad ha dejado de ser una noción solamente ideal, se ha vuelto una comunidad de destino y sólo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida.*

*La Humanidad, de ahora en adelante, es una noción ética: ella es lo que debe ser realizado por todos y en cada uno.*

Edgar Morin

PRESENTACIÓN

Esta importante temática se ha organizado por medio de dos tópicos interrelacionados: 1) currículum, modernidad y globalización, 2) hacia una aproximación conceptual del currículum, incorporando la dimensión de valores. En el primero, se aborda la problemática sociocultural que hoy se confronta,

\* Investigadora del Instituto de Humanidades y Educación de la Universidad Veracruzana.

desde la perspectiva de la modernidad y de la globalización, a las cuales se las caracteriza de modo general y se enfatizan sus consecuencias e implicaciones que se constituyen en retos para los procesos educativos y curriculares.

En el tópico segundo, se trata de construir una concepción del currículum frente a los desafíos señalados en el primer punto. Se sustenta la importancia de construir éste en el marco de una propuesta ético-política que promueva la práctica de valores, especialmente aquellos que pudieran contribuir a fortalecer la formación de sujetos sociales y por ende a una mejor convivencia social, con respeto a los derechos de todo ser humano. En tal sentido, se destacan la crítica, el diálogo, el respeto a la diferencia, a las identidades culturales, el pluralismo, como valores relevantes en la dinámica curricular para favorecer el crecimiento de sociedades plurales, democráticas, base fundamental para el desarrollo sociocultural.

## CURRÍCULUM, MODERNIDAD Y GLOBALIZACIÓN

La modernidad se constituye en condición dominante de nuestro planeta. La racionalidad instrumental, el positivismo, los enfoques utilitaristas, pragmáticos, sustentan sus propósitos y su acción; asume el progreso, en su versión técnica, económica, como elemento nodal para el desarrollo, al cual deben servir la ciencia y la tecnología. Los postulados básicos de la modernidad son el conocimiento universal, los saberes y valores absolutos, las certezas científicas. La razón es la productora de verdades definitivas, permanentes; constructora de sujetos capaces, poderosos, a quienes el imperio de la razón los sitúa, en frases de Berman (1989: 18): "como conciencia plena de los cursos históricos, que pensó el proyecto tecnológico industrial como cultura redentora de la humanidad".

En el afán por lograr eficacia, calidad, excelencia, la competitividad y el individualismo cobran relevancia en la modernidad. En aras de la lealtad a la empresa, se debilita el yo. La homogeneización se generaliza.

En consecuencia, se reducen cada vez más las posibilidades de pensar, de crear; la mente piensa linealmente, se cierra, se torna inflexible. Hargreaves (1996: 61) señala:

La estrechez de miras, la decisión inflexible, las estructuras poco manejables, la planificación lineal, la falta de sensibilidad ante las necesidades cambiantes del cliente, el sacrificio de la emoción humana en beneficio de la eficacia [...] y la pérdida de sentidos significativos de comunidad han ido convirtiéndose en las características cada vez más evidentes y preocupantes de las fases de la modernidad.

La globalización, fenómeno sumamente polémico, nace en el contexto de la modernidad. No se la podría asumir sólo en la dimensión económica. Penetra todos los ámbitos de la sociedad: políticos, culturales, ambientales, científicos, técnicos. Giddens (2000a: 43) destaca: “La globalización [...] no es sólo, ni principalmente interdependencia económica, sino la transformación del tiempo y del espacio [...] Un mundo de comunicación electrónica instantánea, en el que están implicados incluso los que viven en las regiones más pobres, reorganiza las instituciones locales y las pautas vitales cotidianas”.

Las fuentes de las que se nutre la globalización son la modernidad y el neoliberalismo, cuya ideología no sólo acepta las jerarquías sociales, la diferencia cultural; las promueve. Clasifica a los sujetos según capacidades, sin advertir su origen social. Propicia sistemas escolares que marcan la desigualdad.

Podría considerarse como señal identitaria de la modernidad, de la globalización, del neoliberalismo, que están sacudiendo a nuestro mundo: el mercado, el cual se constituye en el fundamento social; consecuentemente, al trabajo se lo asume como una mercancía más. La lógica del mercado libre, en su avance vertiginoso, no sólo rompe toda frontera económica; destruye formas originales de organización y de convivencia social, cultural. “En definitiva, la tendencia actual de la economía mundial de libre mercado —es— extender y difundir el pensamiento único, la verdad única, el mercado único, el mundo único, la argumentación única y la jerarquía de valores única” (Pérez Gómez, 1998: 43).

En el campo de la educación, si bien en los inicios de la modernidad se buscaron propósitos educativos loables como la búsqueda del desarrollo de la personalidad, la socialización del sujeto, la formación de ciudadanos responsables, disciplinados, eficientes,

Desde la segunda mitad del siglo XX, la idea de progreso queda definitivamente ligada al desarrollo económico, y la educación vendrá a ser entendida como creadora del capital humano para ese desarrollo y sesgará el mensaje integral del legado moderno. Una desviación que crea una tensión constante entre educar para el progreso material y el hacerlo en bien del progreso moral y cultural para la plenitud del individuo y para la profundización de la democracia (Pérez Gómez, 1998: 342).

Las repercusiones de estas poderosas fuerzas internacionales parecieran más desfavorables que benéficas; hay logros importantes que la ciencia y la tecnología han producido; sin embargo, la pobreza se profundiza cada día más. “En los diez últimos años” —nos informa Vaquero (2000: 67)— “se ha acentuado mucho la disparidad entre el 10% de los que ganan más y el 10% más bajo”. Giddens (2000a: 178) nos comunica que “Un 30% de la población mundial vive en el umbral de la pobreza, equivalente a un dólar USA diario”.

El mundo de los ricos y el de los pobres; cultura y economía, mundo simbólico y mundo instrumental se disocian. Las exclusiones, la segmentación, el racismo, los fanatismos, abren más espacios para marginar, oprimir, segregar. Las desigualdades, el desempleo, la corrupción, la violencia se incrementan: “Vivimos en un tiempo precario en el que las relaciones de sujeción, de sufrimiento, desposesión y desprecio por la dignidad humana y la inviolabilidad de la vida permanecen en el centro de nuestra existencia social. La confusión emocional, la enfermedad moral y la impotencia individual constituyen un rasgo ubicuo de la historia” (McLaren, s/f: 17).

Y las diferencias se acentúan en tanto se las construye “camufladamente, mediante discursos de igualdad [...] tras la historia del progreso de Occidente se esconde toda una ma-

nera de establecer la diferencia jerarquizada con el resto de los humanos” (García Castaño *et al.*, 1999: 14). “Y los sujetos resisten unos, otros se debilitan, se escinden [...] procuramos escapar a un yo demasiado débil, demasiado desgarrado, mediante la huida, la autodestrucción o la diversión agotadora” (Touraine, 1997: 13).

Están resurgiendo sistemas totalitarios, fundamentalistas, comunitaristas, nacionalismos cerrados, etnocentrismos. En la construcción de éstos las imágenes positivas y negativas adquieren suma importancia, sobre todo en la juventud. Por ejemplo en el nazismo, cuyo rebrote es preocupante, se construyó con base en las ideas de “virilidad”, de “progreso”, de “juventud”, imágenes primaverales que ilusionan, arrastran. “En general los nacionalismos [...] destacan” —y segregan imágenes— “con los valores de homogeneización legal y lingüística, de esclerosis cultural [...] elementos necesarios para la constitución de un centro de mercado libre al que las imágenes nacionalistas le dan su unidad ficticia” (Perceval, 1995: 106).

Vivimos pues en un mundo globalizado, con tecnología, ciencia, mercado globalizados; sin embargo, la comunicación, el diálogo intercultural casi están ausentes; los seres humanos y las culturas, más distantes entre sí y, a su vez, de la sociedad, de su entorno; la ciencia aislada del arte.

El siglo XX ha creado y, a la vez, parcelado un tejido planetario único; sus fragmentos se aíslan, se erizan, se combaten entre ellos, tienden a destruir el tejido sin el cual no habrían podido existir ni desarrollarse. Los Estados dominan la escena mundial como titanes brutales y borrachos potentes e impotentes. Al mismo tiempo, el despliegue técnico industrial sobre el Globo tiende a suprimir las diversidades humanas, étnicas y culturales. El desarrollo mismo ha creado más problemas de los que ha resuelto y ha conducido a la crisis profunda de civilización (Morin, 1999: 32).

Toda esta problemática señalada desafía a repensar los procesos educativos, el currículum, como medios que podrían contribuir al mejoramiento de ésta y no como factores de

solución, según la perspectiva educacionista tan difundida. Hace falta centrar la discusión y la reflexión al respecto en el contexto de estos problemas.

En esta dirección, para muchos intelectuales, Apel, Dussel, Giroux, McLaren, Morin, etc., resulta un imperativo la elaboración de un discurso crítico de la ética, que cuestione las prácticas ideológicas, sociales de poder y dominación que están afectando los derechos sociales, culturales de los seres humanos. Se hace necesario fortalecer, dinamizar la dimensión ética, axiológica, en los procesos educativos, uno de cuyos instrumentos nodales es el currículum.

En el ámbito nacional también se reconoce la importancia de esta dimensión. La política educativa recupera tal dimensión en uno de sus instrumentos estratégicos, el Programa Nacional de Educación 2000-2006, documento en el que se enfatizan estos aspectos éticos, morales, como puede deducirse de la siguiente cita:

Debe reflexionarse sobre la manera en que la educación pública definida constitucionalmente [...] puede contribuir a la construcción de una moral pública comprometida con valores democráticos [...] La construcción de una ética pública [...] supone un compromiso individual y colectivo con los derechos y responsabilidades fundamentales del ser humano, así como suprimir la discriminación por razones de género, religión, grupo étnico, origen social o nacional, lengua u otras (PNE, 2000-2006: 44).

En este marco, se formulan algunos planteamientos para enfatizar el carácter axiológico del currículum, que a continuación se exponen.

#### HACIA UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL CURRÍCULUM

Este tópico se sustenta en la siguiente premisa: el tejido estructural del currículum, cada uno de sus elementos y procesos está inextricablemente interrelacionado con opciones

éticas, de valores, normas, principios. El currículum no es neutro. Sirve a algo, a alguien, para algo.

Se aborda el currículum desde una perspectiva que asume la complejidad, la incertidumbre, la contradicción, la ambigüedad, el conflicto como elementos constituyentes de éste, lo cual implica una aproximación distante de la certeza del *cogito* cartesiano o de la razón absoluta, incuestionable, del pensamiento único. Enfocar los procesos educativos como un desarrollo integral normal, como mera asimilación cultural, como precaria socialización, como simple proceso de aprender, o tratar al educando como alguien cuyos comportamientos, actitudes, y capacidades se limitan sólo a lo observable y se tratan como actitudes susceptibles de medida a través de criterios universales, ocasiona parcialización, simplismos, serios reduccionismos. Proyectos, programas, prácticas que se inscriben en la creencia de formas desinteresadas, "objetivas", de educar, fracasan. Los modelos únicos, marcos culturales inflexibles que orientan modos uniformes de pensar, de conocer, de interactuar, se resquebrajan, no resisten ante las fuerzas dinámicas del cambio, de la diversidad, de lo complejo.

Dado el carácter de profunda interrelación del currículum con su contexto inmediato, con el regional, el mundial, las condiciones culturales, históricas, económicas, políticas, ambientales, lo signan; así como las ideologías, el poder, el conocimiento, los intereses. Todo ello configura un entramado sumamente complejo, el cual constituye "un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad" (Morin, 1999: 16). En este entramado, el currículum se despliega, condicionado siempre por la irrupción de elementos imprevistos que lo van modificando, cambiando, transformando. Es el sello de la contingencia que también lo marca y lo constituye.

El currículum es producto de poder y productor de poder. A través de él los grupos dominantes influyen y pueden controlar o controlan los procesos educativos. A su vez, los diversos procesos, elementos, sujetos del currículum despliegan poder. La comprensión de esta dinámica implica decons-

truir los diversos discursos de los sistemas políticos, sociales, económicos, culturales que lo permean desde los ámbitos locales, regionales, nacionales, mundiales, para penetrar en su profunda interrelación con el poder y tratar de entender cómo se asume éste y cómo se lo ejerce, particularmente en el ámbito de la educación.

Toda esta compleja dinámica evidencia la naturaleza axiológica del currículum, su carácter relacional, precario, inestable. Por ello, su estudio no podría circunscribirse a descripciones o representaciones; es una configuración social que se estructura en contextos histórico-culturales concretos, en espacios educativos peculiares; en determinado tiempo. Se inscribe en un programa o proyecto educativo específico; configuración en la cual las ideas asumen el papel de constructoras del objeto. El lenguaje trasciende los niveles de descripción para constituirse en elemento constructivo de la dinámica cultural, académica, áulica, que genera el currículum en sus diversos y múltiples procesos.

Con base en los lineamientos señalados podría asumirse el currículum como una construcción sociocultural en el marco de una propuesta ético-política que busca contribuir a la constitución de los educandos como sujetos sociales. Estos tres aspectos se desarrollan en los siguientes puntos.

### *Construcción sociocultural signada por valores*

El currículum como construcción sociocultural implica un conjunto de diversas prácticas, en las cuales los sujetos —alumnos, profesores, directivos, padres de familia, etc. en relación con unos propósitos— se comunican, dialogan, reflexionan, generan diversos juegos de lenguaje; interactúan a través de los elementos y medios curriculares (políticas, contenidos culturales, materiales didácticos, equipos, máquinas etc.) que se dinamizan por procesos de planeación, programación, ejecución, instrumentación, evaluación, mediados por múltiples factores y condiciones de diversa índole. Gimeno Sacristán destaca este carácter procesual del currículum, que: “nos lleva a ver su significado y entidad

real como el resultado de las diversas operaciones a las que se ve sometido y no sólo en los aspectos materiales que contiene, ni siquiera en cuanto a las ideas que le dan forma y estructura interna [...] Es una realidad difícil de aprisionar en conceptos sencillos, esquemáticos y clarificadores por su misma complejidad” (Gimeno Sacristán, 1988: 23-24).

Tal dinámica podría constituirse en *praxis* si se sustenta en la acción-reflexión-acción, nutrida de una relación teoría-práctica, en la cual ambas se determinan, y posibilitaría una mirada reflexiva sobre las actividades para analizarlas, valorarlas, reconstruirlas, porque la *praxis* reconoce el sentido social de cada uno de los procesos que se gestan en la construcción curricular, de los significados que se configuran: “La *praxis* [...] es el acto de construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social” (Freire, 1977: 96).

El carácter cultural del currículum es de suma importancia. Se asume éste como construcción sociocultural porque la cultura es la fuente que nutre los procesos curriculares. Diversos enfoques tratan de abordar los procesos. Desde una interpretación predominantemente objetivista, se trata de transitar a perspectivas con énfasis en su carácter subjetivo, dinámico, cambiante, heterogéneo. La cultura se construye en un proceso permanente de cambio. Por tanto, no está dada, establecida. No prescribe. No norma. Se presenta como “un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente” (Bruner, 1988: 128). Es el texto abierto al diálogo, a la negociación, a la crítica para reproducirla, cambiarla, transformarla: “Las culturas son construcciones que se transforman constantemente con la interpretación de nuevas experiencias, lo que hace artificial la búsqueda de una esencia o un alma nacional, y también la reducción de una cultura a un código de conductas” (Touraine, 1997: 173).

La Cultura dinamiza el desarrollo personal-social, el despliegue del ser humano; despliegue de su ser total en proyección constitutiva con su entorno, con los demás seres humanos, por tanto, desenvolvimiento del sujeto y de la sociedad. Se dice personal-social porque la condición ontológica del ser humano de constituirse en sujeto social, agente de cultura, sólo puede concretarse en interacción con los

demás, con el contexto. Ahora bien, el ser humano inserto en un determinado grupo social, en circunstancias espacio-temporales concretas, recibe el impacto cultural formal o informalmente. Sin embargo, no se da una relación vertical de la cultura hacia el ser humano; éste recibe cultura, la asimila, se enriquece, no necesariamente permanece pasivo, porque es ser de respuesta y de propuesta, ser proyectante y proyecto a la vez. En esta posibilidad reside su promoción y desarrollo; es decir, se da un proceso dialéctico de culturación mediante el cual la cultura llega dinámicamente al ser humano, lo enriquece y, a su vez, éste proyecta su acción o creación, la cual trasciende para ofrecerse como producto social y enriquecer la cultura.

Este enriquecimiento del ser humano por la cultura y, a su vez, enriquecimiento de la cultura por el ser humano, es posible porque el ser humano y la cultura son construcciones en proceso; por ello, siempre inacabados.

La cultura no es un conjunto de determinaciones y normas claras y precisas, es más bien un conglomerado abierto de representaciones y normas de comportamiento que contextualiza la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad que se va ampliando, enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia. Por ello, la cultura [...] se recrea constantemente (Sacristán y Pérez G., 1992: 72).

La cultura se transmite y se aprende; propicia un espacio común de convivencia, de encuentro socializador:

es praxis cotidiana de reproducción grupal [...] tanto intra como intergeneracional, [que] impulsa procesos de 'rutinización' que a su vez estructuran dicha *praxis* [...] Esta rutinización permite al actor social desenvolverse tanto entre los aspectos 'objetivados' de la cultura —instituciones, rituales y significados preestablecidos— como entre aquellos aspectos 'subjetivados' de la cultura —los conocimientos concretos de

prácticas y representaciones por parte de los miembros del grupo en cuestión” (Dietz, 2001: 110).

Por ello, las escuelas, las universidades e instituciones educativas en general son centros de reproducción y producción cultural. En cada una de ellas se entreteje una trama cultural muy peculiar; procesan cultura de modo complejo y contradictorio.

La diferencia, la heterogeneidad, son relevantes en las construcciones culturales:

Cada individuo posee su versión propia, personal y subjetiva de la cultura [...] cada miembro tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, de este modo, de su cultura lo que se presenta ante nosotros como la cultura de ese grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal, inherente a toda sociedad humana (García Castaño *et al.*, 1999: 70).

En los planteamientos señalados, destaca la dimensión subjetiva en la construcción de la cultura, el reconocimiento de las posibilidades de todos los seres humanos de apropiarse de la riqueza cultural y a su vez de recrearla; es el espacio de fortalecimiento de las identidades respecto a las diferencias.

La sociedad está integrada por diferentes culturas. La diversidad cultural refiere condiciones concretas de existencia: “No hay sociedad humana arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular. Así, siempre hay la cultura en las culturas” (Morin, 1999: 26). En este marco, a través de los procesos curriculares se busca qué elementos culturales transmitir; se configura el texto de modo propositivo, sugerente, que podría orientar la apropiación; porque si bien hay selección de contenidos culturales que se consideren valiosos, la dinámica cultural actúa en todo el proceso curricular. Esto implica incorporación de otros elementos culturales, así como génesis de nuevos. De ahí que es importante plantear el currículo como “síntesis cultural” en la cual “entran en juego elementos de diversas conformaciones culturales y generan

producción cultural” (De Alba, 1991: 68). Al respecto, destacan los importantes aportes de Freire, para quien los elementos culturales nacen de la problemática sociocultural de los educandos. Son los temas generadores, que se construyen por medio de la discusión y diálogo de los participantes en “círculos de cultura” para tratarlos con un enfoque de articulación con la cultura general y de transformación de la realidad. Consecuentemente, en la actualidad es una exigencia cultural que el currículum propicie el diálogo intercultural para favorecer la construcción de sociedades plurales. En esta perspectiva, Gimeno Sacristán (1998: 356) señala:

La idea de una realidad cultural unitaria orgánicamente es un mito [...] El currículum para la integración de diferencias tiene que dar cuenta de las agregaciones que contiene cada cultura y fomentar actitudes de apertura hacia el cambio del sistema dinámico, hacia la “contaminación” de otros sistemas, sin despertar el fantasma del miedo a la pérdida de los orígenes, o arriesgando la identidad fijada por alguien.

El Programa Nacional de Educación 2000-2006 (PNE: 45-46) hace suya la importancia de una educación intercultural ante el reto de nuestra diversidad cultural: “Pasar de la mera coexistencia entre culturas distintas a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias, es en gran parte un reto educativo [...] el desarrollo de una educación auténticamente intercultural”. Se trata de superar enfoques curriculares homogenizantes, microescolares, reduccionistas.

En los puntos anteriores, se ha tratado de argumentar por qué se considera el currículum como una construcción sociocultural. A continuación, se intenta sustentar el carácter axiológico de esta construcción. El currículum se configura en una dinámica en la cual interjuegan diversos y múltiples valores que gestan procesos de internalización de éstos y, a su vez, los promueven y proyectan en las interacciones sociales. Los valores son elementos constitutivos de estas complejas interrelaciones: sociedad-cultura-educandos y, por ende, de todo proceso educativo, curricular. Los valo-

res configuran el sentido educativo, son ineludibles en los procesos de educación. Los nutren. Constituyen el medio personalizante, socializador; se tornan en condición *sine qua non* de todo proceso curricular.

Los sujetos, procesos y elementos del currículum están atravesados por opciones axiológicas, éticas. La compleja naturaleza intrínseca de los educandos, su potencialidad educable, axiológica, constituyen el espacio para su orientación hacia los valores. Esta condición ontológica de todo ser humano, por ende de los educandos, cimienta las posibilidades de valorar, de elegir, de decidir, entre múltiples, diversas y opuestas opciones. Y, a su vez, según sus propias condiciones de seres complejos, contradictorios, inacabados. Son los sujetos del currículum que ponen en acción los diversos elementos curriculares (propósitos, contenidos, actividades, métodos, etc.) que gestan complejos procesos de interrelación, de articulaciones, que implican actitudes, comportamientos, competencias, atravesados por valores sociales, intelectuales, morales. Estos procesos albergan espacios e intersticios para la construcción de juicios valorativos, de argumentaciones éticas, todo lo cual evidencia que el currículum está signado axiológicamente.

### *Propuesta ético-política*

El currículum, construcción sociocultural signada por valores, implica una propuesta ético-política. Ésta es significado de formación, de sentido educativo, elaborado, comprendido, desde la subjetividad. En una perspectiva crítico-social, sería aquel: "lenguaje de la mente utópica cuyo contenido es la incorporación de lo constituyente en vez de quedarse atrapado en lo ya producido" (Zemelman, 1998: 49); es el espacio ético eminente en el que se analizan, valoran, deciden opciones de formación, de proyección educativa, escolar, académica, social. Se seleccionan, eligen o definen políticas, propósitos, contenidos, métodos, estrategias de evaluación, rutas educativas, según posturas teóricas, epistemológicas, ético-políticas. Se abren diversos caminos cuya elección se asume mediante

debates, discusiones, contradicciones, resistencias, luchas; es el encuentro de diversos intereses, de posturas diferentes, opuestas, que se resuelven mediante mecanismos de negociación, de consensos o de imposición o dominación.

Las acciones sustantivas de toda institución educativa requieren profundizar en opciones que brinden a los estudiantes oportunidades de reflexión, análisis, valoración. Los procesos de formación, la producción de conocimientos, de cultura, requieren selección y elección de sentido. ¿Para qué formar y formarse? ¿Para qué conocer?, para qué o para quiénes producir conocimiento, arte, cultura, etc., son interrogantes que remiten a profundas reflexiones de carácter ético. Por lo mismo, una de las tareas principales es la promoción del pensamiento crítico, abierto, capaz de confrontar las propias ideas, requisito indispensable para la formación moral. Sin actitudes críticas y autocríticas no podría generarse conciencia ética.

Por otra parte, todo currículum se inscribe en las políticas establecidas en el sistema educativo, en los ámbitos nacional, estatal, en los cuales también impactan las del ámbito internacional; otras políticas que se gestan en las diversas prácticas sociales podrían también repercutir. En el macrocontexto, la globalización, la modernidad generan las suyas, las que en la actualidad penetran el conjunto de la sociedad, dominan en el mundo. Corresponde a los constructores del currículum adaptarlas pasivamente o cuestionarlas constructivamente. De ahí la importancia de poseer una sólida formación teórico-epistemológica; de un posicionamiento ético-político para comprender la problemática sociocultural, educativa, curricular y optar por aquellas políticas que realmente beneficiarían a los sujetos del currículum y por ende a la sociedad.

### *Constitución de sujetos sociales*

Hemos abordado el currículum como construcción sociocultural en el marco de una propuesta ético-política que contribuya a la constitución de sujetos sociales. Se entiende al sujeto so-

cial<sup>1</sup> como inacabado, inconcluso, amenazado, desgarrado, pero con fuerza transformadora, con ímpetu social; es movimiento en búsqueda de libertad, que dinamiza sus potencialidades a través del reconocimiento del otro como sujeto y de su interacción con él, mediados por la realidad; interroga sobre el porqué de la situación que se confronta; busca explicaciones no para aceptarlas pasivamente, sino para insertarse críticamente en una acción transformadora; construye significado, sentido, dirección, traducidos en proyectos, propósitos prioritarios. Touraine (1997: 22) describe a este sujeto “como combinación de una identidad personal y una cultura particular con la participación en un mundo racionalizado, y como afirmación por ese mismo trabajo, de su libertad y de su responsabilidad”. Para este autor la opción fundamental para superar la crisis actual de disociamiento, de ruptura de nuestros mundos cultural-técnico, simbólico-instrumental, es la apelación al fortalecimiento de la identidad del sujeto social.

En esta dirección, los currículos constituyen el instrumento nodal para favorecer la práctica de valores, que contribuyen a construir actitudes, capacidades y competencias que ayuden a los sujetos a generar opciones de vida y de desarrollo más congruentes con los derechos sociales y culturales. En términos de Foucault (1988: 234): “Debemos fomentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante varios siglos”, para lo cual se hace necesario, entre otros factores, fortalecer la dinámica axiológica. En tal sentido, se esbozan algunos valores que podrían apoyar en la construcción curricular.

## EL VALOR DE LA CRÍTICA

La dinámica social, cultural, está cargada de problemas, conflictos, contradicciones. La capacidad crítica los reconoce, los problematiza como elementos constitutivos de los procesos sociales; descubre y comprende el sentido y la lógica de los

<sup>1</sup>Zemelman considera sujeto social a quien es “producto de nuevas realidades [...] [con] capacidad de reconocer opciones y construir proyectos” (1996, 97: 109).

discursos, de los sistemas dominantes, de los programas políticos de los diversos ámbitos: “La razón crítica, no se detiene, ni se cisma ante lo complejo, lo impactante. No se limita a lo dado, a lo establecido. Interroga, cuestiona, confronta. Se abre a todo discurso, sin soslayarlo. Desarrolla el intelecto al hacer inteligible el propio pensamiento” (Figueroa, 1993: 195).

La crítica implica:

- Reconocer en sí mismo, en el otro, en los otros, potencialidades subjetivas iguales y, a la vez, especificidades singulares, únicas. Es necesaria la comprensión de lo que el otro comunica, lo que piensa, cree, siente; aceptación y comprensión del otro desde su contexto cultural, como sujeto personal, digno, con los mismos derechos y libertades; con tensiones y conflictos. “El reconocimiento del Otro sólo es posible a partir del momento en que cada uno afirma su derecho a ser un Sujeto [...] El Sujeto no puede afirmarse como tal sin reconocer al Otro en ese mismo carácter” (Touraine, 1997: 177).
- Asumirse como identidad compleja, inestable, incierta, que sólo con la interacción con el otro, con la diferencia, se construye.
- Dinamizar la creatividad para superar conflictos, tensiones; para vislumbrar posibles horizontes de nuevas configuraciones personales, sociales, culturales, que fortalezcan la libertad del sujeto.

## PLURALISMO

Ibáñez-Martín (1983) señala que el pluralismo: “abre la posibilidad de los modos de ser, de pensar y de actuar de cada individuo, sin ahogar las diferencias [...] que pueden darse entre esos distintos desarrollos, pero sin perjuicio de que se aspire a la coexistencia de todos e incluso se procure la unidad necesaria para el mantenimiento de la sociedad”.

Con actitudes pluralistas se contribuiría a impedir el establecimiento de murallas de uniformismo. El pluralismo cuestiona actitudes discriminadoras, racistas y reconoce la

diversidad, la discrepancia, el disenso y el consenso, como valores que fortalecen la vida política, social, los que nutren a las sociedades abiertas, plurales, muticulturales. En tal sentido: “Pluralismo es sí un vivir juntos en la diferencia y con diferencia [...] Entrar en una comunidad pluralista es, a la vez, un adquirir y un conceder” (Sartori, 2001: 54).

El pluralismo se proyecta especialmente en tres dimensiones (Sartori, 2001). Como creencia influye en la tradición cultural, en las comunidades. En la medida en que esta creencia se afianza, genera actitudes favorables para la diversidad; la tolerancia se fortalece. El pluralismo social —otra de las dimensiones— reconoce que las sociedades son diferentes, no homogéneas. Todas y cada una merecen respeto. El ejercicio del pluralismo social en los grupos conduce a sociedades más pacíficas; contrarresta la fuerza destructora de los mecanismos de imposición, dominación; favorece la práctica de los valores sociales: participación, cooperación, solidaridad, etc. En el pluralismo político, el elemento central es la “dialéctica del disentir”. El poder no se concentra, se comparte a través de procesos de descentralización y de equipos de trabajo. De este modo, el pluralismo se constituye en el elemento nodal para la democracia, y en sus diversas formas es condición ineludible para la PAZ.

En ambientes pluralistas, las sociedades se manifiestan en todos los campos: filosófico, artístico, científico, político, ideológico, cultural, de modo libre, original, por lo mismo diverso. El pluralismo presupone la tolerancia, que es actitud paciente, serena, de moderación; no de indiferencia, pasividad o conformismo. Sabe escuchar al otro, dialogar, pero la tolerancia también tiene límites, marcados por las exigencias de los derechos humanos y culturales. Por ello, se rebela contra todo autoritarismo, soberbia, comportamientos fanáticos.

## DÍALOGO

Se construye sobre la comunicación horizontal, que significa interrelación constructiva: el yo crece, se desarrolla, se fortalece en la confluencia con el tú y éste en la confluencia

cia con aquél: yoidad-alteridad en un proceso de cambio y transformación; tal interacción siempre estará signada por la tensión, por el conflicto. Este encuentro se gesta en los juegos de lenguaje que construyen sentido y significado, en la *praxis* valoral en la que se interrelacionan múltiples valores. El diálogo implica reflexión, análisis, problematización: ésta cimienta la formación de la actitud crítica porque desafía a los sujetos a pensar y repensar; exige interrogarse sobre las razones de las condiciones personales, histórico-sociales, discutir el significado de esta búsqueda; posibilita reconstruir con modestia y responsabilidad el propio conocimiento, la propia historia, reconocer errores, aceptar lo nuevo, lo complejo, lo incierto, aun cuando esto implique poner en duda las propias convicciones.

El diálogo se sustenta en la cointencionalidad de los sujetos; en el "nosotros pensamos". "Nace de una matriz crítica y genera crítica [...] Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica" (Freire, 1977: 104).

En este marco, el currículum, sustentado en una propuesta ético-política, en la compleja *praxis* valoral, podría fortalecer las capacidades crítico-creadoras, responsables, comprometidas; las competencias culturales que posibiliten a los sujetos internalizar imágenes, símbolos, valores de otras culturas, para compartir experiencias, integrar lo que reúne y a su vez hace diferentes.

## REFLEXIONES FINALES

Las problemática social, cultural, ambiental que se confronta exige dinamizar, fortalecer, la dimensión ético-axiológica en los procesos curriculares para contribuir a un mejor desarrollo social, a una sociedad más equitativa, a un ambiente más saludable, porque el currículum si bien está condicionado por dicha problemática, también es factor condicionante de ella.

Desde la perspectiva ético-política del currículum, se trata de deconstruir las dicotomías objeto-sujeto, sociedad-naturaleza, global-local, simple-complejo, homogéneo-heterogéneo,

etc, para asumir un enfoque diferente que centre el discurso: en la complejidad, la heterogeneidad, las contradicciones, el conflicto, como elementos constitutivos de los procesos curriculares; en una política de la diferencia basada en los valores de equidad, pluralismo, diálogo, crítica; en una mirada holográfica de lo global-local, sociedad-sujetos-entorno.

El currículum no es un objeto, ni un instrumento establecido; es proceso, construcción contextual, histórica, inacabada, va cambiando, modificándose; es un entramado en el que irrumpe lo imprevisto, la incertidumbre, el poder. De ahí la imperiosa necesidad de una vigilancia pertinaz para fortalecerlo como medio de educación libertaria y evitar su conversión en instrumento de control, de dominio.

La formación intercultural es un reto educativo. Los currículos del siglo XXI no podrían omitir, ni descuidar el respeto a la diferencia, a la diversidad, elementos ineludibles para una cultura de paz.

La información que proporcionan las instituciones respectivas sobre la crisis en los procesos educativos es preocupante. La formación de actitudes críticas, responsables, comprometidas, de capacidades y competencias intelectuales, sociales, morales, requiere más atención. ¿Cómo coadyuvar a contrarrestar la expansión de la violencia, de la drogadicción, de la corrupción, del simulacro, que cada día se incrementan? Por cierto, la educación sola no podrá, pero tampoco sin ella será posible. No podrían soslayarse la incentivación, la promoción de condiciones humanas que posibiliten una construcción ética. La educación no debería omitir, minimizar o descuidar la importancia de promover opciones de valores, de principios éticos como posibles instrumentos de orientación personal-social. Desafortunadamente, aun cuando se ha generado preocupación por esta formación y se habla mucho de valores, todavía se observan omisiones, vacíos. Y no todos los currículos particulares incorporan la dimensión ético-axiológica como eje orientador de los procesos educativos, por lo cual habrán los educadores de trabajar en la incorporación fuerte y decidida de la dimensión axiológica en la elaboración del currículum.

BIBLIOGRAFÍA

- BERMAN, Marshall (1989), "Brindis por la Modernidad", en Nicolás Casullo (comp.), *El debate modernidad posmodernidad*, Buenos Aires, Pontosur.
- BRUNER, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- CASTELLS, Manuel (2000), *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. II, Madrid, Alianza.
- DE ALBA, Alicia (1991), *Evaluación curricular Conformación conceptual del campo*, México, CESU-UNAM.
- DIETZ, Gunther (2001), *Muliculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, España, San Diego.
- FIGUEROA de KATRA, Lyle (1993), "La dimensión epistemológico-teórica en la formación docente", en *Revista Colección Pedagógica Universitaria*, núms. 23-24, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana, pp. 191-201.
- FOUCAULT, Michell (1988), "El sujeto y el poder", en Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, *Michell Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales (IIS).
- FREIRE, Paolo (1977), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999), *La globalización imaginada*, Buenos Aires, Paidós.
- GARCÍA CASTAÑO, J. et al. (1999), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trota.
- GIDDENS, Anthony (2000a), *Un mundo desbocado efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus.
- GIDDENS, Anthony (2000b), *La tercera vía*, México, Taurus.
- GIMENO Sacristán, José (1998), "Cambios culturales y transformaciones curriculares", en Daniel Filmus (comp.), *Democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos, Troquel, pp. 339-364.
- GIMENO Sacristán, José y Ángel Pérez G. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GIMENO Sacristán, José (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

"Brindis por la Modernidad", en  
(.), *El debate modernidad posmo-*  
*es*, Pontosur.  
*d mental y mundos posibles*, Bar-

*a era de la información: economía,*  
l. II, Madrid, Alianza.  
*luación curricular Conformación*  
México, CESU-UNAM.  
*ulculturalismo, interculturalidad*  
*ximación antropológica*, Granada,

(1993), "La dimensión epistemo-  
rmación docente", en *Revista Co-*  
*niversitaria*, núms. 23-24, Xalapa,  
d Veracruzana, pp. 191-201.  
"El sujeto y el poder", en Hubert  
ow, *Michell Foucault: más allá del*  
*ermenéutica*, México, UNAM-Insti-  
es Sociales (IIS).  
*ducación como práctica de la liber-*  
II.  
(1999), *La globalización imagina-*  
idós.  
(1999), *Lecturas para educación*  
l, Trota.  
a), *Un mundo desbocado efectos de*  
*uestras vidas*, Madrid, Taurus.  
b), *La tercera vía*, México, Taurus.  
998), "Cambios culturales y transfor-  
s", en Daniel Filmus (comp.), *Dem-*  
*egración*, Buenos Aires, Organización  
ricanos, Troquel, pp. 339-364.  
Ángel Pérez G. (1992), *Comprender*  
*eñanza*, Madrid, Morata.  
1988), *El currículum: una reflexión*  
adrid, Morata.

- HARGREAVES (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, José A. (1983), "Ambiciones y aporías del pluralismo", en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 41, núm. 161, España, pp. 371-398.
- MACLAREN, Peter (s/f), *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Argentina, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- MORIN, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, UNESCO.
- Programa Nacional de Educación 2000-2006, Gobierno Federal de México.
- PERCEVAL, José María (1995), *Nacionalismos, xenofobia y racismo en la Comunicación. Una perspectiva histórica*, Barcelona, Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- SARTORI, Giovanni (2001), *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, México, Taurus.
- TOURAINÉ, Alain (1997), *¿Podremos vivir juntos?*, Argentina, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- VAQUERO, C. (2000), "Globalización, empleo y desigualdad salarial. La utopía de los mercados libres globales", en A. Antón (coord.), *Trabajo, derechos sociales y globalización. Algunos retos para el Siglo XXI*, Madrid, Talasa, pp. 32-86.
- WOLF, Robert (1977), "Más allá de la tolerancia", en Robert Wolf et al., *Crítica de la tolerancia pura*, Madrid, Editora Nacional.
- ZEMELMAN, Hugo (1998), *Sujeto: existencia y potencia*, España, México, Anthropos-UNAM.
- ZEMELMAN, Hugo (1996), *Problemas antropológicos y utópicos del Conocimiento*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos.