

CONCEPTUALIZACIÓN DEL “CURRÍCULUM AUSENTE” COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS EN EL DISEÑO Y LA GESTIÓN CURRICULAR

Autor:

Figueroa Morán, Hugoⁱ

Recibido de 10 junio, aprobado 5 julio 2019

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo conceptualizar la categoría de “currículo ausente”, la cual presento como alternativa a las ya existentes (prescrito y oculto) en la educación. Para ello, me baso en la teoría semiótica y el marco filosófico de las epistemologías del sur, desde cuya perspectiva asumo el currículo como un *signo* y como instancia de control social. El desarrollo conceptual de esta categoría tiene por finalidad proponerla como herramienta de análisis en la identificación del carácter ideológico que podría subyacer al diseño y la gestión curricular.

Palabras clave: currículo, currículum ausente, epistemología del sur, gestión curricular.

Abstract

The objective of this paper is to conceptualize the category of "absenting curriculum", and present it as an alternative to the existing ones (prescribed and hidden) in education. For this, I rely on the semiotic theory and the philosophical framework of southern epistemologies, from whose perspective I assume the curriculum as a sign and as an instance of social control. The conceptual development of this category has the purpose of proposing it as a tool of analysis in the identification of the ideological character that could underlie the design and curricular management.

Key words: curriculum, absenting curriculum, southern epistemology, curricular management.

ⁱ Estudiante del Programa Interdisciplinario de Doctorado de Educación en la Universidad de El Salvador, correo electrónico: hugo.figueroa@ues.edu.sv

Introducción

Este trabajo está basado en una ponencia que presenté en el Congreso Pedagogía 2009, La Habana, la cual figura en las memorias del congreso con el nombre “*El Currículum ausente*”. En esa ponencia, la categoría *currículo ausente* la desarrollé desde la teoría semiótica, principalmente, y complementariamente desde otros aportes teóricos como los de M. Foucault (2004). Para cuando presenté la ponencia aun no contaba con las referencias de Boaventura de Sousa Santos (2010, 2019) sobre las Epistemologías del Sur y la sociología de las ausencias.

En la taxonomía educativa se habla del currículo oficial o prescrito, formulado oficialmente desde las instituciones gubernamentales (Jackson, 1992). Se conoce también el currículo oculto, la enseñanza tacita de las normas, valores y disposiciones impartida a los estudiantes (Apple, 2002) Finalmente se tiene el currículo en acción, ejecutado en la práctica por el personal docente.

Otras concepciones definen el currículo como una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores que “organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes” (Stabback, 2016, p.6). También se concibe al currículo como la secuencia de contenidos y prácticas de aprendizaje (praxis), plasmadas en directrices producidas por instituciones educativas, entidades estatales u organizaciones no gubernamentales interesadas en la educación. Muchas de estas concepciones y tipologías se efectúan a partir de otros modelos pedagógicos o teorías educativas no abordadas en este trabajo.

Frente a la polisemia del término *currículo*, Díaz-Barriga (2015) considera que se podría producir una especie de “ausencia de significado”, un vaciamiento que vuelve difícil alcanzar un consenso por parte de los especialistas en currículo respecto a la conexión entre la formulación conceptual del término y la realidad educativa (p.17). *A contrario sensu*, la multiplicidad de significados asociados a dicho termino, en vez de afectar, beneficia el estudio de la educación y del currículo,

sobre todo si se toma en cuenta la complejidad de la realidad educativa y las aproximaciones multi e interdisciplinarias que esta exige para su comprensión.

A partir de la consideración anterior, en este trabajo propongo la categoría conceptual que denomino *currículo ausente*, la cual desarrollo partiendo de dos marcos epistémicos no pedagógicos: la *teoría semiótica* y las *Epistemologías del Sur*. Hasta donde alcanza mi conocimiento e investigación, es muy probable que el término *currículum ausente* no exista todavía en el repertorio conceptual de pedagogos o de las ciencias de la educación.

Para muchos, el término *ausente* podría evocar a Umberto Eco y su clásica obra *La estructura ausente*. Sin embargo, la cualidad de *ausente*¹ también alude al marco teórico de las Epistemologías del Sur, particularmente a la *sociología de las ausencias* (De Sousa Santos, 2006, 2010). La exposición a realizar sobre la concepción del curriculum como signo e instancia de control social contribuirá a delimitar la comprensión del término *currículum ausente* y proponer una definición operativa del mismo.

Desarrollo

El currículo como signo

La conceptualización del currículo desde un marco teórico no pedagógico es posible y a la vez necesaria porque permite ampliar su significado y la discusión sobre el fenómeno educativo. Por ejemplo, sin ser teorías pedagógicas, el deconstruccionismo y la teoría crítica, han hecho valiosos aportes a la educación en general y al currículo en particular.

El deconstruccionismo está orientado a desmontar o contrastar las formaciones discursivas o metanarrativas de la educación y del currículo (Solano, 2000). La teoría crítica analiza la educación y el currículo en el marco de la tensión entre educación y emancipación, entre instrumentación técnica de la educación y la

¹ Como dato interesante, dejo constancia aquí que coincidentemente en tiempo, aunque sin relación alguna entre autores, el filósofo hindú Roy Bhaskar conceptualizaba en el año 1993 el término "ausencia" en su libro *Dialectic: The Pulse of Freedom*, específicamente en el capítulo 2, *Dialectic: The Logic of Absence-Arguments, Themes, Perspectives, Configurations*. Los aportes que este desarrollo conceptual sobre la ausencia pueda brindar al termino currículo ausente, constituye otra alternativa teórica que merece ser explorada.

reproducción social (Kemmis & Carr, 2004). ¿Cómo podría entonces justificarse una conceptualización del currículo como signo? En la medida que “cualquier aspecto de la cultura² puede convertirse (en cuanto contenido posible de una comunicación) en una entidad semántica” (Eco, 2016, p.51), y asumiendo intencionalmente el currículo como un producto cultural, este puede, entonces, abordarse como tal.

La conceptualización de *currículo ausente* parte de aceptar, desde la teoría semiótica, al currículo como un *signo* en términos generales. En la exploración bibliográfica sobre esta temática encontré solamente dos trabajos; uno de Castro (2005) quien aborda el currículo como signo y otro de Sánchez (2019) que lo concibe como “expresión simbólica”. Dado el reducido número de trabajos en este campo, mi investigación viene a ampliar esta vía de conceptualización del currículo y a proponer una nueva herramienta de análisis para su diseño y gestión.

En el trabajo del año 2005, Castro afirma que “una comprensión del currículo universitario como signo, equivale a descifrar los misterios que como sentidos complejos habitan la cultura educativa superior” (p.1). A partir de la vinculación del currículo con el contexto sociocultural pueden explorarse relaciones de significación y representación. En palabras de Castro (2005): “En la medida en que el currículo es signo, no solo es reflejo de la realidad, sino que se convierte en la realidad misma” en la que los sujetos y la sociedad interactúan en una “dinámica inacabada buscando nuevas conjugaciones que den sentido a la existencia misma” (pp.1-2). Desde esta perspectiva, el currículo no se entiende como un documento prefijado y acabado, sino como un espacio dónde los sujetos dialogan y construyen nuevos significados para la realidad y su propia existencia.

En el trabajo de 2019, Sánchez (2019), si bien no define el currículo estrictamente como signo, lo concibe como “expresión simbólica” la cual surge “del fluir de la vida, delimitado por las experiencias de aprendizaje en las que se registra un cambio, una manera diferente de ver las cosas y de relacionarse con el mundo

² Para Eco, “la cultura por entero es un fenómeno de significación y de comunicación (...) humanidad y sociedad existen sólo cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación” (2016, p. 44)

y con los otros semejantes a mí” (pp.52 y 54). Una concepción de currículo como la anterior es importante ya que lo reconceptualiza desde la experiencia de los sujetos y rescata su dimensión sociohistórica, aspectos que rara vez toman en cuenta los tecnócratas del diseño y la gestión curricular, preocupados más por aspectos de planificación y gestión de la eficiencia terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario entonces aproximarse al currículo desde otra perspectiva no pedagógica, la cual en este trabajo es la semiótica.

La semiótica es el estudio de todos los procesos culturales en tanto procesos de significación y comunicación. En un sentido específico, no sólo es la ciencia de los signos reconocidos como tales, sino también el estudio de todos los fenómenos culturales como si fueran sistemas de signos en cuanto comunican y definen un campo semiológico (Eco, 1986).

Eco (2016) enumera una serie de fenómenos que integran estos campos semiológicos: la paralingüística, la semiótica médica, la cinésica, la proxémica, los lenguajes formalizados, la gramática, por referir algunos (pp.26-30). La enumeración hecha por Eco no es cerrada, dado el carácter dinámico y creativo de los seres humanos para abrir la realidad de la comunicación cultural y sus múltiples códigos o sistemas simbólicos, siendo, para el caso particular, el currículo uno de ellos.

Desde la teoría semiótica, entonces, el currículo se define como una estructura de significación y codificación cultural compuesta por un complejo sistema de signos. Conceptualizar semióticamente el currículo conlleva re-dimensionarlo en su articulación e interacción con otros sistemas simbólicos (arte, arquitectura, lenguaje, entre otros). En tanto fenómeno cultural, el currículo articula a su vez muchos sistemas de significación y comunicación, convirtiéndolo de este modo en una entidad semántica compleja. Piénsese, por ejemplo, en los sistemas lingüísticos, la prosémica, los lenguajes formalizados (matemático y lógico), la comunicación visual, los sistemas de modelización del mundo presentes en todo proyecto educativo.

Como una compleja estructura semántica, el currículo está incardinado en una trama de signos y símbolos mucho más amplia que a la razón puede ser un

contexto socio-histórico específico, una cierta tendencia en políticas educativas, o un marco ideológico predominante. Interpretado como un signo, el currículum debe representar o comunicar algo. Y ¿qué sería lo comunicado por el currículum? Como signo, éste comunica no sólo cierta idea sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino también una concepción cultural del mundo, de la sociedad y del ser humano. Claro está que, *lato sensu*, el currículum no ha sido diseñado primordialmente para comunicar eso, sino más bien para funcionar como recorrido formativo gracias a la organización temporal de contenidos teóricos, prácticas sociales, desempeño de habilidades, actitudes y valores. En el seno del currículum entonces se da una tensión entre su dimensión funcional y su dimensión comunicacional.

Esta tensión entre función y comunicación en los fenómenos culturales fue ya advertida por Eco (1986), a propósito de la arquitectura. Este académico italiano explica que al pretender la semiótica suministrar claves explicativas de los fenómenos culturales, el primer problema que enfrenta

es el de saber si las funciones se pueden interpretar también en su aspecto comunicativo; y a continuación, el de saber si la consideración de las funciones en su aspecto comunicativo nos permite o no comprenderlas y definir las mejor precisamente en cuanto funciones, descubriendo nuevos tipos de funcionalidad igualmente esenciales, y que la mera consideración funcional nos impedía ver (p. 254).

Extrapolando el razonamiento anterior de Eco al currículum, se tiene que los investigadores y expertos en diseño y gestión curricular al concentrar más su interés en la dimensión funcional del currículum oficial (prescribir y organizar qué se debe enseñar, cuándo y cómo) muy poca atención le ha brindado al componente semiótico del mismo en cuanto vehículo de significación. Esto quedó evidenciado en el bajo número de estudios e investigaciones reseñadas al respecto. Por otro lado, al considerar lo funcional del currículum en su aspecto semiótico, se podría escudriñar lo que el currículum no deja explícito y que al respecto podrían ser la idea de conocimiento, de sociedad, de ser humano, y/o los intereses en promover tales ideas desde un punto de vista particular.

Gracias al diseño y gestión curricular, los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman los contenidos organizados en un currículo adquieren sentido en relación con el contexto socio-cultural en que se desarrollan, (Castro, 2005). Desde qué perspectivas ideológicas y con qué recursos materiales³ un currículo se diseña o gestiona también determina su significado, que al no explicitarse en todos los casos, hay que descubrirlo y así encontrar las claves o razones por las cuales determinada política, programa o proyecto educativo descarta o promueve un cierto tipo de contenidos culturales y/o una metodología para enseñarlos y evaluarlos.

El develamiento de este aspecto semiótico, presente en todo currículo, es de suma importancia. Ya se dijo que, como signo, el currículo constituye una estructura semántica compleja en la que cada una de sus notas aparece integrada y codeterminada por el resto. Su unidad de sentido, participa en un entramado cultural más amplio en donde el conocimiento, las personas y la sociedad interactúan en diversas dinámicas sociales que configuran, legitiman o deslegitiman, promueven o desaprueban ideas sobre el individuo, la economía, el medioambiente, el sentido de la historia y el mundo en general. De este modo, el currículo adquiere un significado que producto del ensamblaje de sus diversos signos o notas⁴ comunica algo que va más allá de él mismo y que bien puede ser una intención, un propósito, un interés, una ideología, entre otros aspectos.

En este sentido, el currículum deviene una estructura de significación interna y externa. La interna se refiere a la posición y oposición de los signos por los cuales se convierte en un proyecto que despliega un proceso socio-cultural llamado educación. La significación externa tiene que ver con la posición y oposición que el currículo como signo tiene con respecto al resto de sistemas de comunicación que hay en la cultura –lenguaje, arte, arquitectura, música, etc. Externa como internamente, se trata de un proceso complejo de comunicación de la cultura; de una *transmisión tradente* (Ellacuría, 1990) de esquemas de mundo, praxis sociales

³ Económicas, políticas, socio-ambientales, socioculturales.

⁴ Cursos, laboratorios, prácticas, ejercicios teóricos, experimentaciones, requisitos de avance, direcciones epistemológicas, codificaciones, por mencionar algunos.

y personales, *ethos* específicos con los que el ser humano debe asumir su pasado y encargarse del presente.

Para poder transmitir esta tradición, el currículo en tanto signo debe incardinarse en la trama de los diferentes discursos que, a propósito de la educación, del conocimiento, del mundo y de la sociedad se articulan en un tiempo o espacio determinado. Para realizar esta función, los encargados de diseñar y gestionar el currículo encapsulan en éste fragmentos de la realidad, y los convierten en contenidos discretos (conocimientos, actitudes y habilidades).

Lo funcional del currículo en tanto prescripción de un recorrido formativo supone a priori dicho encapsulamiento, por selección y exclusión, de contenidos educativos. Y es en este punto en el que tiene que dirimirse la naturaleza del currículo oficial como instancia de control. Para contribuir en dicha tarea propongo, como herramienta analítica de contraste, la categoría de *currículo ausente*, la cual defino como *el conjunto de contenidos y significados culturales que deliberadamente no se incluyen en el currículo oficial o se extirpan intencionalmente del mismo, ya sea durante los procesos de reforma educativa, de actualización y/o transformación curricular, así como del proceso global de enseñanza-aprendizaje.*

El valor heurístico de este término puede enriquecerse desde los aportes de la Epistemología del Sur.

El currículo como instancia de control

La cualidad de ausente que se articula al concepto de currículo tiene su asidero teórico en el concepto de sociología de las ausencias, el cual se desarrolla en el marco filosófico de las Epistemologías del Sur, término acuñado y desarrollado por Boaventura de Sousa Santos desde el año 1995. Con dicho concepto este intelectual analiza críticamente la epistemología dominante construida desde el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

La sociología de las ausencias es para De Sousa Santos “la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe” (2010, p.20); la no existencia es algo que se produce como alternativa sin

credibilidad a lo que existe (De Sousa Santos, 2019,p.324). El término *ausencia* es central en esta manera diferente de pensar la epistemología, pues le permite a De Sousa Santos derivar cinco modos en que se produce activamente la no existencia, los cuales son: el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular, y el improductivo o estéril.

El primer modo transforma en inexistente el conocimiento producido fuera de la ciencia moderna, la cual viene a ser el canon impuesto universalmente para producir y legitimar un conocimiento; la no existencia en este caso asume la forma de ignorancia, asociada a otros saberes allende la ciencia; en concordancia con esta idea Walter Mignolo afirmaba en una entrevista que “la trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es desincorporado, des-localizado y que es necesario, desde todas la regiones del planeta, ‘subir a la epistemología’ de la modernidad” (Walsh, Schiwy, & Castro-Gómez, S/f).

El segundo modo opera en el vector tiempo, el cual es concebido como lineal y en cuyo decurso están a la delantera los países del primer mundo, asumiendo como no existentes aquellos países atrasados respecto al cronometro primermundista, profundamente engranado en las ideas de progreso, modernización, desarrollo y crecimiento (De Sousa Santos, 2010, pp. 22; 2019, pp. 329-332).

El tercer modo de producir no existencia tiene que ver con la lógica de la clasificación social, sobre todo la que se hace sobre las diferencias de raza y sexo. Bajo esta lógica, la no existencia se produce, por ejemplo, al negarle humanidad al indio americano (Wallerstein, 2006)⁵, al silenciar las voces del indio americano y el esclavo africano (Mignolo, 2008)⁶, o al restarle racionalidad a la mujer, colocándola en la relación de poder bajo el yugo del patriarcado y el machismo (De Sousa Santos, 2010, pp. 23; 2019, pp. 332-333).

En el cuarto modo, la no existencia se produce gracias a una lógica de escalas según la cual lo existente o verdadero es lo universal y lo global, en

⁵ En referencia a la disputa famosa entre B. De las Casas y G. De Sepúlveda (Wallerstein, 2006, pp. 4-5)

⁶ En referencia a las voces silenciadas de Waman Puma y Ottobah Cugoano (Mignolo, 2008, pp. 22-37)

detrimiento de lo particular y local. En esta escala, tienen por tanto “más realidad” aquellas entidades capaces de extenderse por todo el globo, por ejemplo, las empresas y consorcios multi y transnacionales. El quinto modo en que se produce la no existencia tiene que ver con la lógica de la productividad y la eficiencia, entendidas en términos capitalistas. En este caso, adquiere relevancia existencial aquello que contribuye al crecimiento económico, se trate de la naturaleza o el trabajo humano, lo no productivo se vuelve inexistente. Para el caso, piénsese por ejemplo, en las personas adultas mayores que supuestamente han salido de la esfera económica-productiva y se vuelven una “carga” para el sistema económico de producción (De Sousa Santos, 2010, pp. 24; 2019, pp. 333-335).

En relación con estos cinco modos de no existencia, y a partir de la cualidad de *ausente* que asocio al currículo, analizo críticamente el proceso de diseño y gestión curricular. Como mencione anteriormente, dicho proceso se hace por selección y exclusión de contenidos, que es cuando quedan negadas/invisibilizadas o asumidas como no existentes determinadas perspectivas de la realidad.

Si bien la cuestión de cómo se debe enseñar bordea linderos específicos de la didáctica, establecer qué se debe enseñar, y qué no, va más allá de lo estrictamente pedagógico y curricular. Es en el currículum oficial o prescrito donde se establece qué significados culturales, contenidos teóricos y prácticas son o no relevantes para su enseñanza. A su vez, estos contenidos se legitiman casi siempre desde la postura privilegiada de aquellos que detentan el poder de influir sobre los mecanismos institucionalizados para llevar a cabo la educación. El currículo oficial, en este sentido, es el resultado de las formas en que se manifiestan las relaciones y contradicciones entre las diferentes fuerzas sociales, políticas y económicas en un determinado momento del proceso histórico (Martínez, 2002). Por tanto, el currículo es un signo que denota la vinculación entre educación y sociedad, entre currículo y control social, de ahí que el tipo de currículo que cada país implementa no es casual o aleatorio

Se sabe que formalmente el currículo oficial de la enseñanza primaria y secundaria proviene de los ministerios o secretarías de educación de cada gobierno.

Sin embargo, no siempre está claro en qué medida los organismos internacionales, las corporaciones económicas transnacionales, no el Estado, son los que establecen o influyen fuertemente sobre el currículo oficial y operante en todos los niveles educativos, incluido el de la educación superior. En el caso de este nivel educativo, De Sousa Santos (2019), habla en términos de

crisis institucional, [en tanto es] resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social (p.122).

Por las razones anteriores, es posible establecer que el currículo diseñado y prescrito por los tecnócratas de la educación comunica, en tanto signo, una determinada relación entre poder y saber que, bajo la lógica de la racionalidad instrumental, contribuye a promover ideas, actitudes y valores sobre la realidad, el ser humano, el medioambiente y otros aspectos de la cultura, obviando por la vía de la negación, que es una manera de producir no existencia o ausencias, conocimientos, prácticas y valores que respecto a dicho currículo tienden a ser ontológica y epistemológicamente diversos, dinámicos y productivos. Como afirma De Sousa Santos, “La no existencia se produce siempre que se descalifica y se hace invisible, ininteligible, o irreversiblemente descartable una cierta entidad” (2019, p.324), sea esta un conocimiento, una práctica cultural, o una manera de concebir el mundo.

En esta lógica de producir lo no existente, el currículo oficial presenta contenidos y prácticas con pretensiones de racionalidad científica, y, por ende, de verdad y de eficiencia respectivamente, y lo hace bajo el revestimiento de un tipo de racionalidad y narrativa criticada por algunos autores por su carácter hegemónico y totalitario. Como afirma da Silva (1997), las grandes narrativas de la ciencia, la religión y la política –por ejemplo- responden al deseo de contener el constante flujo y complejidad del mundo y la vida social; estas narrativas constituyen “tentativas de ordenar, clasificar, controlar la organización y la interacción social. En su voluntad

de poder y control, sin embargo, así dice la contestación postmoderna, frecuentemente han contribuido para oprimir, suprimir y excluir.” (1997, p.274)

Esta racionalidad (instrumental) y narrativa desde la que se diseña y gestiona el currículo prescrito transfiere simbólicamente a este, significados transcendentales como “competencias”, “acreditación”, “desarrollo”, “autonomía”, “progreso”, “igualdad”, al tiempo que prescribe una cierta metodología, una cierta praxis pedagógica, que llevadas al espacio áulico configuran la conciencia, la subjetividad de las personas, al tiempo que promueven una visión de sociedad y naturaleza concordante con los intereses (económicos, políticos, ideológicos) hegemónicos de turno.

Es situación configura una tensión entre el currículo prescrito (y presente) y el *currículo ausente*, un currículo otro, que *no existe* y que comprende un conjunto de contenidos, y significados culturales que deliberada e intencionalmente han sido descartados o invisibilizados bajo alguno de los cinco modos o lógicas de producir ausencias. Lo anterior puede acontecer tanto en los procesos de diseño, transformación, actualización y/o revisión curricular, así como durante el proceso general de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de currículo ausente como herramienta analítica

El currículo ausente como herramienta de análisis coadyuva a deconstruir el contenido del discurso ideológico que sirve de fundamento a algún pensamiento educacional. *El currículo ausente, en este caso, puede constituir una perspectiva desde la cual se pueden revisar los aparatos conceptuales, ideológicos y metodológicos de la práctica y la investigación educativas.* Para ejemplificar el uso de esta herramienta analítica, realizaré dos breves ejercicios de deconstrucción sobre la realidad educativa. La primera es una consideración general sobre el currículo en el contexto de globalización; la segunda, una sucinta reflexión sobre algunos aspectos de la educación salvadoreña.

Currículo ausente y educación basada en competencias.

Como herramienta conceptual, la categoría currículo ausente es un punto de apoyo para analizar cuál es en la actualidad el centro de gravedad alrededor del cual se diseña y gestiona el currículo. La relevancia que el sistema económico tiene sobre los sistemas socio-ambiental, político y cultural ha sido determinante en el proceso de globalización que se viene desarrollando desde los últimos veinticinco años del siglo XX. Se trata de una economía neoliberal que como parte central del sistema capitalista promueve “la globalización de una parte esencial de la producción de bienes y servicios” (Castell, 1999, p.2) que, siguiendo a Beck (2008), ha devenido *globalismo*, precisamente porque “el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político; es decir, la ideología de dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo” (p.32).

Este globalismo neoliberal se ha caracterizado por desarrollar una estrategia ideológica y epistemológica coherente con sus intereses, además de promoverla a través de diferentes estructuras de conocimiento. Wallerstein (2006) señala que el rol de los sistemas universitarios ha sido esencial en el funcionamiento y legitimación de las estructuras económicas, políticas y culturales del sistema y proceso en cuestión. Una de esas estructuras de conocimiento es precisamente el currículo universitario.

Frente a este contexto global, es plausible hablar de un currículo globalizado, el cual se viene configurando a partir de una lógica de mercado que trafica en todos los espacios posibles (el virtual incluido) una nueva metanarrativa o discurso sobre educación. Este nuevo discurso es el de Educación Basada en Competencias (EBC) y el de Currículo con enfoque de competencias.

Para algunos autores es un enfoque sobre educación que no sólo es promovido por corporaciones supra y transnacionales relativamente alejadas del aula, del docente y el estudiante, sino que también es confeccionado a la medida de una economía también globalizada; un enfoque educativo que ha elevado a categoría suprema, como medida de su eficacia, el saber-hacer por encima del

aprender a convivir y a sobrevivir en relación con el entorno ecológico (Del Rey & Sanchez-Parga, 2011; Hyland, 2006; Mulder, Weigel, & Collings, 2008).

El proyecto Bolonia y el Proyecto Tuning en América Latina, impulsados por la Unión Europea, constituyen los dos procesos más importantes a escala mundial sobre EBC. El primero, iniciado en el año 1999, se dirige a la convergencia de los estudios universitarios con las demandas sociales y laborales. El segundo, formalizado en el año 2002, tiene entre sus objetivos la taxonomía de competencias (De Juanas & Fernández, 2008; Beneitone, González, & Wagenaar, 2014). Posterior a estos procesos, se desarrolla en dos momentos (en 2000 y 2005, respectivamente) el proyecto *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), promovidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Olivos, 2010).

En líneas generales, una competencia es una articulación integral de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales para “identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de diversos contextos, con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético” (Tobón, 2013, p.27). De acuerdo con este autor, cuando de procesos de formación basada en competencias se trata, no se puede afirmar que el conocimiento tenga preeminencia sobre las habilidades y las actitudes.

Veinte años después de la implementación de la educación y el currículo basado en competencias en los sistemas educativos de los países europeos, algunos autores han realizado críticas a este enfoque. Hyland (2006), por ejemplo, ha argumentado que dicho enfoque es filosóficamente viciado, educativamente subversivo, pragmáticamente inefectivo, lógica y conceptualmente confuso, “epistemológicamente ambiguo y basado en principios de aprendizaje sobradamente conductistas o behavioristas” (p.4). Mulder et al., (2008) aluden críticamente, respecto a la competencia y su evaluación en procesos formativos formales, que este enfoque tiene en el marco de DeSeco y de la OCDE las únicas estructuras de “referencia para la evaluación de las competencias” (p.6).

Aunado a este hecho, las competencias están formuladas en términos demasiados generales, por lo que no tienen ningún poder discriminador en las evaluaciones; también se plantea que el desempeño de las personas es, a menudo, evaluado en contextos profesionales simulados, esto no garantiza de que esa persona será competente también en un contexto profesional real, influye sobre este aspecto el hecho de que los analistas de los perfiles de competencias no siempre tienen la suficiente habilidad y credibilidad para evaluar qué personas son competentes. Para Del Rey y Sánchez (2013)

las competencias es otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado (...) se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente 'performante'; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y de trabajo. (p.235)

Para los autores citados, este currículo globalizado con enfoque de competencias, por encima del ropaje conceptual denominado socio constructivismo, funciona con valores procedentes del ámbito económico-mercantil tales como "competitividad", "eficiencia" y "calidad" cuya traducción al ámbito educativo se refleja en conceptos tales como "educación basada en competencias" "pertinencia" y "calidad educativa" (medida a partir de indicadores extremadamente cuantitativos, mercantilistas e instrumentales).

Currículo ausente y educación salvadoreña

Durante la segunda mitad del siglo XX, el discurso pedagógico predominante en Latinoamérica era el constructivismo, éste se convirtió en el "discurso pedagógico oficial" que, si no determinaba, al menos condicionaba sustancialmente cómo se debía realizar el diseño curricular, y también el desarrollo didáctico del mismo. De ser una representación simbólica de la cultura seleccionada para la reproducción educativa en las instituciones escolares, el currículo se convirtió en instrumento para el mantenimiento del orden social establecido, cuya implementación por medio de la separación entre el diseño curricular y la práctica docente, respondía

coherentemente con “la racionalidad instrumental y técnica, y los intereses políticos, económicos y culturales de los grupos hegemónicos” (Corazza, 1997, pp.58-59).

Analizando esta cuestión desde la categoría de currículum ausente, podría entonces preguntarse si en tanto narrativa oficial fundante a la hora de articular un currículum, ¿no estaría el constructivismo pedagógico siendo instrumentalizado por el discurso económico para erradicar la idea de educación como derecho humano y manejarla como una simple y pura mercancía, sujeta a la lógica del mercado? Para Ruiz del Castillo (2002) ha sido muy nocivo para las prácticas pedagógicas críticas y emancipadoras, “la forma mecánica y acrítica con que los funcionarios académicos introyectaron el discurso dominante [el constructivismo] en torno a la calidad, la eficiencia, la productividad y la necesaria evaluación, provenientes de los grandes empresarios y de los organismos internacionales” (p.25).

Este trastocamiento discursivo de la educación como servicio y no como derecho fue incorporando y asumiendo un aparataje conceptual que se alejaba cada vez más de la educación y se acercaba a la empresa. En educación los sustantivos sobresalientes eran “desarrollo sostenible”, “progreso económico”, “democracia”; desplazando de este modo “la educación de la esfera del espacio público hacia el espacio privado del consumo y de la selección” (da Silva, 1997, p.273).

No hay que ir muy lejos para constatar que en efecto la tendencia general en la educación ha sido ver en ella una mercancía en vez de un derecho; concebirla como proceso de producción, no sólo de un sujeto social específico (profesionales), sino además de un tipo particular de conocimiento: el científico-tecnológico. Al respecto afirma Ruiz del Castillo (2002, p.24) que en el escenario global tiende a sustituirse pensamiento crítico, analítico, y formación teórica sólida por nuevos valores de mercado, en los que la adquisición de información se torna prioritaria, relegando las humanidades, y colocando la enseñanza técnica como puntal del desarrollo.

A partir de lo anterior, algunos aspectos de la realidad educativa salvadoreña pueden analizarse en términos de la tensión que hay entre currículum prescrito y currículum ausente, al momento del diseño y durante la gestión curricular. El concepto

de “currículum ausente” se constituye como herramienta analítica para cuestionar (y otras funciones argumentativas como contrastar, indagar, oponer, valorar.) los cambios curriculares del sistema educativo de El Salvador, no solo referidos a los contenidos culturales (el lenguaje, por ejemplo) sino también los materiales educativos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la categoría de curriculum ausente, puede cuestionarse por qué filosofía y letras fueron eliminadas del programa de estudios de educación media durante la reforma educativa salvadoreña de los años 90. En igual sentido cabe indagar ¿por qué en el caso de la versión 2008 de los programas de Lenguaje y Literatura del Ministerio de Educación, “un grupo de textos literarios pasa a formar parte de los programas oficiales de enseñanza; mientras otro grupo queda excluido de los saberes escolares y forma lo que se denomina textos literarios marginales”(Ciciliano, 2013, p.176)? Se ha producido de este modo un currículo ausente, una ausencia injustificada, una no existencia bajo las lógicas del ignorante, el inferior y el local, explicadas anteriormente.

Más cercano en el tiempo, el Plan Nacional de Educación 2021 orienta su objetivo 3 hacia la formación técnica y tecnológica del más alto nivel, y su objetivo 4 hacia el desarrollo de la ciencia y la tecnología. La realización de ambos se garantiza con la línea estratégica de trabajo número 3, la cual enfatiza en el aprendizaje del inglés, en la tecnología y la conectividad, y la especialización técnica y tecnológica (El Salvador, 2005).

En esta misma tesitura, cabría preguntar si el Plan 2021 no se contradijo cuando propuso la formación integral de la persona como uno de sus objetivos principales, y sin embargo privilegió un esquema de enseñanza donde la mayor apuesta es la instrucción técnica y tecnológica y no el desarrollo cultural y social en general. Esto induce a pensar que para el discurso oficial de aquel entonces aspectos tales como *productividad* y *competitividad* –antes que desarrollo social y cultural- eran relevantes en el marco del desarrollo económico, el cual a su vez necesitaba *seguridad* dentro de un régimen *democrático*⁷. (El Salvador, 2005)

⁷ Categorías fundamentales dentro del documento del Plan 2021 y que aparecen en el apartado III de sus Fundamentos, pág. 10

Otros aspectos igualmente importantes de la educación como el desarrollo cultural a través del arte y la investigación fueron casi inexistentes en el Plan 2021. Lo que si estaba claro es que se trataba de una apuesta curricular orientada a una cualificación mínima del educando, acelerando así su incorporación al mercado y contexto laboral nacional e internacional, mismo que ha servido de pauta para lo que él o ella debió aprender en todo su proceso formativo, ¿o debería decirse proceso de capacitación?

En palabras del Plan Nacional de Educación 2021: “La formación del capital humano en las áreas técnicas y tecnológicas, así como el uso de la ciencia y la tecnología para el desarrollo productivo del país, son factores esenciales para lograr una mayor competitividad” (MINED 2005, pág.16). Nótese que en la cita anterior solo se refiere al uso y no a la producción, desarrollo o investigación científica.

Si este conjunto de intenciones (que se incorporan al currículo desarrollado en las escuelas e institutos de educación media) se ponderan a partir del currículo ausente, inmediatamente es necesario preguntar ¿Por qué estudiar un idioma extranjero específico (como es el inglés) y no otro más ligado al pasado cultural nacional como, por ejemplo, el Náhuat? O bien, ¿por qué se debe estudiar de forma preponderante la producción literaria de una región en detrimento de otra? En el trabajo de Ciciliano (2013) esta situación se barrunta enfáticamente cuando afirma para el caso de la enseñanza de la literatura en El Salvador, “el carácter europeizante y marcadamente masculino que sustenta el canon literario escolar, según la evidencia obtenida, es producto de una concepción de la literatura como algo privativo de ciertas culturas que se enseñan en la escuela como “superiores” (p.180).

Conviene aclarar que no se trata de demonizar la enseñanza técnica o tecnológica, o la adquisición de un nuevo idioma, sino más bien se trata de desmontar los diversos mecanismos ideológicos que por medio del discurso del constructivismo promueven un tipo de currículo adaptado y adaptable a las demandas del mercado laboral. De ahí que la educación no sólo se ofrece como mercancía, sino también se entiende como un factor más de producción, cuyo

proceso acontece en una fábrica que se denomina ahora escuela, o más bien en una escuela que se ha vuelto la fábrica donde se manufactura el capital humano.

Conclusión

Gracias a lo expuesto anteriormente, se pueden extraer algunas conclusiones. La comprensión del currículo como signo y como una instancia de control social ha permitido establecer la definición de currículo ausente como *el conjunto de contenidos y significados culturales que deliberadamente no se incluyen en el currículo oficial o se extirpan intencionalmente del mismo, ya sea durante los procesos de reforma educativa, de actualización y/o transformación curricular, así como del proceso global de enseñanza-aprendizaje.*

La definición anterior conduce a pensar que la noción de currículo prescrito desde principios de siglo XX hasta el presente, ha estado ligada a las demandas religiosas, políticas o económicas de la sociedad, y en este sentido siempre ha sido un signo a posteriori, nunca uno a priori. El currículum ha sido, para usar un término ya conocido, *un signo de los tiempos.*

Un fenómeno cultural que puede y debe ser analizado aplicando la categoría de currículo ausente. Es un tópico que ser humano, sociedad y naturaleza son realidades dinámicas. Sin embargo, y precisamente por eso, el currículo ausente, tiene que servir para destacar los contenidos, metodologías, ambientes de aprendizaje y praxis pedagógicas dejadas atrás por el currículo prescrito. Así, el término currículo ausente se constituye en una herramienta de interpretación del currículum prescrito, y una comprensión del rol o finalidad que este ha tenido como instancia de control por medio de la defensa y promoción de contenidos culturales a favor de actores sociales hegemónicos, tales como políticos, militares o económicos.

La reflexiones teóricas sobre el currículo son impostergables y de ningún modo pueden considerarse un lujo teórico, sobre todo cuando la agenda de los investigadores educativos, sea cual sea su filiación teórica, apunta a enfatizar que los únicos o verdaderos problemas centrales de la educación son el aumento de la matrícula, la racionalización del presupuesto, la formación cuantitativa de un alto

número de docentes, el financiamiento de la educación pública, la evaluación, o las relaciones entre universidad y empresa.

Sin demeritar la importancia de tales problemáticas, este trabajo inquiere la realidad educativa y del currículo desde otros atalayas (la semiótica y la Epistemologías del Sur), a fin de que la perspectiva técnica o más bien tecnócrata no se adueñe del espacio teórico y se llegue a pensar que los problemas de funcionamiento de la educación son superados a través de decisiones exclusivamente técnicas o basadas en criterios económico-mercantilistas.

La aproximación al currículo desde la Epistemología del Sur y la sociología de las ausencias permite comprender que el currículo prescrito no debe reducir su significado cultural al de ser un instrumento de control o de instrucción, sino más bien perfilarse como un proyecto humanizador que se rige por los valores y propósitos de una praxis crítica, abierta al dinamismo intrínseco de la realidad y orientada a desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar. La capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida (de Alba, 1997, p. 30-31).

Referencias

- Apple, M. W. (2002). *Ideology and curriculum* (2.^a ed.). New York: Routledge.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización?* (1a edición en Colección de Bolsillo). Barcelona: Paidós.
- Beneitone, P., González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2014). *Tuning América Latina. Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Castells, M. (1999). *Globalización, identidad y Estado en América Latina*.
- Castro, M. L. (2005). Currículo como signo: Una comprensión para la formación de profesionales reflexivos. *Revista IeRed*, 1(2). Recuperado de <http://revista.iered.org>

- Ciciliano, M. A. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare*, 17, 26.
- Corazza, S. (1997). Constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículo. En A. Neto, *Crítica Pos-estructuralista y Educación* (pp. 235-256). Barcelona: Laertes.
- da Silva, T. T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal? En A. Neto, *Crítica Pos-Estructuralista y Educación* (pp. 273-284). Barcelona: Laertes.
- de Alba, A. (1997). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. (CESU, UNAM). México: Plaza y Valdés.
- De Juanas, A., & Fernández, M. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EESS. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 217-230.
- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible* (1.ª ed.). Buenos Aires: CLACSO.
- Del Rey, A., & Sanchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*, 15, 233-246.
- Díaz-Barriga, A. (2015). *Curriculum: Entre utopía y realidad* (1a ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente* (Tercera edición). España: Lumen.
- Eco, U. (2016). *Tratado de Semiótica general*. México: De Bolsillo.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED). (2005). *Plan de Educación 2021*. San Salvador.
- Ellacuría, I. (1990). *Filosofía de la realidad histórica*. El Salvador: UCA Editores.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso* (2.ª ed.). Buenos Aires: Tusquets.

- Hyland, T. (2006). Swimming against the tide: Reductionist behaviourism in the harmonisation of european higher education systems. *Education: Journal Articles*, 9. Recuperado de http://ubir.bolton.ac.uk/203/1/ed_journals-9.pdf
- Jackson, P. (1992). *La vida en las escuelas* (1.^a ed.). Madrid: Morata.
- Kemmis, S., & Carr, W. (2004). *Becoming Critical*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Martínez, J. (2002). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada Editores.
- Mignolo, W. (2008). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: Un manifiesto. *Telar*, 5(6), 7-38.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. Mulder, Martin; Weigel, Tanja; Collings, Kate. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-25.
- Olivos, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 289-297.
- Ruiz del Castillo, A. (2002). *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?* México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, J. (2019). Currículo y vivencia. *Aporía · Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, (16), 51-61. <https://doi.org/10.7764/aporia.16.663>
- Santos, B. de S. (2006). La sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires.

- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Solano, J. (2000). Algunas consideraciones en torno a los cambios experimentados por el concepto de educación en el discurso educativo para América Latina durante la segunda mitad del siglo XX. En *El Fantasma de la Teoría. Alicia de Alba (Coord.)* (pp. 75-87). México: Plaza y Valdés.
- Stabback, P. (2016). *Qué Hace A Un Currículo De Calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/0024>
- Tobón, S. (2013). *Metodología de Gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Wallerstein, I. (2006). *European Universalism: The Rhetoric of Power* (1 edition). New York: New Press.
- Walsh, C., Schiwy, F., & Castro-Gómez, S. (Eds.). (S/f). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. En *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: UASB.