

# “Hay que pensar a la educación como un proyecto político cultural”

Una entrevista de Silvina Alonso



(Foto: Paulina González Orozco)

*En esta entrevista concedida a la RIE, la pedagoga mexicana Bertha Orozco Fuentes se refiere al discurso del conocimiento como mercancía y su tensión con los saberes culturales de los pueblos, y propone repensar nuestros lenguajes teóricos y debatir proyectos alternativos para América Latina desde la concepción de la educación como un bien social.*

Investigadora de T/C en el Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la doctora Bertha Orozco Fuentes viene trabajando sobre los conceptos de “*sociedad del conocimiento*” y “*sociedad educada*” y su inclusión en comunidades tan heterogéneas como las latinoamericanas.

Sobre esta cuestión y la del currículo, que también ha ocupado un espacio central en su labor profesional (siendo coordinadora académica del Seminario Interinstitucional de Investigación: Currículum y siglo XXI, del IISUE), la especialista mexicana respondió, por correo electrónico, el siguiente cuestionario que consideró compuesto “más que (por) preguntas acotadas, (por) interrogantes que desafían nuestra imaginación para debatir el campo de la educación en una perspectiva latinoamericana”.

“Asumo entonces estas vetas de discusión como preguntas–problema, necesarias en el contexto de cambios y de las múltiples generaciones de reformas, emanadas de las políticas educativas internacionales y a nivel regional latinoamericano, que han circulado en las últimas décadas, las cuales orientan proyectos educativos en diversos niveles formales, desde la educación básica hasta la superior y de postgrado”, señaló.

Orozco Fuentes advirtió que los debates y las propuestas educativas “son necesarios porque muchos de los proyectos y programas educativos regionales, nacionales e institucionales han significado grandes esfuerzos que todavía no logran resolver, o al menos mostrar mejores indicadores en términos de logros sociales educativos, los enormes rezagos y problemáticas para los cuales fueron proyectados. Esto no quiere decir que no reconozcamos los logros en ciertos indicadores educativos, pero son innegables los grandes rezagos”.

**Revista Iberoamericana de Educación**

ISSN: 1681-5653

n.º 49/1 – 25 de marzo de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Y antes de abordar el cuestionario, la doctora aclaró: "Las preguntas son complejas, de ahí que las respuestas son sólo algunas reflexiones y puntos de vista desde la mirada académica de la investigación y desde el espacio de la universidad pública, de ningún modo pretenden ser prescripciones, ni mucho menos. Estas reflexiones son compartidas desde ciertas posiciones, pero son al mismo tiempo debatibles, porque el intercambio de ideas enriquece la mirada para asumir la complejidad de la educación como bien social y como un proyecto político cultural".

—RIE: *¿Qué impacto han tenido, en el campo de la educación de América Latina, los discursos sobre "sociedad del conocimiento" y "sociedad educada" que se presentaron como hegemónicos, especialmente durante la década del '90?*

—BOF: Antes algunas precisiones sobre los discursos *sociedad del conocimiento* (SC) y *sociedad educada* (SE). Hace algunos meses escribí un artículo en donde puse en relación ambos conceptos, me permito resumir esto para situar la posibilidad de mi respuesta.

Estos enunciados emergen cuando el concepto mismo de sociedad adquiere una marca con el valor agregado del *conocimiento* como motor del desarrollo. Las políticas internacionales, impulsadas por casi todos los organismos internacionales (OCDE, UNESCO, FMI, BM, etc.) y nacionales, usan el concepto *sociedad del conocimiento* y sus equivalentes para promover un proyecto social amplio que articule las relaciones entre países en un mundo cada vez más interdependiente, en los procesos de internacionalización de la educación para apoyar el desarrollo de la economía flexible de la fábrica-red, que no es una red de fábricas, sino la articulación de procesos productivos y de mercado distribuidos geográficamente en diferentes regiones del mundo, enlazadas y gestionadas por la comunicación digital (Castells, vol. 1, 1996).

En este contexto, el conocimiento cobra un sentido de algún modo asociado a la *mercancía* (Lyotard, 1990). Creo que no estarían alejadas de esta orientación, algunas acepciones del conocimiento que ahora se usan en la economía del conocimiento (*knowledge management, knowledge assessment, knowledge brokering, knowledge discovery, etc.*), apreciadas por algunas instituciones educativas para elaborar proyectos y programas curriculares, por ejemplo en educación superior<sup>1</sup>, sobre todo de las universidades de corte tecnológico.

Otro concepto que acompaña a la SC, es el de la sociedad de la información (SI) que todos ustedes conocen ampliamente; es sabido que SC y SI no significan lo mismo pero van de la mano, dado que la dimensión informacional de la sociedad alude a la cantidad de datos que son organizados y comunicados por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (Castells, vol. 1, 1996). En un sentido más amplio, el *conocimiento* es producto de formulaciones organizadas y de hechos e ideas que presentan juicios razonados o como un resultado de experimentos (Bell, D., citado en Informe UNESCO, 2005, p. 230).

Este nuevo lenguaje imprime orientaciones y sentidos a las políticas educativas, en tanto prácticas discursivas en el orbe. Desde los años sesenta y setenta es cuando se comienza a hablar de la *sociedad educada* (SE), tanto como estrategia política de las reformas educativas, como en la emergencia de nuevas categorías que modifican el pensamiento pedagógico y las prácticas escolares hoy en día.

---

<sup>1</sup> No voy a entrar en los detalles de elaboración curricular, esto es otro tema que requiere otros desarrollos.

En las últimas dos décadas, al transformarse el conocimiento de *proceso a producto* (Barnett, 2001) se requiere aprender no sólo conocimientos disciplinarios o leyes e hipótesis de las ciencias, se requiere también aprender a usar conocimientos para ser aplicados en contextos específicos y producir nuevos conocimientos útiles a las empresas (Gibbons, 1998).

En los años noventa son empleadas insistentemente nuevas lógicas y nuevos conceptos educativos, como por ejemplo el de *sociedad educada, sociedades de aprendizaje, educación centrada en el aprendizaje, aprender a aprender a lo largo de la vida, aprender a hacer y aprender a ser* (Delors, 1997; OCDE, 1998, 1999; UNESCO, 2005) (Orozco, 2008).

Hasta aquí el resumen de conceptos. Ahora podemos volver a la pregunta, ¿qué impacto han tenido los discursos de la SC y de la SE en el campo de la educación de América Latina?, y sobre todo pensar si son hegemónicos o no. Considero que una respuesta fundamentada requiere estudios de impacto con indicadores planteados con rigor metodológico por país.<sup>2</sup>

Por lo pronto, adelanto una apreciación. Pienso que es palpable el alcance que han tenido las orientaciones de organismos internacionales rectores de las políticas educativas, desde la segunda mitad del pasado siglo, para orientar el rumbo de la educación latinoamericana hacia el concierto mundial de la sociedad del conocimiento y educada; sobre todo no olvidar que el financiamiento educativo que distribuye el FMI, entre otros organismos internacionales, se otorga con criterios muy cercanos o pensados desde el proyecto de la nueva educación y del establecimiento de estándares y metas concretas, para hacer factible el mecanismo de rendición de cuentas; de tal forma que los países se ven casi obligados a mirar como horizonte de las reformas al proyecto de la SC y las visiones y acciones para la educación del siglo XXI.

En este sentido, sí podemos hablar de un esfuerzo por hegemonizar la educación hacia el modelo de la SC como un proyecto maestro o global. Pero yo no diría que éste es un proyecto hegemónico total, por suerte. No puede ponerse en práctica un modelo universal en un complejo mosaico cultural y en sistemas educativos asimétricos (como los de América Latina y el Caribe) en relación a los países desarrollados. La hegemonía nunca es una operación política totalizadora, Laclau (1994) sostiene que la hegemonía es el resultado de una operación política en un campo de significación. Pensemos el campo de la educación, en el cual se articulan *elementos diferenciales* –pensemos los países del orbe con sus particularidades, políticas, económicas, geopolíticas, culturales, sociales y educativas, así como diferenciados son sus intereses y necesidades sostenidas por otra multiplicidad diferencial de sectores sociales e instituciones–. En tal campo, uno de los elementos (que nunca pierde su carácter de diferencia particular), logra representar parte o gran parte de las expectativas del conjunto de los elementos (particulares y diferenciales). Ese particular, con capacidad de articular en una cadena de equivalencias a un conjunto de elementos o identidades, bajo ciertas condiciones históricas y contextuales, puede erigirse como un proyecto, identidad o programa hegemónico.

Ahora bien, en cuanto que la hegemonía no es la suma de partículas, como tampoco son la plena respuesta a "todos" los intereses, sino que al interior y al exterior del campo de equivalencias se presentan tensiones y antagonismos, sostiene Laclau, llegará el momento en que aquel elemento particular que se presenta como un cuasi universal por su capacidad de convocatoria, no logre satisfacer o pierda su fuerza

---

<sup>2</sup> Son interesantes los *Observatorios* para conocer indicadores de logros y rezagos, ahí se muestra la persistencia de los rezagos.

de hegemonía frente a las expectativas diferenciales, hasta fragmentarse o fisurarse el sistema de las equivalencias, y entrar en un proceso de nuevas luchas por la hegemonía o hegemonías en diversos frentes y espacios sociales. Esto lleva a pensar que ningún proyecto social es pleno, total o absolutamente satisfactorio; puede ofrecer aportaciones, pero su capacidad hegemónica es parcial e inestable.

Podemos decir ahora que cualquier proyecto que aspire a marcar rumbo o hegemonizar a un conjunto de identidades diferenciales, nunca logrará su objetivo de manera plena, por suerte, porque entonces sí que sería el fin de la historia.

El proyecto de la SC, la mayoría de las veces y por diversas voces de actores sociales se presenta como un universal, "la" *sociedad del conocimiento*; en este sentido, las agencias que promueven este nuevo modelo y orden social y las políticas educativas en este contexto, intentan hegemonizar las iniciativas de las reformas económicas, culturales y por supuesto las educativas. Y ciertamente han logrado imprimir dirección y sentido al gran movimiento de las reformas educativas, por lo menos en las tres últimas décadas, sobre todo en los noventa.

Pero usando el potencial de la categoría hegemonía que he presentado en esta apretada síntesis, el sentido del *conocimiento* como motor ordenador de la vida social estalla ante las brechas y las asimetrías de todo tipo de los países en desarrollo. El conocimiento como motor de la economía de mercado y el conocimiento operacional, y el discurso de las competencias que lo acompañan en el campo de la educación, no puede anular y entra en tensión con los múltiples sentidos de los saberes culturales de pueblos y naciones que pueblan el orbe, incluso con su idea misma de lo educativo como dimensión constitutiva de lo social y de la educación como conjunto de prácticas sociales.

Es el momento en que se abre un debate importante, no sé si concurrido o no, de la tensión entre el *conocimiento*, en tanto mercancía que Lyotard (1994) significó a fines de los setenta como el *saber científico* como motor de la economía, y el saber como conjunto de saberes culturales de las naciones y de los diversos grupos e intereses sociales que los conforman, *saber narrativo* lo nombró genéricamente Lyotard (1994), saberes de la *experiencia* cultural los pensó Paulo Freire cuando construyó su propuesta alfabetizadora, o alfabetización crítica en los años sesenta desde América Latina. Este tipo o tipos de saber(es) incluyen interrogantes y sentidos fundamentales, como el saber pensar, saber observar límites, saber reconocer el contexto y sus paradojas, desafíos, problemas. Igualmente incorpora el saber moverse en los márgenes e intersticios de los sistemas, que no son totalmente ordenados y encuentran fuerzas en tensiones y luchas. Aluden también a la capacidad de juzgar y emitir juicios, a saber argumentar y contraargumentar, a saber escuchar y reconocer al otro que es diferente a uno mismo, etc. No se limitan simplemente a operar el conocimiento en contextos de aplicación, como lo supone Gibbons (Gibbons, *et al.* 1998).

A mi modo de ver, ésa es una discusión potencial para América Latina. La UNESCO comienza a apuntar algunas baterías en esa dirección cuando expone en el Informe de 2005, *Hacia la sociedad de los conocimientos*. El título del informe alude al carácter plural y diferencial del o de los conocimiento(s) que circulan en diversas regiones con acervos culturales ancestrales, cuyos saberes no pueden ser codificados en bytes. No obstante la sociedad queda en singular, prefigurando un tipo de sociedad amplia en la que se contienen las diferencias culturales y saberes no sólo científicos, sino los que emanan de la cultura.

Por esto dicho, considero que los discursos antes mencionados no son hegemónicos como algo pleno y acabado, son fuerzas de hegemonía sí, tienen capacidad de determinación, pero no de sobredeterminación total o acabada. Por suerte se abre un margen de autonomía relativa para pensar en proyectos educativos regionales en relación con proyectos globales, no se trata de cerrarse al mundo ni de negar las relaciones entre naciones y personas, pero se trata de no fingir demencia y pensar que los proyectos pueden ser unilaterales.

—RIE: *¿Cómo considera que pueden ponerse en discusión estos discursos desde una posición latinoamericana?*

—BOF: Esta es otra interrogante compleja. Considero que desde múltiples sectores sociales se pueden perfilar respuestas comprometidas. En mi caso voy a responder desde el lugar en que me he constituido como sujeto social y educativo en un tiempo y espacio como el que hoy vivimos, pero lo que digo no es una idea prescriptiva, más bien es un punto de vista argumentado en varios de mis trabajos publicados. En educación podemos abrirnos y estudiar las propuestas educativas que emanan de las políticas educativas, para comprenderlas y debatir con ellas; el debate no significa oposición contestaria, no siempre al menos, sino debatir significa construir argumentos verosímiles y necesarios desde lo que deseamos ser como pueblos, como sociedades, como grupos, como educadores y educandos.

En América Latina contamos con una tradición de pensamiento pedagógico. Desde el siglo XIX en las nacientes repúblicas latinoamericanas inspiró, y debería seguir inspirando, el legado de Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar; quien pensaba que una nación necesita educar a su gente para el trabajo, a los "desarrapados" para que cuenten con elementos para trabajar dignamente y construir trama social. Esto lo narra Puiggrós (2005) en su libro *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. En mi país, en la posrevolución, se insiste en la educación como un derecho a través del artículo 3° de la Constitución mexicana, más allá de que su interpretación tenga versiones con matices por los diferentes discursos políticos en contienda, pero nadie niega la necesidad de la tarea de educar.

En el siglo pasado son espléndidos bastiones de esa tradición educativa latinoamericana los campos de la alfabetización, de la didáctica y del currículo, por ejemplo. Dice Ángel Díaz Barriga (1994), y concuerdo con él, que la dimensión política es constitutiva de la didáctica latinoamericana, con un especial énfasis, porque se mira a la didáctica, y yo agregaría al campo del currículo, como una práctica social, es decir, lejos de ensayos instrumentales que reducen estas prácticas educativas a un asunto de técnicas exclusivamente.

El trasfondo de todo esto es que para educar a una nación y a sus grupos sociales, el punto de partida es pensar a la educación como un proyecto político cultural. Vemos entonces que el conocimiento no puede ser reducido a un producto mercantil, sino que el conocimiento educativo tiene que ser productivo, sí, pero socialmente productivo (Puiggrós y Gagliano, 2004), de lo contrario se nubla u oscurece la relación entre conocimiento e interés que J. Habermas (1982) ponía como elemento de juicio para reconocer que el conocimiento no es algo neutro ajeno a los intereses sociales particulares. Aquí la idea de proyecto es fundamental y no hay que perder de vista este aspecto, si el proyecto educativo excluye el análisis del proyecto social al cual sirve, se pierde el sentido de objetividad histórica y cultural.

Los educadores, al menos eso creo firmemente, no podemos perder de vista esta dimensión político cultural de la educación en un contexto regional, de lo contrario caeríamos en una ingenuidad riesgosa al pensar que el modelo de sociedad del conocimiento sea el "único" proyecto ordenador de las reformas educativas, en el sentido del conocimiento operacional como mercancía unilateral para orientar las reformas educativas y para fortalecer la economía de mercado mediante la formación de técnicos competentes y competitivos.

Teniendo claro esto podremos, con seguridad y dignidad, abrirnos hacia el exterior y entrar en diálogo y estudiar los argumentos de los nuevos modelos educativos que se presentan como innovadores, podemos enriquecernos, no negarlos, sino más bien reconocer sus límites y sus alcances para nuestros contextos.

—RIE: *La sociedad del conocimiento no ha logrado la homogenización proclamada por sus mentores, ¿qué labor cree que puede llevarse a cabo en pos de disminuir o superar las brechas cognitivas persistentes no sólo entre las distintas naciones, sino aun dentro de las mismas sociedades?*

—BOF: No tengo todas las respuestas a esta otra pregunta - problema. Pero sí un criterio que oriente proyectos educativos alternativos para Latinoamérica. O al menos esto es lo que antepongo como base de mi trabajo en el campo educativo desde la universidad pública. Pensar en la vigencia del carácter público de la educación, y la tarea de educar como un bien social. Éste es un principio necesario para pensar la (res) cosa pública y para reconstruir o restaurar la república democrática y alternativa a estos tiempos. Esto lo pensaba a la mañana releendo los diarios en relación al Foro Económico en Davos, Suiza. Hace años, el ex presidente Ernesto Zedillo de México señalaba a los críticos de la globalización económica, como los globalifóbicos, y no faltó quien señalara a los defensores y pregoneros de la economía de mercado como los globalifílicos; después, en la reunión de Seattle los mismos defensores del modelo decían que los manifestantes críticos algo de razón tenían en sus protestas. Hoy, en Davos 2009, se reconoce el fracaso del modelo. Vivimos una crisis mundial nunca antes vista. Entonces me pregunto, ¿dónde quedó aquella acepción de economía del conocimiento donde el motor generador era el conocimiento como mercancía? ¡Qué pronto se está viendo su agotamiento!

Hay que volver a repensar nuestros lenguajes teórico-educativos, no dejarnos llevar por las propagandas financiadas del nuevo léxico técnico que se presenta como innovador de la educación. Hay que interrogar a las políticas, jugar con ellas en el sentido de reinterpretarlas, reconocer sus aportaciones, pero también sus límites, reconocer zonas y líneas de trabajo que no han sido exploradas desde las dimensiones política y cultural, ahí con mucho esfuerzo y con dosis de creatividad responsable podremos quizá presentar propuestas, al menos comprometerse en ello. Por ejemplo, cuando en la economía de mercado se defiende a ultranza el conocimiento operacional para fortalecer la relación educación y trabajo. Claro que hay que formar para el trabajo, pero cuál sentido y proyecto de trabajo: hay una enorme distancia entre el trabajo de las empresas financieras o grandes empresas transnacionales, y el sentido del trabajo de las empresas socialmente productivas, de las que hablan Puiggrós y Gagliano (2004).

—RIE: *¿De qué forma la educación puede reconocer, en la práctica, la diferenciación (los conocimientos múltiples) frente a un discurso que puja por la uniformidad?*

—BOF: Para contestar esta pregunta deberíamos hablar de proyectos educativos concretos, y más que hablar de una práctica educativa en singular, más bien podemos pensar en una diversidad de prácticas

en plural, con condiciones y potencialidades diversas de acuerdo a las circunstancias que viven, en nuestros países latinoamericanos, quienes las practican. Lo que sí puedo adelantar, recuperando otra tradición, la filosofía práctica aristotélica reactivada en el siglo XXI por autores como W. Carr, cuando nos recuerda que la práctica no es un asunto únicamente instrumental, de conocimientos técnicos que pone en operación medios y fines eficientes y eficaces para reconocer y resolver un problema. La práctica, en su sentido social y humano, reconoce necesariamente el saber técnico, es verdad, pero también reconoce el saber de la teoría como saber informado para poder problematizar y hacer visible un objeto de estudio e intervención educativa, como igualmente y necesariamente reconoce la frónesis o la práctica social o el asunto de los juicios razonados y éticos de por qué y para qué o cuál es el sentido del uso de los dos saberes anteriores. Los tres saberes son igualmente importantes. Pensar la práctica educativa en su complejidad nos permite asumir que la educación es una disciplina práctica y no sólo una puesta en circulación de saberes operacionales, únicamente, y que de lo que se trata es de tomar decisiones, pero decisiones éticamente correctas (Carr, 2006)

—RIE: *¿Es posible atender esta pluralidad con instituciones educativas que, en muchos casos, se presentan caducas y con un proyecto formativo que reacciona con letargo frente a los cambios sociales?*

—BOF: Es posible sí, si estamos convencidos del valor de la educación como bien social y de su carácter público, y en un contexto de crisis en todos los órdenes, claro está que esto no es sólo un gran problema para los educadores, sino un gran desafío. Enorme. Y podría abusar de su espacio con otros tantos argumentos, pero me limitaré a recordar un pensamiento de Scott Fitzgerald, citado por Carlos Monsiváis (1988, p. 15), la "...verdadera prueba de una inteligencia superior es poder conservar simultáneamente en la cabeza dos ideas opuestas, y seguir funcionando. Admitir por ejemplo que las cosas no tienen remedio y mantenerse sin embargo decidido a cambiarlas."

Este no es creo un contrasentido, sino más bien alude a dos aspectos y condiciones de este naciente siglo, por un lado tenemos una situación límite (Zemelman, 1999) manifiesta en el debilitamiento o resquebrajamiento de añejas estructuras, otras manteniéndose con dificultades; y al mismo tiempo observamos aires de cambio, como por ejemplo, los cambios en América del Sur, ensayando esfuerzos para configurar nuevas formas de organización política y social, avistando otros proyectos alternativos a la economía de mercado, intentando proyectos pedagógicos que recuperan condiciones particulares latinoamericanas sin negar que los cambios y las reformas han de intentarse antes que resistirse; incorporando nuevos códigos, como los de las nuevas tecnológicas, para circular en ellos ensayos comunicativos más horizontales y democráticos.

No estoy afirmando un hilo de esperanzamiento ingenuo, sino que soplan vientos de cambio con rumbos distintos, ensayando mirar hacia un horizonte común latinoamericano, uno en el que puedan caber las particulares condiciones y posibilidades por país. Todavía no está segura la democracia, pero sí hay empeños decididos por alcanzarla en diversos espacios, en la política, en la economía, en las formas de organización social abierta a incorporar las nuevas identidades sociales emergentes, o al menos en eso creo, si no, ¿cómo podría creer que la vida y la educación son todavía espacios de posibilidad para soñar un mundo más esperanzador? Vivimos un tiempo paradójal, sin duda.

—RIE: *La propuesta de internacionalización ha provocado, en muchos países latinoamericanos, una desvinculación de la educación con un proyecto productivo y social nacional, ¿cree usted que las naciones*



*pueden recuperar el terreno perdido y apoyarse en la educación para la construcción de una iniciativa de desarrollo regional?*

—BOF: Efectivamente, la internacionalización de la educación avanza, no la podemos detener porque responde a agendas organizadas que ponen muchas inversiones por delante para hacer de la educación un proceso de mercantilización (Pérez Arenas, 2007). Pero en naciones en donde día a día enfrentamos brechas y rezagos, ya comentados arriba, no podemos vernos abatidos, tenemos una agenda común fincada en el esfuerzo compartido de la crítica, del análisis y el estudio de los problemas sociales. Para los intelectuales latinoamericanos, la investigación social es un espacio que no puede ser abandonado. Por suerte existen algunos comprometidos intelectuales que esfuerzan su pensamiento, su pluma y su acción en ello.

Otros sectores sociales (campesinos, obreros, maestros, organizaciones sindicales independientes, organizaciones civiles no necesariamente afiliadas a partidos políticos, jóvenes, movimientos lésbicos y gays, grupos ambientalistas, grupos pro defensa de los derechos humanos, padres y madres de familia buscando a sus hijos desaparecidos, entre otros tantos más), con su movilización se constituyen en frenos ante el empuje neoliberal y frente a sus pregoneros en nuestros propios territorios, cuya mirada se subordina a las empresas transnacionales. Estos cambios no podrán darse sin una participación organizada, la cual circula con dificultades, pero circula y se mueve.

En medio de este panorama cambiante, y como parte del mismo, la educación tiene una oportunidad, por estrecha que sea. Todavía el maestro en el aula, el investigador en su laboratorio, el directivo en su función de gestión, pueden recuperar y echar mano del principio freiriano para pensar que la educación es un acto de comunicación para la construcción de la autonomía, y no un mecanismo al servicio del extensionismo. Ustedes conocen estos principios que nos ha legado Paulo Freire y como él decía, no repitan mis pensamientos y acciones, critíquenlos, reinvéntenlos, pero hay que seguir; mientras nos queden gotas de energía hay que invertirla en emprendimientos para la construcción de proyectos (Freire, 1975, 2004).

Lo que he dicho hasta aquí no significa un desconocimiento de la carencia de espacios para construir alternativas. Pero la realidad, como decía Foucault (1991), comienza por preguntar: ¿qué nos pasa?, ¿y cómo podemos ser más libres en la localización de intersticios para actuar y ensayar otras formas de convivencia más justas haciendo uso del microespacio de poder que se provoca cuando los sujetos sociales establecen relaciones sociales, políticas, jurídicas, estéticas, disciplinarias?

—RIE: *Finalmente, ¿considera que puede desarrollarse y aplicarse un proyecto curricular pensado específicamente desde y para América Latina?, ¿qué dimensiones debería abarcar?*

—BOF: Se puede ensayar y proponer, creo que sí se puede. Hará unos tres años, una maestra y colega, la Dra. Alicia de Alba y yo misma, propusimos algunas bases o fundamentos para pensar un proyecto educativo para América Latina, para la educación secundaria (de Alba y Orozco, 2006). El punto de partida de aquella propuesta consistía en posicionar nuestra mirada pedagógica en una relación o ángulo fundamental como lo es el vínculo currículo y sociedad. No es posible pensar una propuesta curricular en términos de sus objetivos, estructura, diseño y evaluación sin antes discutir los principios educativos desde



donde partir, esto es el porqué y para qué pensar un proyecto de educación secundaria para jóvenes de países como los nuestros, con índices de pobreza material y humana alarmantes.

Desde esta perspectiva situamos en dicho vínculo la realidad palpable del mundo galopante y el proyecto de modernización, como se le conoce en México a la versión del proyecto de la globalización o mundialización de la economía, como ordenador que hace esfuerzos no exentos de tensiones, para hegemonizar al mundo, frente a una crisis estructural generalizada (de Alba, 2003, 2007). Esto es, el punto de partida para discutir el arranque de una propuesta curricular es el contexto y la relación entre globalización y crisis. Esto es distinto a pensar cualquier propuesta tomando como parámetro único a la globalización para, de ahí, derivar criterios para el diseño curricular.

Otro criterio, vinculado al anterior fue poner como centro de la educación de jóvenes de secundaria el fortalecimiento de los elementos sólidos y presentes de sus identidades culturales, para poder abrirse al mundo y reconocer la exterioridad de su identidad (lo que le viene de fuera). El tema de la identidad no puede pensarse sin la categoría experiencia, la experiencia en cuanto a su legado histórico cultural, en cuanto a sus formas de vida y trabajo presentes, y en cuanto a sus rasgos de subjetividad, también. La experiencia es compleja, involucra diversas dimensiones, tiempos e historias. A partir de estos principios ya pudimos pensar en contenidos curriculares, no sólo centrados en contenidos de la ciencia, sino articulados estos a los contenidos de la experiencia (de Alba y Orozco, 2006).

En términos más concretos pusimos en diálogo y tensión los fundamentos de los discursos de las competencias y creamos categorías propias del proyecto como el de los aprendizajes no sólo significativos del constructivismo, valiosos pero limitados para recuperar la complejidad de los modos de aprender y enseñar en América Latina. Como alternativa elaboramos o construimos una categoría provisional a la que nombramos los aprendizajes socialmente significativos (Orozco, 2006), lo socialmente significativo nos obliga necesariamente a pensar el aprendizaje como un intercambio y lucha de códigos culturales.

Con estos principios y categorías básicas comenzamos a trabajar con grupos de diseño curricular, en forma de seminario-talleres de diseño, abriendo espacio para la creatividad de estos grupos para construir programas, guías del maestro y del estudiante, con espacios abiertos para articular con contenidos regionales y locales distintos y diferentes de cada comunidad.

Resultó una experiencia de diseño, no lineal, abierto, donde el proceso de elaboración del currículo de secundaria se experimentó como un laboratorio cultural para la comunicación y el aprendizaje.

Hay otros proyectos educativos alternativos en América Latina, ciertamente no son hegemónicos, algunos son contrahegemónicos, de ellos podemos extraer criterios, no fórmulas, para la experimentación y el ensayo curricular, sin olvidar que toda propuesta curricular es un proyecto académico, pero es a la vez un proyecto político cultural.

Creo que me he extendido en los argumentos, no quiero cansar a sus lectores, lo cierto es que las preguntas, como dije al comienzo, son problemas y retos para el pensamiento pedagógico, yo esperaba que estas ideas provocaran reacciones de crítica, de complementación y, porqué no, de contraargumentación, lo que necesitamos es abrir y extender los debates en el campo social de la educación, por lo cual agradezco enormemente a su prestigiada Revista el espacio concedido a estas breves ideas, en pos del diálogo y el debate pedagógicos.

## Bibliografía

- BARNETT, Roland (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa editorial, 286 pp. Serie Educación Superior.
- CASTELLS, Manuel (1996): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I. *La sociedad red*. Traducción: Carmen Martínez Gimeno. México, Siglo XXI Editores, 1999.
- CARR, Wilfred (2006): "La investigación educativa como una disciplina práctica". Conferencia sustentada en la reunión del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE) y la Universidad Autónoma de Hidalgo, México, Pachuca, 9 de noviembre.
- DE ALBA, Alicia (2007): *Currículum y sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- (Coordinadora) (2003): *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Colección La investigación educativa en México 1992-2003, tomo 11.
- DE ALBA, Alicia, y OROZCO FUENTES Bertha (2006): "Mapa categorial. Fundamentos para un currículum para América Latina: categorías básicas". México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- DELORS, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Correo de la UNESCO, México, 1997, 302 pp.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1994): *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS) y Aique Grupo Editor S. A. Capital Federal, Argentina, 154 pp.
- FREIRE, Paulo (2004): *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI Editores, 139 pp.
- (1975): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 3ª. ed. Traduc. Lilian Ronzoni, México, 109 pp.
- FOUCAULT, Michel (1991): *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Introducción de Miguel Morey. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 150 pp.
- GIBBONS, Michael (1998): *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Documento de trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción, UNESCO, París 5-9 de octubre, 74 pp.
- HABERMAS, Jurgen (1982): *Conocimiento e interés*. Versión castellana de Manuel Jiménez, J. Ivars y L. M. Santos. Madrid, Taurus, 348 pp.
- LACLAU, Ernesto (1994): *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 267 pp.
- LYOTARD, Jean-François (1990) : *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Trad. Mariano Antolín, México, Red Editorial Iberoamericana, 11 pp.
- MONSIVAIS, Carlos (1988): *Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*. México, Biblioteca Era.
- OROZCO, FUENTES, Bertha (2008): "La pedagogía en América Latina: posicionamiento frente a los discursos de la sociedad del conocimiento y educada". *Memoria electrónica (CD) del II Encuentro Giros Teóricos*. México. UNAM, DIE-CINVESTAV, UPN, Universidad Nacional de Córdoba.
- (2006): "Aprendizajes socialmente significativos: en dialogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación." Ponencia presentada en el evento de los 50 años del Colegio de Pedagogía, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, abril, (en prensa).
- PÉREZ ARENAS, David (2007): *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. México, UNAM-ISISUE-Seminario Teoría y Educación, UAG, UASLP, Plaza y Valdés, 200 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana (2005): *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá, Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad Editorial, 131 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana y GAGLIANO, Rafael (Dirección) (2004): *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens Ediciones, Santa Fé, Argentina, 235 pp.
- ZEMELMAN, Hugo (1999): "Crítica, epistemología y educación". *Memorias: Investigación institucional desde el enfoque crítico social*. México, SEP-DGENAM, DF, 138, pp. 1-15.

## Informes

OCDE (1998): *Making the curriculum work*. Centre for Educational research and innovation-OCDE, Paris, 1998, 123 pp.

— (1999): *Innovating schools*. Centre for Educational research and innovation-OCDE, Paris, 135 pp.

UNESCO. INFORME MUNDIAL (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento*, 244 pp. <http://www.unesco.org/publications>.