



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

EL «OTRO» EN EL CURRÍCULUM

Análisis sobre la presencia de la alteridad en los discursos curriculares

POR

JORGE ZENTENO LARACH

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación, Mención Currículum Escolar

Profesora Guía: Dra. Olga Espinoza Aros

Septiembre, 2015

Santiago, Chile

©2015, Jorge Manuel Zenteno Larach

©2015, Jorge Manuel Zenteno Larach

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia por su comprensión durante todo este proceso, en especial quiero dar las gracias a mis padres por su absoluto apoyo y contención en los momentos más complejos. Asimismo, quiero reconocer los aportes e ideas de mis colegas, amigos y a los profesores del programa que en las distintas conversaciones iluminaron mi interés por la temática de la alteridad. Sobre todo quiero agradecer a mis estudiantes que con sus rostros me motivaron y me siguen entusiasmando por una educación que les pertenece.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS	v
RESUMEN	vi
INTRODUCCIÓN	1
I. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN	3
II. OBJETIVOS	15
Objetivo General	15
Objetivos Específicos.....	15
III. MARCO TEÓRICO	16
IV. METODOLOGÍA	26
Tipo de Estudio	26
Etapas del Estudio	27
Búsqueda Bibliográfica Exploratoria	28
Selección del Universo de Estudio.....	30
Criterios de Análisis.....	33
V. RESULTADOS	37
Los Propósitos del Currículum.....	37
La Lógica del Conocimiento	45
Características del Alumno(a).....	51
Características del Profesor(a)	55
Comentarios Breves Respecto a la Experiencia de la Alteridad en los Discursos Curriculares	60
Breve Aproximación a un Discurso Curricular desde la Experiencia de la Alteridad	65
VI. CONCLUSIONES	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

Ilustración 1 Etapas del Estudio	28
Ilustración 2 Categorías de Análisis y Preguntas Orientadoras	36
Tabla 1 Síntesis de los Discursos Curriculares a partir de los Criterios de Análisis	58
Tabla 2 Síntesis de la Experiencia Educativa en los Discursos Curriculares	64

RESUMEN

La presente investigación corresponde a un estudio bibliográfico que intenta mirar los discursos curriculares desde la experiencia de la alteridad. La literatura muestra que la escuela está sufriendo una fuerte crisis pedagógica, dada por la ausencia de criterios firmes que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquello ha significado que existan fuertes exigencias de la sociedad globalizada hacia la educación, afectando a la selección de los contenidos curriculares, la organización curricular y la evaluación de los resultados del «currículum». Frente a este escenario, existe una sensación de desconfianza e inseguridad sobre la tarea educativa. Esto conlleva a la necesidad de pensar otra respuesta frente a esta sensación de crisis: la mirada de la experiencia de la alteridad. Ésta presenta que educar es un acto de responsabilidad para con el «Otro», lo que desprende la importantísima labor docente en esa misión. En este sentido, (re)pensar en el valor pedagógico que tendría para el profesor(a) considerar un discurso curricular a la luz de los desafíos de una experiencia en alteridad sería una propuesta interesante. En esta investigación se busca describir cómo los discursos curriculares han presentado aquella experiencia de la alteridad.

Palabras Clave: discursos curriculares, conocimiento, profesor, alumno, alteridad, experiencia.

ABSTRACT

The following investigation corresponds to a bibliographic study that intends to observe the curricular resources from the experience of the otherness. The literature shows that the school is experiencing a strong pedagogical crisis, given by the absence of strong criteria that guide the learning teaching processes. This has caused a strong demand from the globalized society towards education, affecting the selection of curricular contents, curricular organization and the assessment of the results of the “curriculum”. Facing this scenery, there is distrust and insecurity towards the teaching task. This leads us to the need of thinking about another answer when facing this situation: the view from the experience of the otherness, which shows that educating, is an act of responsibility to the “Other”, which shows the very important educational work in this mission. In this sense, (re) thinking about the pedagogical value it would have for the teacher to consider a curricular discourse in light of the challenges of the experience of the otherness would be an interesting proposal. This investigation seeks to describe how the curricular discourses have presented that experience of the otherness.

Key Words: curricular discourses, knowledge, teacher, student, otherness, experience.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la convivencia al interior de las escuelas está tensionada, porque son cada vez más las exigencias y requerimientos del mundo exterior a ella. Aquello implica también el cuestionamiento a la función del «currículum», que enfrenta un sinnúmero de desafíos y demandas desde los *discursos* de la globalización, la economía neoliberal y varias instituciones multinacionales. Esto afecta, sin duda, los procesos, agentes y agencias vinculadas con su diseño y desarrollo curricular, y forma parte de varios análisis y debates en torno a su implementación: la selección de los contenidos curriculares, la organización curricular y la evaluación de los resultados del «currículum». Lo anterior permite evidenciar una sensación de «crisis» en los sistemas educativos, que se expresa en un dolor, agonía, sufrimiento, trastorno o padecimiento de discursos curriculares con criterios pedagógicos firmes, que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje formativos, y que, vuelvan a dar legitimidad a la escuela. Pero, por sobre todo, que cumpla con la promesa inclusiva del «Otro». De ahí que, reflexionar sobre la experiencia de aquel «Otro» en los discursos curriculares, se convierte, en un valor pedagógico importante para el quehacer docente y el sentido de su experiencia educativa.

Esta investigación es un intento teórico de relacionar «currículum» con «alteridad». Para ello se han identificado discursos curriculares que, desde sus propuestas respecto a la lógica del conocimiento y las interacciones que se establecen entre profesor(a)/alumno(a), adquirieron una influencia considerable en la elaboración de distintos currículos. Es por eso que, los objetivos de esta investigación apuntan a analizar la presencia de la alteridad en los discursos curriculares, describir sus elementos y reconocer algunos de los significados pedagógicos que tendría un discurso curricular que considere importante la experiencia de la alteridad.

El tema de investigación es bastante reciente en educación, por lo que su desarrollo no es acabado. Es por eso que, (re)pensar en el valor pedagógico que tendría para el profesor considerar un discurso curricular a la luz de los desafíos de una

experiencia en alteridad sería una reflexión interesante. Los desafíos que, se plantean a las escuelas de hoy –y es lo que quiere invitar a reflexionar esta investigación-, vienen con la urgencia y necesidad de una educación centrada en la «experiencia» del «Otro». Sobre todo, considerando la crisis pedagógica que envuelve a la escuela, evidenciado la pérdida de confianza y credibilidad en lo que transmite.

Esta investigación se estructura en las siguientes partes. La primera, presenta los antecedentes necesarios para problematizar lo que ocurre en la «educación», las «escuelas» y el «currículum», a la luz de los *discursos*, requerimientos y exigencias de la sociedad y la globalización. La segunda, presenta los objetivos de la investigación que apuntan, principalmente, a interpretar la presencia de la alteridad dentro de los discursos curriculares. La tercera, presenta el marco teórico donde se iluminan los fundamentos para el análisis y argumentación de la investigación. La cuarta, corresponde a los aspectos metodológicos que guiaron el desarrollo de la investigación: el tipo de estudio y etapas de estudio (la búsqueda bibliográfica exploratoria, selección del universo de estudio y los criterios de análisis). La quinta, corresponde a los resultados de la investigación, donde se describe a los discursos curriculares elegidos, y a partir de ciertas categorías de análisis son descritos, estos criterios son: propósito del currículum, la lógica del conocimiento y las características del alumno(a) y profesor(a); además, se presenta un breve análisis sobre la experiencia de la alteridad en los discursos curriculares presentados, y también, una sucinta aproximación a un discurso curricular desde la experiencia de la alteridad. En sexto lugar, se presentan las conclusiones de la investigación. Por último, están las referencias bibliográficas que se usaron a lo largo de toda la investigación.

Con todo lo anterior, esta investigación busca presentar otra forma de observar lo que ocurre en las escuelas, donde la experiencia de la alteridad tiene importancia y urgencia, principalmente, porque invita e iniciar un debate interesante sobre el valor pedagógico que tendría la alteridad, a la luz de la búsqueda de nuevos *discursos*, nuevas experiencias educativas.

I. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

El diseño del «currículum» se ve influenciado por el contexto histórico, político, social y cultural en el cual se desenvuelve, especialmente porque constituye el eje central de toda actividad pedagógica y representa la esencia de la finalidad de la educación (Beyer & Liston, 2001). De ahí que en la actualidad el «currículum» enfrenta un sinnúmero de desafíos y demandas desde los discursos de la globalización, afectando sus procesos, agentes y agencias vinculadas con su diseño, desarrollo y evaluación. Los *discursos* de la globalización se enmarcan dentro del contexto de la mercantilización y privatización del sistema educativo, y le exigen al «currículum» que se adapte a la sociedad del conocimiento y la sociedad democrática (Magendzo, 2008). Es más, según Popkewitz (1980, p. 304) los *discursos* sobre la educación se insertan dentro de la sociedad global a través de eslóganes, que legitiman ciertos contextos políticos y en los cuales se describen propósitos y prácticas pedagógicas que quieren conseguir, por ejemplo: “*back-to-the-basic*”, “*education for thinking*”, “*citizenship education*”, “*education for life adjustment*”. Asimismo, las distintas instituciones multinacionales – como UNESCO, Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)- contribuyen y fomentan en sus informes a subrayar la imperiosa necesidad de que las reformas a los sistemas educativos –y por consiguiente el diseño de los currículos- debiesen estar acomodadas a la economía neoliberal y la producción (Spring, 2008; Torres, 2007). Por lo tanto, se puede afirmar que existe una estrecha relación entre la ideología educativa desprendidas desde el desarrollo de la economía y el «currículum» que se pretende (Fiala, 2008).

Por eso, diseñar un «currículum» se convierte en un afán muy complejo para los sistemas educativos porque requiere definir cierta identidad cultural, es “[...] intentar un balance entre identidades culturales distintas, es determinar consensuadamente un currículum equilibrado que sea capaz de captar la diversidad cultural sin las protecciones de que una cultura se imponga con carácter dominante sobre las otras” (Magendzo, 2008, p. 24). Situación que se ve más compleja en la actualidad producto de la existencia

de un nuevo orden cultural dado por el progreso de la globalización –que relativiza los valores, artefactos y símbolos culturales-, repercutiendo en el debate curricular porque complejiza las decisiones sobre su diseño, dado que lo tensiona entre la vicisitud de una homogeneidad cultural (o mismidad cultural) o una heterogeneidad cultural (o diferencia cultural), que los especialistas del «currículum» debiesen considerar al momento de diseñarlo (Magendzo, 2008). Este escenario se evidencia al interior de las escuelas porque, también, ha sido considerado como un espacio de encrucijadas de culturas (Pérez, 2004).

Pensar un «currículum» en la actual sociedad globalizada exige considerar también otros desafíos además de los derivados desde la economía, tales como: la universalidad de valores, la educación técnica, las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la formación de profesores. Son éstos, los que permiten ampliar la investigación, análisis y debate que se podría tener en torno al diseño de los currícula, selección de los contenidos curriculares, la organización curricular y la evaluación de los resultados del «currículum». Quizás es por eso que el trabajo de diseñar un «currículum» se ha convertido, hoy en día, en una tarea compleja y desafiante, principalmente, porque compromete a una variedad de actores e instituciones que necesitan discutir y consensuar sobre el contenido cultural que sustentará el «currículum». Es por eso que, develar el contenido que tienen –o han tenido- los *discursos curriculares* permite ampliar análisis y posibles reflexiones sobre los impactos que tienen –o tendrán- en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las escuelas y aulas.

Un contenido interesante para detenerse a analizar y reflexionar en los *discursos curriculares* es la preocupación existente por la convivencia (heterogeneidad cultural) y la responsabilidad de dar respuesta(s) ante la presencia del «Otro» (Mínguez, 2012). Los problemas que emergen desde la sociedad globalizada han llevado a preocuparse por la convivencia porque, principalmente, de ella surge una cultura centrada en relaciones de dominación y sometimiento (homogeneidad cultural), negando al «Otro» en la dinámica relacional (convivencia). Aquello ha significado el (re)pensar la educación como un proceso de transformación de los espacios de la convivencia. Delors (1996) ya planteó

que la preocupación por la comprensión del mundo y la convivencia –el aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás- se consigue, necesariamente, con el reconocimiento del «Otro», expresado en: “Comprender a los demás permite también conocerse mejor a sí mismo. Toda forma de identidad es de hecho compleja, porque cada individuo se define en relación con el otro, con los otros y con varios grupos de pertenencia, según modalidades dinámicas” (p. 52). Es más, para Beyer y Liston (2001) la responsabilidad por el «Otro» nace a partir de la preocupación por lo “común” (la comunidad, la convivencia, la diversidad), y que el rol de las escuelas debiese ser el escuchar a aquellos que han sido excluidos de la conversación sobre la educación. Sin embargo, y a pesar de los grandes desafíos y exigencias que se le pide a las escuelas para educar a los jóvenes de hoy en día, lo que sucede al interior de las escuelas y aulas deja en evidencia que ‘algo’ no está funcionando bien.

Puede parecer muy evidente y claro lo que sucede en educación, pero al analizarlo desde la temática de la convivencia y la responsabilidad ante la presencia del «Otro», surgen nuevas interpretaciones, resultados realmente interesantes. Lo que hoy sucede en las escuelas según algunos autores (Duschatzky & Aguirre, 2013) son problemáticas casi existenciales, de ahí que pueden nacer interpretaciones que intentan desarmar y pensar tensiones acerca de situaciones, prescripciones, sentidos y quehaceres de la escuela, no para ser solucionados principalmente, sino para animar nuevas interrogantes. En la actualidad, los niveles de violencia presente en las escuelas contradicen la esperanza que la sociedad ha depositado en la educación, sea pública o privada. La violencia se manifiesta tanto entre los jóvenes como en su relación con los profesores, y que el uso de las drogas haya penetrado en el espacio del colegio –que antes reflejaba un espacio de seguridad para niños y niñas-, son señales de que algo serio y muy importante está dañando nuestra convivencia al interior de las escuelas (Maturana & Dávila, 2006; Maturana & Vignolo, 2001). Según algunos autores (Ortega & Mínguez, 2001) estamos viviendo “[...] en un mundo de aislamiento del individuo en su yo y de pérdida del interés por los demás o por la sociedad, a pesar de las crecientes muestras de solidaridad ante desastres naturales o conflictos bélicos” (p.15). Todo lo

anterior se ve incrementado por las frecuentes noticias que se insertan en los medios de comunicación sobre lo que acontece en las aulas, sobre la pertinencia (o no) de las funciones del sistema educativo en las realidades y necesidades del presente. Se entregan informes, investigaciones y reportajes en los que, reiteradamente, se exponen los malos resultados de los estudiantes, las quejas reivindicativas del profesorado, del alumnado, de las familias y los movimientos sociales (Torres, 2011). Es por esa razón que el «currículum» se convierte en un campo de discusión política, social, económica y académica con el mayor número de análisis y debates durante el último tiempo. Por consiguiente, se podría estar en presencia de una importante «crisis» en la legitimidad de ciertos *discursos curriculares* y su implicancia en la escuela.

Quizás el rol que la escuela debiese –o no- cumplir en las sociedades contemporáneas se ve fuertemente cuestionado. En primer lugar, las escuelas enfrentan una precaria situación transmisora que se manifiesta en el más “[...] profundo colapso de los procesos de transmisión en el interior de nuestra sociedad” (Mínguez, 2010, p. 45). En segundo lugar, las escuelas “[...] ya no está[n] cumpliendo con su (aparente) misión de resolver los problemas de convivencia, de desintegración social, de fragmentación, de inequidad, etc.” (Skliar, 2011a, p. 2). Por último, para Ortega y Mínguez (2001) una de las características actuales de las instituciones educativas es la pérdida de capacidad para la transmisión de valores y pautas de comportamiento deseables.

Arendt (1996) fue la pionera en referirse el estado «crisis» del campo educativo, que según ella se expresa en que

[...] el problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unidad gracias a la tradición (p. 207).

Frente a la cita expuesta se pueden abrir varios análisis que permiten tensionar la sensación de «crisis» que se vive en las escuelas, frente a la carencia de sentido que vive

la educación y, por consiguiente, lo necesario de revisar los *discursos curriculares*. Si la educación está ligada a la autoridad política e influenciada por la tradición o conservadurismo, y si esta autoridad y tradición está careciendo de un sentido común unificador, aquello es el signo más evidente de una sensación de «crisis». Algo muy similar plantea Mèlich (2005) al exponer que la «crisis» responde a la no posibilidad de encontrar o descubrir el sentido de las cosas, de vivir en un mundo que, quizás, está dado por supuesto.

Para Restrepo (1999) la «crisis» se expresa cuando

[...] se niega a reconocer que existen procesos de aprendizaje divergentes que chocan contra la estandarización que se exige a los estudiantes. Habrá violencia educativa siempre y cuando sigamos perpetuando un sistema de enseñanza que obliga a homogeneizar los niños en el aula, a negar las singularidades, a tratar a los alumnos como si tuvieran las mismas características y debieran por eso responder a nuestras exigencias con iguales resultados (p. 68).

Este último autor profundiza en cómo el problema de la estandarización promueve que *todos* los alumnos(as) tienen que alcanzar el mismo aprendizaje, sin considerar sus singularidades y características sociohistóricas. La existencia y exigencia de una igualdad en formas de alcanzar resultados de aprendizajes, podría ser, un antecedente importante sobre la fuerte violencia educativa que no reconoce la diferencia y/o diversidad al interior del aula. Esta exigencia es propia de la sociedad global a la educación, la cual requiere que los niños y niñas se ajusten a las necesidades del mercado laboral, para “[...] formar un nuevo ser humano más competitivo, fuertemente individualista, pero flexible, capaz de acomodarse a los cambios” (Torres, 2007, p. 189). En otras palabras, una educación homogeneizante para formar un ser humano muy homogeneizado. Por consiguiente, es posible pensar que las escuelas están viviendo momentos muy complicados en su legitimidad y funcionalidad social, principalmente, porque existe un riesgo de estar trabajando con propuestas curriculares social y culturalmente vacías. Según Mínguez (2012)

[...] vivimos en una crisis educativa porque lo que se enseña y aprende no resuelve satisfactoriamente la formación personal [...] también vivimos en una crisis de lo humano porque aún queda mucho por cambiar [...] para que el otro sea acogido y aceptado [...] (p.110).

La sensación de «crisis» que se vive en educación según algunos autores (Duschatzky & Aguirre, 2013; Maturana & Dávila, 2006; Mínguez, 2010; Ortega, 2004, 2010; Ortega & Mínguez, 2001; Torres, 2007, 2011; Vila, 2004) es producto de la cultura centrada en relaciones de dominación, sometimiento y competencia, que además, se desenvuelve gracias al desarrollo incontrolado de la tecnociencia y la consiguiente deformación de la noción de progreso. De ellos se puede desprender que la «crisis» en educación conlleva a un constante desencuentro con el «Otro», producto de la fuerte presencia de la racionalidad instrumental, que deja en deuda la preocupación y responsabilidad que se podría tener hacia él. En este sentido, un análisis significativo es el que realiza Forster (2009b) al plantear que en la filosofía occidental la cuestión del «Otro» ha sido olvidada, y es en ese olvido, lo importante (re)vitalizar lo novedoso del pensamiento de Levinas, sobre todo para (re)pensar la alteridad en educación desde la presencia y experiencia del «Otro». Asimismo, Restrepo (1999) –que critica a la racionalidad instrumental porque ha llevado a un fuerte analfabetismo emocional y a la torpeza en nuestras relaciones con los demás- propone el rescate de la ternura en el encuentro con el «Otro». Bajo el mismo argumento, Skliar y Téllez (2008) podrían tener razón al exponer que la «crisis» resulta ser una «crisis» de la experiencia del «Otro», de esa

[...] experiencia sacrificada en nombre de la razón. De esa experiencia y sus lenguajes teñidos de pura información mercantilista. De esa experiencia devenida puro experimento. Crisis de la experiencia [de] [...] aquellos que todavía creen ser dueños y señores del tiempo, como en aquellos que aún insisten, irresponsablemente, en desestimarlos, ignorarlos o despreciarlos (p. 167).

Siguiendo con lo anterior, la existente crítica al paradigma tecnológico en educación –sobre todo al que se ha impuesto en los currículos escolares, la formación docente y la actividad diaria de la escuela- para algunos autores (Mínguez, 2010; Ortega, 2004) no ha dado paso a una pedagogía más humana, y que, dentro de las salas de clases, solo se presenta una trama de relaciones que solo son explicables mediante metodologías positivistas. La educación, al parecer, solo se ha (re)pensado y realizado desde los patrones de la eficacia y desde el control de sus variables en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo lo anterior, no ha dado presencia a una enseñanza mejor en todas las dimensiones de la persona, una pedagogía con rostro más humano (Ortega, 2004). Algo similar se esboza cuando se critica que la educación no está "[...] centrada en la aceptación, sino en la exigencia; no centrada en el amor y en el juego, sino en la preparación para el futuro" (Maturana & Vignolo, 2001, p. 256).

Otro antecedente importante de analizar es el papel de la educación. Si bien el papel de la educación ha sido el desempeñarse como concreción de las utopías políticas (Fiala, 2008) –tales como la lucha por la igualdad y borrar las diferencias sociales-, sin embargo, aquello se ha visto menoscabado porque

[...] a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico [...] se les niega su propio papel futuro en el campo político porque desde el punto de vista de los nuevos [los niños y niñas], por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos (Arendt, 1996, p. 189).

Al parecer el papel de la educación ha sido una expresión de «ausencia», la ausencia de una conversación, de una conversación entre generaciones, o tal vez la presencia de una conversación que todavía no termina, o que terminó demasiado rápido, o bien, la existencia de una conversación ríspida hecha sólo de imperativos, negaciones, ofensas, arrogancias, desilusiones y negligencia (Skliar & Téllez, 2008). Tal vez se trata de una conversación de adultos hacia jóvenes solo a través de un conglomerado repetitivo de leyes, amonestaciones, reproches, advertencias y debilitaciones. Siendo así,

la «crisis» en educación asume, probablemente, el papel de ser una falsa promesa, incorpórea de un discurso metálico tendido hacia el mañana, que parece dirimir un relato sobre lo qué es y qué debería ser la educación de los niños y niñas (Skliar, 2007b, 2011a). La promesa se convierte en un ofrecimiento que se liga, vincula y une al de un futuro que se es anticipado, proyectado, predicho y, por sobre todo, prescrito. Lo anterior es reflejo de lo incierto de una promesa educativa, donde, quizás, sería pertinente preguntarse:

¿Qué decir [...] del argumento de futuro que se establece alrededor de la promesa de trabajo, de la promesa de ciudadanía, de la promesa de lectura, de la promesa del conocimiento, de la promesa del ser-adulto, de la promesa profesional, de la promesa de la emancipación, etc., puestas no en el presente sino [...] en el futuro? ¿Y qué hacer con ese presente educativo que no es sino aquello que se reabsorbe en el seno de un futuro, que si bien puede resultarnos nuestro es, también y a la vez, ajeno, un futuro que puede ser de otros y que, al mismo tiempo, puede resultarles ajeno? (Skliar, 2007a, p. 87).

Frente a tantas interrogantes los niños y niñas crecen y se educan en un mundo dado por supuesto, de falsas promesas, ausencias de conversaciones intergeneracionales, negaciones del presente e incertidumbres en el futuro. Según lo anterior: ¿qué rol podrían cumplir los profesores bajo este diagnóstico? Los profesores se han convertido en los representantes de todos los adultos y les reiteran a los niños y niñas “«Éste es nuestro mundo»” (Arendt, 1996, p. 201). En aquello se observa la fuerte ausencia de conversación entre los niños y niñas con los adultos. En este sentido, es posible afirmar que “[...] la tarea del educador se transformó en un acto de fabricar mismidades [...]” (Skliar, 2002, p. 117).

En suma, correspondería decir que la «crisis» de la educación es más bien una ausencia de conversación, ya no se conversa de otras cosas sino de lo mismo y siempre de las mismas cosas, la «crisis» está, al parecer, dentro del lenguaje pedagógico, dentro de los *discursos curriculares*. Esta situación la «crisis» podría presentarse, por lo tanto, como

[...] el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica, comida y carcomida por el efecto poderoso de otros lenguajes disciplinares. Si bien es cierto que la pedagogía se muestra renuente a restituir para sí misma otras palabras, otros textos, hay aquí una clara sensación de vacuidad y la percepción de que todo se ha vuelto impronunciable" (Skliar, 2010b, p. 104).

Aquel vaciamiento del lenguaje pedagógico podría ser producto de una educación que no está centrada en los alumnos(as) –en el desarrollo de toda su persona-, sino más bien en los intereses de las escuelas y demandas de la sociedad. Usa conceptos de la otras disciplinas para responder a las exigencias de la sociedad global, por ejemplo: desde la economía traslada ideas como competitividad, eficiencia, auditoria, rendición de cuentas (accountability), entre otras (Mínguez, 2012; Torres, 2007, 2011). Por un lado, aquello repercute con fuerza y violencia al interior de las escuelas y aulas (Ortega, 2004), y por otro lado, si se sostiene la existencia de una fuerte «crisis» pedagógica, expresado en una carencia de criterios pedagógicos firmes que guíen los procesos de enseñanza y aprendizaje, hace posible que las escuelas sigan perdiendo la confianza y credibilidad que tuvieron durante mucho tiempo (Mínguez, 2010). En la educación, consiguientemente, se ha ausentado las palabras necesarias para responder al «Otro», a su emergencia e irrupción. Por consiguiente, ¿qué sucede si se utiliza otros conceptos, otras palabras, para describir y analizar lo que sucede en las escuelas, por ejemplo, a los desafíos pedagógicos desde la experiencia de la alteridad?

Al parecer la educación actual se ha vuelto legítima por tradición y por sí misma, y el lenguaje pedagógico se ha vuelto un refugio opaco donde se repite para sí y se jacta, indefinidamente, de sus pocas palabras. Skliar (2007a) es claro en presentar esta situación diciendo que la educación es como una

[...] fortaleza mayor que se erige como si fuera una suerte de dinastía, un reinado inmemorial, donde no hay lugar para la experiencia, la experimentación; donde no hay lugar para el otro y lo otro; donde no hay lugar para los contrasentidos, ni para los sin-sentidos; donde no hay lugar para el acontecimiento. La herencia

educativa parece prohibir el nacimiento del desierto y posibilita, como única opción, la administración y el control de formas de pensamiento que reorganizan modos prescritos en el testamento y protegen, con celo, las "verdades" heredadas" (p. 36).

En las decisiones políticas vinculadas a reformas educativas, los *discursos* tradicionales se han presentado como los únicos eficientes y se están imponiendo en todos los niveles e instituciones de cualquier sistema educativo (Barber & Mourshed, 2008; Mourshed, Chijioke, & Barber, 2012; Torres, 2007). Aquello en las escuelas ha estimulado una fuerte «crisis» interna y deslegitimación externa, lo que ha provocado una significativa crítica hacia los *discursos* tradicionales y tecnológicos en educación, producto de su inadecuación y contradicciones en sus finalidades, es decir, detracciones entre las tareas para las que fueron creadas y el rol social de lo que se demanda de ellas (Torres, 2011). En otras palabras, a las escuelas

[...] el mundo le[s] pide [...] que cumpla[n] con su estirpe civilizadora, que ciudadanice[n], que abra[n] el horizonte del trabajo, que sea[n] inclusiva, que genere[n] valores de aceptación y pacificación, que cree[n] una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le[s] exige todo esto a la educación es un mundo incapaz de realizarlo (Skliar, 2011a, p. 3).

Frente a todo lo expuesto, el campo del diseño curricular se ve fuertemente afectado, sobre todo cuando las necesidades sociales y económicas demandan nuevos objetivos educacionales, nueva selección de los contenidos curriculares y la evaluación constante de los resultados del «currículum». En este sentido Torres (2007) presenta que las nuevas exigencias están en “[...] reforzar las dimensiones que condicionan el consumo de las personas [donde] obviamente el currículum escolar tiene que verse afectado. Con una filosofía semejante, las dimensiones estéticas, económicas y técnicas van a primar sobre las éticas” (p. 188). De igual modo, cuando se cuestiona el sentido de las escuelas, su función social y la naturaleza del quehacer educativo (como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político

y económico, como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, o las culturas de la comunidad social), el rol que los docente cumplen –o debiesen cumplir- también sufre un fuerte cuestionamiento y necesita de otra mirada (Pérez, 2004).

A modo de síntesis, para gran parte de los autores mencionados anteriormente, el diagnóstico sobre la «crisis» educativa es claro: *no se está satisfecho con lo que está ocurriendo en el campo educativo*. Es por eso que, develar los *discursos curriculares* se convierte en un reto interesante, sobre todo a la luz de los desafíos derivados de la preocupación por la convivencia y la responsabilidad de dar respuestas ante la presencia del «Otro». Es importante subrayar que en los *discursos curriculares* se ha escrito sobre la presencia el «Otro», especialmente porque lo han incluido en sus análisis a partir de las preguntas:

- ¿Qué es lo que ellas o ellos deben ser?, o más precisamente, ¿en qué deben transformarse?, o bien, ¿cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? (Silva, 2001a, 2001b).

Por una parte, es claro que las respuestas no son explícitas y depende de cada *discurso*. Por otro lado, lo valioso de las preguntas es que conllevan a reflexionar sobre la importancia de la selección de *contenidos* y prescripciones sobre el rol que tendría el *profesor* y el *estudiante* en la escuela para responderlas (Gimeno, 2010; Goodson, 2000; Torres, 2011). Frente a todas estas situaciones se responde de manera diversa, siendo así, lo importante de esta investigación al tratar de nuevas aperturas y palabras que iluminen miradas sobre lo que pasa en la educación, la escuela y el «currículum», de otra literatura y de otro modo de leer los problemas educativos actuales (Larrosa, 2009b).

Lo interesante de esta investigación es buscar puentes conceptuales entre los *discursos curriculares* y los desafíos pedagógicos desde la experiencia de la alteridad. Con todo lo expuesto surgen las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo es considerada la experiencia de la alteridad en los *distintos discursos curriculares*?
- ¿Qué significados pedagógicos tendría un *discurso curricular* que considere la experiencia de la alteridad?

Sobre estas preguntas se articula la siguiente investigación y se pretende dar respuestas, si bien no acabadas, que inviten y abran su discusión.

II. OBJETIVOS

Objetivo General

- Analizar la presencia de la alteridad en los discursos curriculares.

Objetivos Específicos

- a. Identificar cuál es el propósito del currículum, la lógica del conocimiento, las características del alumno(a) y del profesor(a) en algunos discursos curriculares.
- b. Reconocer algunos significados pedagógicos que tendría un discurso curricular que considere la experiencia de la alteridad.

III. MARCO TEÓRICO

Es complejo encontrar literatura específica sobre los *discursos curriculares*, ya que cada autor que recopila conceptualizaciones o enfoques sobre el «currículum», lo hace bajo su propia perspectiva. Más aún, al intentar precisar la búsqueda de *discursos curriculares* que abarquen la experiencia de la alteridad en sus propósitos pedagógicos, la tarea es incluso más compleja. En una primera aproximación al concepto de «currículum», es importante subrayar que se encuentra muy habitual dentro del vocabulario pedagógico. Por eso, para varios autores (Bolívar, 2007; Contreras, 1994; Gimeno, 2007, 2008, 2010; Ruiz, 2000; Sarramona, 2000) su significado es equívoco, complejo y ampliamente discutido por la teoría del «currículum». Incluso hay autores que han concebido al «currículum» como una ‘conversación complicada’ (Pinar, 2012), o bien, como estudio histórico y práctico (Manen, 1977; Pinar, Reynolds, Slaterry, & Taubman, 2004; Popkewitz, 2009). Es a partir de ahí que es posible aproximarse a dos conclusiones, por un lado el desacuerdo teórico y conceptual en lo referido a la conceptualización del «currículum», y, en segundo lugar, las dificultades de lograr prescripciones que realmente funcionen en la práctica educativa. Por ende, puede resultar preocupante y problemático convenir qué es «currículum», sobre todo a la luz de la siguiente pregunta: ¿hay que definirlo por lo que *es*, lo *pretende*, por lo que *hace* o por lo que *consigue*?

La teorización sobre el «currículum» ha influido y determinado de manera significativa en el quehacer escolar, principalmente, respondiendo a sus problemas prácticos a través de la prescripción de la enseñanza, explicar y mejorar la práctica educativa y conceptualizar el contenido de la misma (Bolívar, 2007; Contreras, 1994; Gimeno, 2008; Manen, 1977; Ruiz, 2000). Por eso, no es extraño encontrar numerosas y diferentes definiciones, todas obedeciendo a ciertas orientaciones teóricas y contextos socio-históricos en las que fueron elaboradas (Gimeno, 2007), cada una de ellas determinando un cierto tipo de esquema racionalizador y configurador de la misma *experiencia educativa*, de la cual resulta concebida y significada.

Así pues, y preguntándose, ¿qué es una teoría del currículum?, Silva (2001a) entrega una serie de ideas pertinentes e iluminadoras a la hora de analizar las teorías curriculares. En primer lugar, presenta que más allá de una noción de «teoría», sería más oportuno y significativo hablar de «*discurso*», porque “[...] un discurso sobre el currículum [...] no se limita a representar una cosa que sería «currículum», que existiría antes de ese discurso y que está allí, a la espera de ser descubierto o descrito” (Silva, 2001a, p. 12). Por eso, la comprensión del currículum como «*discurso*» permite decir que éste puede crear y descubrir –por medio de un artificio retórico- cierta realidad tan sólo con la trama lingüística utilizada.

Para el caso de esta investigación se va a considerar aquella propuesta realizada por Silva (2001b) que expresa al «currículum» como *perspectivístico* [*sic*] y *discurso*, en el cual la teoría curricular podría ser una teoría perspectivista, es decir, que englobando sus aspectos filosóficos, políticos, epistemológicos y psicológicos¹ (Coll, 1995; Ruiz, 2000; Sarramona, 2000), el «currículum» podría ser “[...] una versión o una interpretación particular entre muchas que podrían ser forjadas o fabricadas” (Silva, 2001b, p. 30). Asimismo, agrega que lo que no se intenta es anular otras perspectivas, que un «currículum» que anule a los currícula, que elimine la multiplicidad, que todo lo reduzca a lo mismo, que elimine la diferencia, sino de un «currículum» que puede ser una interpretación entre muchas otras más.

Lo anterior está argumentado bajo la idea de que el «currículum» es polisémico, equívoco y complejo, es un “[...] juego de diferencias, infinito desdoblamiento de perspectivas y de interpretaciones, interminable baile de máscaras que jamás se detiene para mostrar [...] el “verdadero” rostro de los bailarines e invitados” (Silva, 2001b, p. 32), donde su conceptualización circunscribe cierto grado de intencionalidades que se consideran legítimas, frente a otras que se consideran espurias (Contreras, 1994). En este sentido es posible comprender que el «currículum» es un concepto sesgado valorativamente, porque toda definición conlleva significados políticos relacionados a

¹ Ámbitos que son coherentes con los propuestos por Silva (2001b) que los analiza a partir del pensamiento de Nietzsche y otros pensadores post-estructuralista (Foucault, Derrida y Deleuze), derivando en cuestiones como el conocimiento y la verdad, el sujeto y la subjetividad, el poder y los valores.

quién debe tomar las decisiones (Goodson, 2000), y cuál debe ser el papel de los diferentes agentes implicados en el proceso educativo (Gimeno, 2008).

Es por esta razón que observar al «currículum» como una posible *perspectiva* – entre muchas- y como *discurso* es realmente interesante, porque en vez de definirlo en un «es», lo que se intenta en esta investigación es ampliar la mirada sobre el impacto de aquello que «es» y observarlo a partir de lo que está «*siendo*» por medio de cierta trama lingüística en los *discursos curriculares*. En palabras de Silva (2001a) la apropiación de ciertos conceptos por parte de una «teoría», discurso o perspectiva curricular, permitiría crear cierta «realidad» que se estructura y organiza a partir de los conceptos que la describen².

Siguiendo con lo anterior, el análisis realizado por Pinar et al. (2004) presenta una agrupación de *discursos curriculares* según su historicidad y diversidad temática, lo que permite comprender que las investigaciones acerca de los *discursos curriculares* pueden abarcar un sinnúmero de tópicos, tales como: lo político, lo racial, el género, la fenomenología, lo autobiográfico, lo estético, lo teológico, lo institucional, etc. Con todo lo anterior, los *discursos curriculares* podrían ser, entonces, todas aquellas narraciones que realizan autores respecto al campo de estudio de lo curricular. Cada autor describe y analiza la realidad de los currícula a partir de los conceptos que conforman su trama retórica. Por ende, reconocer a ciertos autores, analizar su *discurso curricular* desde cierta trama conceptual, sería una propuesta interesante a la luz de desafíos de la experiencia de la alteridad en el campo educativo. Por lo tanto, la importancia de utilizar los conceptos como experiencia y alteridad, ética, compasión y tacto, como lentes analíticos para revisar ciertos *discursos curriculares*, es uno de los propósitos de esta

² Silva (2001a, pp. 18-21), al plantear que un discurso curricular se define por los conceptos que utiliza para concebir la «realidad», lo resume en categorías: primero, los tradicionalistas usan los conceptos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, planificación, objetivos, entre otros; segundo, los críticos, usan los conceptos de ideología, adoctrinamiento, poder, clase social, concientización, resistencia, entre otros; y tercero, las proscriticas usan los conceptos de identidad, subjetividad, saber, cultura, género, multiculturalismo, entre otros.

investigación que, puede ampliarse, hacia una aproximación curricular que considere los desafíos pedagógicos de la experiencia de la alteridad.

La «*alteridad*» en el campo educativo es un tema reciente, por eso su primera aproximación requirió atravesar fronteras filosóficas y epistemológicas que permitieron indagar en un campo de mucha complejidad. Incluso, ha sido motivo de investigación en el campo del trabajo social en contextos de pobreza y exclusión (Rubila, 2013). Desde Emmanuel Levinas, que quiebra con la tradición filosófica occidental, introduce la categoría de «rostro del Otro» y releva la problemática de la alteridad como principio de la filosofía (Sidekum, 2005). Bajo este precepto, Levinas plantea que, para el encuentro con el «Otro» es fundamental el reconocimiento de la igualdad de aquel reconocimiento, de las propias diferencias en el marco de una convivencia incierta. La palabra «Otro» con mayúscula tiene cierto propósito para esta investigación, pues se identifica al «Otro» como una persona que merece nuestra total atención sin hacer ninguna clase de distinción (Edwards, 2007). El «Otro» de la pedagogía corresponderá a los alumnos (as) con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de escuchar, de expresarse, etc., y que desde ese modo de estar en el mundo, lo cuestionan, lo interpelan y lo tensionan con su sola presencia en las aulas (Pérez, 2009).

Sin embargo, a veces, la alteridad puede teñirse de los discursos de la «*mismidad*», condición de ser uno mismo, aquello por lo cual se es uno mismo y se diferencia del «Otro». Aquí la alteridad (a)parece inventada, reducida, producida y construida a partir de la temática de la diferencia. Algunos autores (Duschatzky & Skliar, 2001; Skliar, 2002, 2004; Skliar & Téllez, 2008) han abordado el concepto de la mismidad desde la cuestión del «Otro» y su espacialidad, adaptando una serie de imágenes y/o representaciones de su espacialidad: la espacialidad colonial (el «Otro» como maléfico), la espacialidad multicultural (el «Otro» como relación pluralizada) y la/s espacialidad/es de la/s diferencia/s (el «Otro» como irreductible). Aquellos cambios transformaciones que ha sufrido la mismidad y «Otro» han desordenado el mapa de la cuando se piensa el sujeto en la educación.

Skliar (2004) afirma que estamos de frente a un nuevo sujeto, un sujeto de la mismidad, porque se multiplican sus identidades a partir de unidades ya conocidas (espacialidad colonial), se extreman los nombres ya conocidos (Duschatzky & Skliar, 2001), se autorizan, respetan, aceptan y toleran sólo algunos «Otros». En este sentido cabe preguntarse: ¿es la educación, acaso, el imperio de la mismidad y de la desolación de la alteridad? Es una pregunta que repercute en la escuela porque la“ [...] mismidad de la escuela prohíbe la diferencia del otro” (Skliar, 2004, p. 148).

Volviendo a Levinas, él lleva el concepto de alteridad al punto central de la «ética» a través de la experiencia y la responsabilidad con el «Otro» (Levinas, 2000, 2012). La base ética de la responsabilidad que surge de las formas cotidianas y complejas dentro de los centros educativos, propone que la responsabilidad se basa en un proceso de aprendizaje a partir del «Otro» (Todd, 2003a, 2003b). La ética, en este sentido, no es un conjunto de normas, deberes y, ni siquiera, la de un marco normativo. La ética es una relación, una relación que es singular y apela a la responsabilidad, impulsa a responder a la presencia del «Otro» (Buxarrais, 2006; Mèlich, 2010a, 2012; Poch & Vicente, 2010). De esta forma, la ética en relación a la condición humana es una ética de la «compasión», que responde a los problemas que las personas tienen en el tiempo y espacio que les toca vivir. La perspectiva que se quiere dar a la ética, en esta investigación, es que la relación con el «Otro» no se establece a partir de un imperativo, sino desde su sufrimiento, desde una relación compasiva. En palabras de Buxarrais (2006) la relación compasiva se expresa en

Los vínculos personales que se establecen entre profesores y alumnos [...] lugar donde puede y debe practicarse la compasión. La interacción entre profesores y alumnos se concreta en momentos de encuentros, relaciones cara a cara entre dos sujetos que a través de su rostro, el gesto y la palabra crean un vínculo mutuo y se implican en una situación no programada de participación conjunta en una tarea formativa (p. 218).

La compasión lleva a hacerse cargo del dolor del «Otro», acompañarle y acogerle. La acogida puede ser una actitud expectante o bien compasiva, de entender que

el «Otro» vive una situación de congoja, zozobra o inseguridad. La consciencia del dolor y la muerte permite entender a la humanidad, comprender lo que le da sentido a la vida porque reconoce su fragilidad. Poch y Vicente (2010) son más asertivos al plantear que “[...] la clave de la ética es responder del otro, lo auténticamente importante es la acción [...] la respuesta concreta [...] a la demanda del otro y la compasión [...] puede dar la clave para poder responder en el momento que alguien padece” (p.82-83). Es por esta razón que la compasión no puede ser objeto de una transmisión técnica, ni puede someterse a la lógica de las planificaciones ni programaciones y ni siquiera puede definirse como una ‘competencia’.

La aproximación pedagógica de Levinas puede expresarse en algunas propuestas concretas: el profesor como responsable de la educación de sus alumnos(as), el establecimiento de la relación educativa desde la ética de la compasión (Buxarrais, 2006), la utilización de la narración (Manen, 1994) y el testimonio (González, 2009; Mèlich, 2010a, 2010b, 2012) como elementos facilitadores de la práctica educativa en las escuelas. Se argumenta que la educación promueva valores morales, ya varios autores (Buxarrais, 2006; Mèlich, 2001, 2010a; Mínguez, 2010; Vila, 2004) proponen un modelo de educación para la compasión y el ocio, ligando la experiencia con emoción, el ponerse en el lugar del «Otro» y el sentir por ellos. Se expone que educar en la compasión significa educar para una vida moral (Manen, 2000; Ortega & Mínguez, 1999; Poch & Vicente, 2010). En esta misma línea, se plantea la idea de una ética en educación a partir de los principios de alteridad y responsabilidad, en la cual aquel «Otro» no puede ser indiferente (Magendzo, 2005). La educación empieza cuando se oye la voz del «Otro». La voz del alumno(a) llamando al profesor, al maestro, al educador en general, a dar respuestas sin esperar nada a cambio (Levinas, 2000; Mèlich et al., 2001).

La traducción pedagógica de Levinas está en los planteamientos de Manen (1998, 2004), que presta atención a la forma de entender la relación educativa rompiendo radicalmente con las filosofías tradicionales de la educación. Para él, la práctica pedagógica es sensible a la escucha y a la observación, el «*tacto*» es la práctica

de orientarse hacia los demás, en otras palabras: “*El tacto es la práctica de la alteridad*” (Manen, 1998, p. 150). Para referirse a la relación entre el tacto general y el tacto pedagógico, se usarán los planteamientos de Manen (1998, 2004). El tacto es la práctica de orientarse hacia los demás, es la práctica de la alteridad. El tacto implica sensibilidad, aunque no necesariamente involucra una connotación de una sensibilidad suave, débil o conforme, sino que, y según Manen (1998), consiste en una serie de cualidades, habilidades y competencia, por eso el tacto se convierte, esencialmente, en algo implanificable. El tacto es una especie de concepto mágico que promete una solución frente a una solicitud pedagógica (Manen, 2004), sin proporcionar ninguna idea para la solución, tener tacto “[...] significa que respetamos la dignidad y la subjetividad de la otra persona y que tratamos de ser receptivos y sensibles a la vida intelectual y emocional de los demás, sean jóvenes o viejos” (p.139).

Una persona que desarrolla el tacto tiene la habilidad de saber interpretar los pensamientos, interpretaciones, sentimientos y deseos de la otra persona, y darle una importancia psicológica y social. La imagen del tacto como una interacción entre las personas es relevante para la educación, sobre la que deriva del tacto pedagógico entre los adultos y los niños y niñas. La solicitud y el tacto pedagógico son las habilidades conscientes que permiten a un profesor actuar de manera improvisada en las situaciones educativas que siempre cambian (Asencio, 2010). Es por eso que para Manen (1998) el tacto pedagógico “[...] es una expresión de la responsabilidad que asumimos [los adultos] al proteger, educar y ayudar a los niños [y niñas] a madurar”(p.139). El tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños y niñas. Esta orientación se muestra retrasando o evitando alguna intervención, donde, a veces la mejor forma de actuar en algunas circunstancias es no actuar. Otra forma de manifestación es la receptividad a las experiencias de los niños y niñas, y siendo sensible a la presencia y subjetividad al tratar al «Otro».

En este sentido la pedagogía desde la experiencia de la alteridad debiera tener como ejes los conceptos de compasión y el tacto, donde la ética se presenta como la

experiencia de aceptación de la otra persona como legítima desde su propia alteridad. Ideas similares son planteadas por Maturana (2003, 2008) que nos dice que la ética tiene que ver con la aceptación del «Otro» como un legítimo otro en la convivencia.

Esta investigación busca ampliar la mirada hacia una educación que contemple la singularidad del «Otro» y su contexto socio-cultural, sobre todo de un *discurso curricular* que, pueda, acompañar y dar acogida al «Otro». Por eso que, mirar la educación como «*experiencia*» no supone desvincularse del mundo en el que habitamos, sino lo contrario, no desvincular al mundo de quienes lo viven, de quienes lo experimentan, de quienes lo sostienen, de quienes lo sufren, de quienes lo hacen y quienes lo padecen (Contreras & Pérez, 2010; Larrosa, 2010; Skliar, 2010a). La experiencia es una pasión, un suceso, un acontecimiento improgramable, implanificable e impensable (Mèlich, 2012). Considerar la experiencia en educación, para algunos autores (Bárcena, Larrosa, & Mèlich, 2006), significa atravesar lo subjetivo y lo objetivo, el dentro y el fuera, lo micro y lo macro, es la adopción de una actitud: la de dejarse sorprender, la de abrirse a las interrogantes, la de atender y escuchar lo que la realidad muestra, la de explorar los sentidos y sinsentidos de la experiencia.

En primer lugar la palabra «*experiencia*» ha sido abordada desde el campo de la filosofía de la educación. Bárcena (2002) plantea que la idea de experiencia nace a partir de una lectura arendtiana dado por la importancia de plantear a la educación como un acontecimiento, en sus palabras la educación “[...] ayuda en la tarea de aprender a nombrar lo que nos pasa, la experiencia que hacemos en lo que nos acontece” (p. 503). Idea similar es la trabajada por Larrosa (2009a) que aborda la cuestión, el uso y abuso de la palabra experiencia en educación, definiéndola como «eso que me pasa» y lo analiza bajo una serie de principios, tales como: exterioridad, alteridad, alineación, flexibilidad, subjetividad, transformación y pasión. Tanto para Bárcena (2002) como para Larrosa (2009a) la idea de experiencia está estrechamente relacionada con acontecimiento, que no la reduce sino que la sostiene como irreductible. En este sentido Bárcena y Mèlich (2000) proporcionan una idea de acontecimiento como aquello que “[...] rompen nuestra vivencia del tiempo en dos porciones desiguales, marcando una

diferencia entre un antes y un después, entre un pasado y un futuro, instalándonos en un instante que experimentamos como angustia o desazón” (p.11). De esta manera sería posible pensar una educación desde una pedagogía de la radical novedad, una pedagogía de la alteridad, de un

[...] acontecimiento ético porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de otro contrato y de toda reciprocidad [...] la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una idea de responsabilidad (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 15)

En segundo lugar, para pensar la «*experiencia*» educativa como un acontecimiento que irrumpe, rompe y es inédito en el encuentro con el «Otro», es necesario comprender que la experiencia es aquella narración de la fragilidad humana, el deseo del sujeto para encontrarse en el «Otro» (Forster, 2009a; Raterro, 2005). A partir de aquello la experiencia está estrechamente vinculada con lo nuevo, nace una ética en particular: la ética del don (Bárcena, 2002). En este sentido la educación puede representar una figura del porvenir, la nueva natalidad y la infancia, expresada en el dar, dar un tiempo, dar un pensamiento y dar la palabra. En otras palabras la educación consiste “[...] en dar la palabra, en dar la posibilidad de que el niño, que no habla, tome la palabra” (Larrosa, 2001, p. 427). Es así que la experiencia educativa se ha traducido en relatos o testimonios (Mèlich, 2010a, 2012) y en investigación narrativa (Connelly & Clandinin, 2008), las cuales a través de ejemplos prácticos de investigación fenomenológica hermenéutica (Manen, 2003) muestran como orientarse hacia la experiencia humana bajo un fuerte compromiso ético hacia el «Otro».

Para el caso de esta investigación se busca comprender a la educación como un encuentro, un acontecimiento ético, donde la experiencia educativa se convierte en un encuentro con el «Otro», con lo nuevo e inédito, que irrumpe y rompe el tiempo y espacio con su llegada. La experiencia se aborda desde el cuidado, responsabilidad y ética a partir del «Otro», en una travesía, un pasaje, un caminar junto con el «Otro»

(Skliar, 2008, 2011b). La presencia del «Otro» a partir de la experiencia permite construir un diálogo entre presencia y existencia, donde el desafío se orienta a “[...] entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo a la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo [...] el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente” (Skliar, 2008, p. 18).

Lo interesante de revisar los *discursos curriculares*, desde estos conceptos descritos, es que permite ampliar miradas y reflexiones sobre lo que sucede al interior de la escuelas. Principalmente porque lo que sucede en la escuela está –directa o indirectamente- relacionado con los discursos que han marcado el diseño de los currícula. Se intenciona, de forma indirecta en esta investigación, que la escuela debiese pensarse como un espacio acogedor y de acogida, un espacio para vivir experiencias de compasión. Debiese situarse en un espacio y un tiempo en el que se construyen día a día las relaciones humanas, ahí donde la acogida se convierte en un acto de responsabilidad, desinteresada, gratuita, y en un acto educativo incondicional, inherente a la condición misma de educar. De este modo, es imaginable un espacio escolar en el que se desborda la ternura (Restrepo, 1999), un lugar en el que los adultos son conscientes y capaces de romper los muros de la incomunicación, y saliendo de los modelos (pre)establecidos, caminan hacia horizontes de compromiso y responsabilidad para con niños y niñas. Incluso algunos autores (Ortega & Mínguez, 1999) ha llevado a proponer la compasión como un modelo de educación moral que –basado en la orientación emocional, experiencias socio-afectivas y el desarrollo de la empatía- permiten ponerse en el lugar del «Otro», sentir por ellos. Es por eso que

[...] la llegada de un niño o una niña a la escuela es un momento clave, un tiempo frágil en el que hemos de ser conscientes de que el tono de voz, una sonrisa, una caricia pueden ser las llaves para entrar en un mundo acogedor y cordial o, por el contrario, para entrar en una espiral que lleva a un mundo inseguro e inhóspito. Cada niño, cada niña llega a la escuela cargado con el equipaje de su experiencia [...] (Poch & Vicente, 2010, p. 94).

IV. METODOLOGÍA

Tipo de Estudio

Los resultados de la presente investigación se enmarcan dentro de un estudio de tipo «*cualitativo*», dado que busca la *comprensión* en profundidad de fenómenos educativos por medio del análisis de conceptos y su significado (Ruiz, 2003). Otro rasgo importante que hacen a esta investigación cualitativa es su carácter *hermenéutico*, ya que, a través de ciertos criterios teóricos busca interpretar los datos recogidos de las fuentes de información (Sandín, 2003). Fue tras esta dirección que, lo realizado en esta investigación, se aproxima a una «*revisión bibliográfica*» (Boote & Beile, 2005), puesto que su finalidad fue detectar, describir, comprender y analizar la presencia de la *alteridad* en ciertos *discursos curriculares*.

Esta investigación, al plantearse ser descriptiva recoge lo propuesto por Best (1982) al plantear que ésta

[...] rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación (p.91).

La utilidad de esta «*revisión bibliográfica*» es la de ampliar la mirada sobre el campo curricular, principalmente, para (re)pensar ideas y estar atentos a las diversas maneras de abordar temas o problemas educativos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). En este sentido se considera importante subrayar que la «*revisión bibliográfica*» de esta investigación

[...] va más allá de la fase de enumerar simplemente las fuentes para ofrecer un estudio analítico del área a través del que se puede desarrollar una postura, análisis y argumentación personal. Una revisión de la bibliografía es un resumen y evaluación crítica de [...] el material existente sobre el conocimiento y la

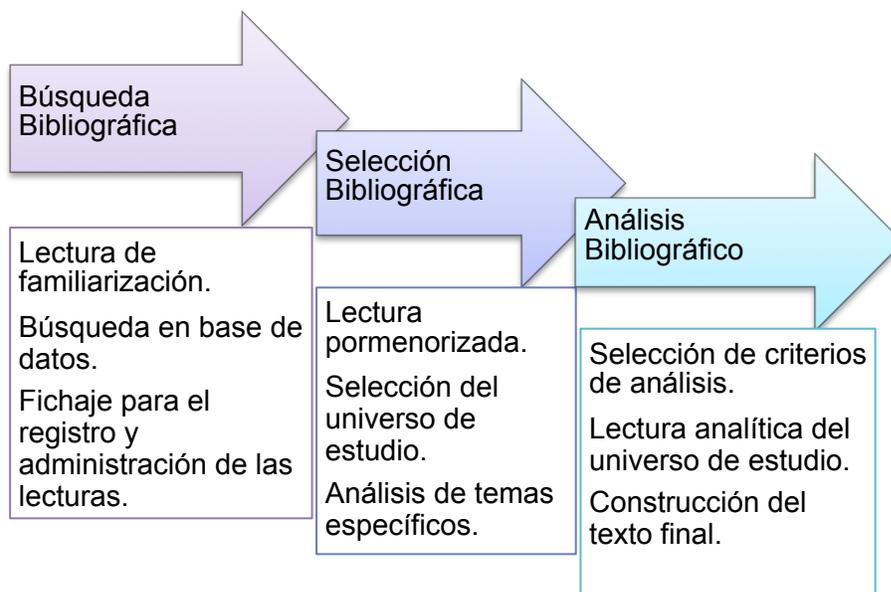
comprensión de un campo determinado. Puede restringirse a los libros y artículos sobre una disciplina o subdisciplina, o puede ser más amplia en su alcance. Por lo general, su objetivo es ubicar el proyecto de investigación, dar forma a su contenido o antecedentes y ofrecer ideas [...] Una revisión bibliográfica puede [...] constituir un estudio en sí misma (Blaxter, Hughes, & Tight, 2010, p. 138).

Ahora bien, lo que se hizo a lo largo de esta investigación fue una lectura sistemática de textos escritos, se buscó dar sentido a una perspectiva analítica e interpretativa la información a partir de algunos conceptos claves. Por medio de la lectura se intentó develar no sólo los contenidos pretendidos por los autores, sino aquellos significados que podrían inferirse a partir del texto mismo. En este sentido el «*análisis de contenido*» fue el procedimiento que permitió leer, analizar e interpretar el contenido de las fuentes escritas, también ayudó para hacer inferencias válidas y confiables de los datos con respecto a su contexto (Hernández et al., 2006; Navarro & Díaz, 1995). Fue así que, a través del «análisis de contenido» fue posible realizar una búsqueda de información de carácter exploratoria, la selección del universo de estudio y la identificación de las categorías de análisis. Los que permitieron que los resultados correspondieran a una descripción densa sobre de los documentos analizados.

Etapas del Estudio

El trabajo metodológico estuvo constituido por dos partes: una parte *heurística* y otra *hermenéutica*. La primera tuvo como propósito la búsqueda y selección del universo bibliográfico respecto a los *discursos curriculares* y *alteridad*. La segunda correspondió a la descripción de los *discursos curriculares* por medio de categorías de análisis a partir de la *alteridad*, para después ordenar e interpretar la información recopilada, y la posterior redacción del texto final (ver ilustración 1).

Ilustración 1 Etapas del Estudio



Búsqueda Bibliográfica Exploratoria

La fase heurística correspondió a la búsqueda de material bibliográfico que se realizó a través de una lectura de familiarización respecto a las publicaciones más vinculadas con los *discursos curriculares* y *alteridad*. Principalmente se buscaron autores representativos de ciertos *discursos curriculares* y aquellos escritos que relacionaran *alteridad* con educación. Aquello no fue una tarea fácil, por eso fue necesario precisar la búsqueda. Ésta se organizó en dos partes: la primera en buscar, leer y registrar resúmenes (*abstract*) de las base de datos; y la segunda en consultar las referencias bibliográficas de cada uno de los textos seleccionados, lo que proporcionó una actualización y profundidad pertinente con la cual cada texto abordaba el tema.

La búsqueda en línea facilitó el acceso a una información más actualizada y específica, sobre todo por su contemporaneidad para esta investigación (años 2009-2013). El trabajo que se realizó, con la base de datos, fue revisar una literatura de aproximación, para elegir la más precisa, accesible y pertinente para la investigación, la cual estuvo marcada por contener las temáticas de *discursos curriculares* y *pedagogía*

de la alteridad. La idea central de esta parte fue el despertar interés, estar actualizado sobre la temática y comprender su campo de investigación e interpretativo.

El acercamiento a lecturas más específicas sobre los *discursos curriculares* estuvo guiado en dos partes. En primer lugar, un acercamiento a los discursos curriculares fue a través de textos acerca del diseño y desarrollo del currículum (Bolívar, 2007; Contreras, 1994; Gimeno, 2007, 2008, 2010; Ruiz, 2000; Sarramona, 2000), y otra aproximación de textos que proporcionaron una mirada amplia sobre la historicidad en la investigación curricular y su problemática (Goodson, 2000; Pinar, 2012; Pinar et al., 2004; Popkewitz, 2009; Silva, 2001a; Torres, 2011). La lectura de estos textos permitió la comprensión sobre lo complejo de conceptualizar los discursos en el campo propiamente curricular y lo subjetivo de los estudios que se realizan sobre el currículum.

En segundo lugar, la aproximación con la *alteridad* estuvo ligada fuera del campo curricular, sobre todo desde la filosofía (Forster, 2009b; Levinas, 2000, 2012; Sidekum, 2005) y el trabajo social (Rubila, 2013), sin embargo, hubo autores que permitieron ligar educación con alteridad (Bárcena et al., 2006; Duschatzky & Skliar, 2001; González, 2009; Larrosa, 2009a; Magendzo, 2005; Ortega, 2004, 2010; Skliar, 2002, 2007a, 2008; Skliar & Téllez, 2008; Todd, 2003b). Los temas de educación y alteridad se desarrollaron a través de una lectura analítica que permitió identificar que la gran mayoría de los autores proponen la alteridad como respuesta frente a la crisis del sistema educativo (Bárcena & Mèlich, 2000; Mínguez, 2010, 2012; Ortega & Mínguez, 2001; Skliar, 2010b, 2011a). En este sentido, desarrollan una trama lingüística a partir de los conceptos de *experiencia* (Bárcena, 2002; Bárcena et al., 2006; Connelly & Clandinin, 2008; Contreras, 2010; Contreras & Pérez, 2010; Forster, 2009a; Larrosa, 2009a, 2010; Manen, 2003; Raterro, 2005; Skliar, 2010a), *alteridad* (Forster, 2009b; González, 2009; Larrosa, 2009a; Levinas, 2000, 2012; Magendzo, 2005; Ortega, 2004; Rubila, 2013; Sidekum, 2005; Skliar, 2002; Vila, 2004), *tacto* (Asencio, 2010; Manen, 1998, 2004; Restrepo, 1999; Skliar, 2010b, 2011a), *ética* (Buxarrais, 2006; Giannini, 1993; Levinas, 2000; Mèlich, 2001, 2010a; Mínguez, 2010; Vila, 2004), *compasión* (Buxarrais, 2006; Mèlich, 2010a; Ortega & Mínguez, 1999; Poch & Vicente, 2010) y

mismidad (Levinas, 2000, 2012; Skliar, 2002, 2007a), totalmente innovadores a la hora de investigar la práctica educativa. Estas lecturas permitieron abrir más preguntas sobre la relevancia de la temática de la experiencia de la alteridad en educación, y más precisamente, en el campo curricular.

Con lo anterior se pudo pasar a una fase más analítica, donde principalmente se realizó una lectura pormenorizada sobre autores puntuales a través de ciertos criterios de análisis. Aquello permitió conceptualizar y problematizar dichos temas a través de fichajes de lectura. Se usó el software EndNote® para facilitar el registro y administración de las lecturas.

Selección del Universo de Estudio

La fase hermenéutica correspondió a la lectura en profundidad y análisis sobre lo que han dicho los investigadores acerca de temas específicos, permitiendo centrar conceptos e ideas, explorar perspectivas y canalizar el propósito de esta investigación (Boote & Beile, 2005). Siguiendo con la técnica de «*análisis de contenido*», el universo de estudio se seleccionó a partir de una lectura analítica sobre algunos autores que han investigado el currículum como un ámbito de estudio.

Luego de realizar una lectura analítica de algunos textos del campo curricular (Bolívar, 2007; Contreras, 1994; Gimeno, 2007; Pinar, 2012) se evidenció la dificultad de identificar el campo de estudio de los *discursos curriculares*, principalmente porque dependiendo de cada autor –por ejemplo: Gimeno, Pinar o Zabalza- es como se entiende y desglosa una clasificación del campo curricular (Ruiz, 2000). Eso por eso que, y para el caso de esta investigación, lo propuesto por Silva (2001a, 2001b) resulta pertinente dado que permite comprender al currículum como *discurso*, es decir, la existencia de varias versiones o interpretaciones de lo que sería «currículum», y que una –o cualquiera- no intenta anular a las otras.

En este sentido, cabe detenerse en el caso de Grundy (1998), quien en su investigación sobre las racionalidades curriculares realiza una clasificación del currículum en técnico, práctico y crítico, analizando a través de distintos autores la

aplicación de los intereses constitutivos del conocimiento aplicados al campo curricular. Aquello favoreció la selección del universo de estudio, principalmente porque permitió precisar los

Grundy (1998) identifica a *Ralph Tyler* (pp. 29-30; 49-51), siendo su obra abordada *Principios básicos del currículo*, como uno de los representantes que más ha predominado en el diseño curricular técnico; asimismo, identifica a otro autor como *Lawrence Stenhouse* (pp.33-34; 100-105), quien en su *Humanities Curriculum Project* (Proyecto Curricular de Humanidades), enumera los principios del currículum desde el interés práctico, los cuales se plasmaron en distintos proyectos de desarrollo del currículum como práctica; y en tercer lugar, cuando desarrolla la práctica del currículum crítico, lo realiza considerando la obra del educador brasileño *Paulo Freire*, de quien reconoce que sus ideas y acciones permiten comprender el interés emancipador del currículum entendido como praxis (pp.138-166).

Considerando la idea de *discurso curricular* presentado por Silva (2001a), se considera relevante revisar nuevamente aquellos autores, sobre todo a la luz de los desafíos pedagógicos que puede presentar la experiencia de la alteridad en el campo curricular. Es por eso, que el universo de estudio de esta investigación se centra en los *discursos curriculares* de Ralph Tyler, Lawrence Stenhouse y Paulo Freire. Se seleccionó su principal obra, reconociendo su accesibilidad, en biblioteca o digital, y comprensión idiomática. Los autores elegidos han significado una fuerte influencia en la manera que presentan, explícita o implícitamente, los componentes del currículum, los procesos de enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2007; Ruiz, 2000). Los autores elegidos y sus obras son:

- Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo*.
- Lawrence Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum y La investigación como base de la enseñanza*.
- Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

Con el libro de Ralph Tyler, escrito en 1949, el campo curricular se ve influenciado por la idea de organización y desarrollo. El objetivo de su obra es exponer un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa. Entiende al currículum como una cuestión técnica e identifica distintas fuentes de las cuales se deben buscar los objetivos de la educación, los cuales deben ser claramente definidos y establecidos, y formularse en términos de comportamientos explícitos (Silva, 2001a). La importancia de la selección de esa obra es porque la propuesta de Tyler ha sido utilizada y asimilada por el movimiento pedagógico de objetivos, el conductismo y el modelo técnico de desarrollo curricular (Bolívar, 2007).

Lawrence Stenhouse en su *Humanities Curriculum Project* (Proyecto Curricular de Humanidades) desarrolló un ejemplo de un currículum concebido como praxiología (Martínez, 1997). Según José Gimeno Sacristán³ la obra *Investigación y Desarrollo del currículum* es la más importante del autor porque realiza un tratamiento de los problemas curriculares, de la investigación y del profesorado. Asimismo, y según María Antonia Casanova⁴, Stenhouse es una de las principales personalidades de la corriente surgida en torno a la investigación y el desarrollo curricular durante la década de los 70, donde su libro *La Investigación como Base de la Enseñanza* compone un numeroso conjunto de trabajos presentados y realizados en diferentes ocasiones que dan a conocer el pensamiento pedagógico de Stenhouse y su actividad práctica.

El pensamiento pedagógico de Stenhouse influyó en la corriente crítica contra el modelo de desarrollo curricular tecno-burocrático y sus alternativas centradas en el llamado ‘modelo de proceso’ (Martínez, 1997), además en métodos de investigación-acción en educación (Elliott, 2000). A partir de ahí que la selección de la obra de Stenhouse corresponde a una síntesis de dicho proyecto. Dos grandes aportes a la teoría del currículum (Bolívar, 2007) de Stenhouse pueden resumirse en:

³ Prólogo a la edición española del libro de Stenhouse (2003).

⁴ Prólogo a la edición española del libro de Stenhouse (2007).

1. El currículum como un problema práctico, expresado en un conjunto de procedimientos hipotéticos a desarrollar en clase, abierto a la investigación práctica y al juicio reflexivo por parte de los profesores.
2. La clave del currículum está en el propio proceso de desarrollo curricular, revisión y cambio, procesos en los que los conocimientos y creencias, habilidades y disposición de los actores desempeñan un papel fundamental. Un currículum se juega en el propio proceso de reconstrucción práctica. El desarrollo va unido al desarrollo profesional docente.

Paulo Freire no desarrolló una teorización específica sobre el currículum, pero su obra examina cuestiones asociadas con teorías específicamente curriculares: ¿qué enseñar?, ¿qué significa conocer? Su obra tiene importantes implicaciones para la teorización del currículum (Silva, 2001a), y su libro *Pedagogía del Oprimido* escrito en 1970 representa mejor el pensamiento por el cual sería reconocido internacionalmente. Según Pinar et al. (2004, pp. 262-263) la influencia de Freire se desarrolla en la década de 1960 y reaparece como tema central lo político del currículum escolar.

La crítica de Freire puede sintetizarse en el concepto de ‘*educación bancaria*’, en la cual se concibe el conocimiento como un conjunto de informaciones y hechos que el profesor debe transferir al alumno(a), tal como un acto de depósito bancario. Aquello le significó reprobar el carácter verbalista del currículum tradicional y promover un conocimiento profundamente desligado de la vida de las personas en el acto de conocer, y a través de lo que él llamó ‘*educación problematizadora*’ busca desarrollar ideas que permiten comprender que el conocimiento del mundo es creado entre el educador y los educandos dialógicamente.

Crterios de Análisis

Para realizar un «análisis de contenido» del universo bibliográfico seleccionado, fue necesario identificar ciertos criterios, discriminados a partir de una lectura analítica

de algunos libros sobre teoría del currículum. Según algunos autores (Coll, 1995; Ruiz, 2000; Sarramona, 2000) la actividad de diseñar el currículum requiere dar respuestas a cuestiones del tipo qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. Esas respuestas se articulan a partir de la información específica que proporcionan las fuentes del currículum: psicológica, pedagógica, sociológica y epistemológica. Éstas desempeñan un papel fundamental tanto en el diseño como el desarrollo del currículum, dado que, proporcionan información a los distintos agentes educativos para validar y agrupar ciertas prácticas pedagógicas. Para los alcances de esta investigación se ha decidido seleccionar las fuentes psicológica, pedagógica y epistemológica del currículum como criterios de análisis, sobre todo, para develar la presencia de la experiencia de la alteridad en discursos curriculares de los autores Ralph Tyler, Lawrence Stenhouse y Paulo Freire.

En primer lugar, los «*propósitos del currículum*» pueden considerarse como punto de partida de la propuesta pedagógica de cada autor. Ruiz (2000), señala que la fuente pedagógica del currículum permite proyectar –y concretizar– los fines de la educación, las posibilidades y las dificultades que los alumnos(as) pueden encontrar en dichos fines. Agrega Sarramona (2000), una primera fundamentación de todo currículum es su carácter filosófico, puesto que, persigue determinar los fines últimos que se pretende como bueno para el ser humano. Después de todo, detrás de cada propósito curricular hay una concepción antropológica, que influye en la naturaleza psicológica del alumno(a), del profesor y la lógica interna de los conocimientos. Es ahí que, la importancia de descubrir cuáles son los propósitos del currículum en cada autor, porque permite comprender y concebir cómo ellos proyectan su propuesta en el alumno(a), el profesorado y el rol del conocimiento en la práctica educativa.

En segundo lugar, en la fuente epistemológica se considera la lógica de construcción del «*conocimiento*» que está presente en la organización de los objetivos y contenidos curriculares. El currículum se fundamenta, en parte, en los mismos conocimientos científicos que integran las diversas áreas y materias (Sarramona, 2000). De igual manera, constituye la estructura de los contenidos del currículum, después de

todo, la entrega de información sobre los aspectos metodológicos del área y las vinculaciones interdisciplinarias que se pueden –o no- realizar. Según algunos autores (Coll, 1995; Gimeno, 2007; Gvirtz & Palamidessi, 2011; Posner, 2005), el conocimiento en la escuela es traducido a ciertos contenidos curriculares –conceptuales, procedimentales y actitudinales-, los cuales no sólo describen información, sino que incluye técnicas, actitudes, hábitos, habilidades y sentimientos. En consecuencia, no es posible cerrar al sentido del conocimiento al mero saber académico o científico, sino que, su selección y clasificación refleja la distribución del poder dentro de las decisiones –ideológicas y políticas- que se toman en torno al diseño curricular. Es importante considerar el conocimiento como criterio de análisis porque, al determinar cuáles son aquellos que se incluyen dentro del currículum, al hacerlo se está respondiendo a cuestiones tales como qué concepciones del alumno(a) y profesorado se intenciona.

En tercer lugar, la fuente psicológica del currículum apunta a los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estos sujetos corresponden, más específicamente, a las características del «*estudiante*» y el «*docente*». Ambos son analizados desde la naturaleza psicológica propia de los procesos educativos; por un lado, los estadios evolutivos y características psicológicas de cada alumno(a) permite, al reconocer su estilo de aprendizaje, sus aptitudes e intereses, poder diseñar un currículum acorde a esa realidad; por otro lado, la dimensión psicológica del docente que, con sus correspondientes aptitudes y actitudes profesionales, influyen en la aplicación práctica del currículum (Posner, 2005; Ruiz, 2000; Sarramona, 2000). Reconocer los aspectos esenciales de la psicología del alumno(a) hace posible que, se profundice en el reconocimiento de su personalidad y madurez expresado en: rasgos esenciales de su pensamiento, dimensión socioafectiva, sus interés, motivaciones, capacidad perceptiva, integración, etc. (Ruiz, 2000). Por su parte, la fuente psicológica también aporta información sobre cuáles son las características fundamentales que definen el papel del profesor(a), sus posibles estilos de enseñanza y acción didáctica. Cabe subrayar que, una propuesta curricular está estrechamente vinculada con una teoría psicológica, y desde ahí, se han desarrollado modelos curriculares de tipo conductista, cognitivista,

experimental, social, etc. (Posner, 2005). Asimismo se considera importante ampliar, muy sucintamente, la bajada pedagógica de los criterios seleccionados, dado que, la información que entrega supone las «interacciones» entre el alumno(a)/profesor(a) y alumno(a)/alumno(a), después de todo, el proceso de enseñanza y aprendizaje – mediatizado por la selección del conocimiento- afecta la experiencia educativa (Ruiz, 2000). Es importante considerar al alumno(a) y profesor(a) como criterio de análisis porque, su reconocimiento, responsabilidad y rol, es información relevante porque permiten, de una manera específica, a contestar a las preguntas del currículum.

Por último, la construcción del texto final estuvo marcado por la descripción y análisis de los autores a partir de los criterios mencionados, considerando la experiencia de la alteridad *presente* en ellos (ver ilustración 2). Igualmente, y hacia el final del texto, se realiza una breve aproximación sobre los alcances que podría tener un discurso curricular que considere a la experiencia de la alteridad como una preocupación de su quehacer pedagógico.

Ilustración 2 Categorías de Análisis y Preguntas Orientadoras



V. RESULTADOS

A partir de cada autor seleccionado, y su respectiva obra, se realizó una lectura descriptiva, analítica e interpretativa evidenciando las jerarquías, importancias y relaciones entre los criterios centrales de esta investigación: *propósito del currículum*, *rol del conocimiento*, *características del estudiante* y *características del profesor* y la *experiencia educativa* (expresada en las interacciones alumno(a)/profesor(a) y alumno(a)/alumno(a)).

Los Propósitos del Currículum

El libro de Tyler (1979) expone un método racional para analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa. Su obra busca “[...] una forma de encarar el programa de estudios como instrumento funcional de la educación [...] y elaborar [...] [una] concepción de los elementos y relaciones propias de un currículum eficaz” (Tyler, 1979, p. 7). Igualmente, sugiere métodos para estudiar las siguientes interrogantes: ¿qué fines desea alcanzar la escuela?, ¿qué experiencias educativas ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?, ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?, y, ¿cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? Si bien no intenta contestar las preguntas, ofrece un método racional, específicamente procedimientos analíticos e interpretativos, para poder encontrar las respuestas a los problemas del currículo y la enseñanza.

En Tyler, el propósito del currículum responde a los fines que la escuela desea alcanzar y qué experiencias de aprendizaje debiesen favorecer las probabilidades de conseguir dichos fines. Los fines están elaborados por los «planificadores» o «diseñadores», quienes por medio de un análisis racional de la filosofía educativa y psicología del aprendizaje, definen y establecen los objetivos de manera útil y eficaz. De lo anterior, sería interesante preguntarse: ¿quiénes son estos sujetos que elaboran dichos fines?, ¿son profesores o maestros quienes diseñan el currículo? El autor no es tan preciso al describir quienes son, sin embargo, queda bastante claro que no pertenecen a

la escuela, siendo su principal acercamiento el que se vinculan con quienes diseñan los programas de enseñanza a nivel central. El papel de dichos sujetos es seleccionar una pequeña lista de objetivos para las escuelas –importantes, alcanzables, asequibles y precisos obviamente- para que, a través de diversos programas, el alumno(a) no se debata en conductas contradictorias.

Plantea, además, que los objetivos son enunciados en forma de conducta y contenido, los cuales se organizan, implementan y evalúan a través de distintas formas de experiencias de aprendizaje. Para Tyler, la conducta comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como acción manifiesta. Una de las fuentes de los objetivos educacionales es el estudio de los propios educandos, señalando que el “[...] estudio de los educandos mismos procurará determinar qué cambios en sus formas de conducta debe proponerse obtener la escuela” (Tyler, 1979, p. 11). En suma, los objetivos son expresados de forma tal que buscan experimentar cambios conductuales en el alumno(a), el

[...] propósito del enunciado de objetivos es indicar los tipos de cambio que buscamos en el estudiante para poder planificar y desarrollar las actividades didácticas de manera que haga posible la conquista de los objetivos o sea que promueva cambios [conductuales] en los alumnos (Tyler, 1979, p. 49).

Frente a la cita queda en evidencia que, la formulación de los objetivos en Tyler ofrece especificaciones frente al tipo de experiencias de aprendizaje que debiesen realizar los alumnos(as). Además, se puede desprender que los recursos didácticos y metodologías de enseñanza debieran aplicarse para lograr dicha conducta deseada. Asimismo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, al parecer, están mediatizados por los objetivos y no hay posibilidad de responder y reconocer la alteridad del «Otro», quizás es más importante de consecución de los fines educativos que, desarrollar otra posibilidad, de la acogida del «Otro» en su radical alteridad.

De la misma forma, puede interpretarse la existencia de una preocupación en Tyler por lograr modificar la conducta de los alumnos(as), para lo cual propone,

entonces, que el profesor modifique el medio en el cual se desenvuelven los estudiantes, y así, éstos, podrían modificar su conducta. Bajo sus palabras expone que existe “[...] una gran necesidad de encontrar la manera de modificar el medio del cual los jóvenes se desenvuelven y, mediante sus experiencias [de aprendizaje] apoyarlos en la adopción de actitudes deseables [...]” (Tyler, 1979, p. 79). Es más, propone que los cambios conductuales no se producen de forma inesperada, si no que se deberían planificar de forma efectiva y señalada en el currículo, es entonces que afirma que los “[...] cambios importantes de la conducta humana no se producen imprevistamente, de allí que ninguna actividad de aprendizaje aislada tendrá una influencia sobre el estudiante” (Tyler, 1979, p. 85). En este sentido es pertinente preguntarse: ¿dónde está, en el discurso curricular de Tyler, la presencia de la alteridad del «Otro»?; ¿dónde está la singularidad e historicidad del contexto socio-cultural del «Otro» en un proceso de enseñanza y aprendizaje tan planificado y previsto? Aunque se le reconoce dentro de la fuente psicológica del aprendizaje, padece de cierta invisibilidad.

En el propósito del currículum propuesto por Tyler existe el «Otro», pero está mediatizado por los objetivos conductuales, lo que provoca una cierta invisibilidad, o bien, ausencia de la experiencia de la alteridad de aquel «Otro», del alumno(a). Aunque hay que reconocer que aparece en su propósito del currículo, pero su visibilidad está disimulada tras la importancia de los fines educativos. Asimismo, su experiencia está envuelta por actividades planificadas y previstas para conseguir los cambios deseados, su conducta. Bajo estas mismas palabras, el currículo es en función del cumplimiento de los objetivos educativos ocultando la experiencia del «Otro» y su radical alteridad.

En Stenhouse (2003, 2007) el propósito del currículum constituye una especificación que resulta hipotética, abierta a preguntas y su comprobación práctica, dentro del cual, se va construyendo y gestionando el conocimiento. Según Stenhouse (2007), el problema del currículum “[...] es el relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículum del papel con el currículum en clase” (p. 95). Es por esta razón que lo compara el currículum con una receta culinaria:

El curriculum es casi como una receta en arte culinario. Puede ser criticada por motivos nutricionales o gastronómicos [...] y puede ser criticada por motivos prácticos. Un curriculum, al igual que la receta para un guiso, es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba. La receta presentada públicamente es [...] un informe acerca del experimento. De forma similar, un curriculum debe basarse en la práctica. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados [...] y dentro de ciertos límites, una receta puede variarse de acuerdo con el gusto. Y así también sucede con un curriculum (Stenhouse, 2003, pp. 29-30).

El currículo que propone Stenhouse se presenta como un elemento transformador que debe tener otra forma, un proceso de elaboración e implementación diferente a la que se estableció bajo un modelo de objetivos –de Tyler-, debiese expresar toda una nueva visión de lo que es el conocimiento y una concepción clara del proceso de la educación. Pone especial atención a los procesos de la experiencia y desarrollo de proyectos educativos al considerar al currículo como una especificación hipotética, abierta a interrogantes y a su comprobación, y es formulado de la siguiente manera: “Un curriculum es un tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 2003, p. 29). Es así que formula que el

[...] curriculum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo (Stenhouse, 2003, p. 30).

Es más preciso aun cuando plantea que el currículo

[...] expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y

relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje (Stenhouse, 2007, p. 104).

En Stenhouse, al parecer, el alumno(a) está ausente, o bien, lo posiciona bajo la construcción y gestión del conocimiento y en su interacción con el contexto. El currículo, para Stenhouse, es una tentativa, procedimientos hipotéticos (conjunto de contenido/métodos) comprobables en la práctica, en la sala clases. En su propuesta

El curriculum ha de ser puesto a prueba por estudiantes y profesores y no los estudiantes y los profesores por éste. Y cuando decimos esto no estamos hablando de un curriculum “centrado en el estudiante” sino “basado en el conocimiento”. Ni tampoco en un curriculum de destrezas y de información con el conocimiento concentrado. Un curriculum basado en el conocimiento que enseña la naturaleza problemática de éste –incluyendo el conocimiento acerca de la enseñanza- de alguna forma sincera accesible a sus formuladores. El medio es el lenguaje. El mensaje es una pregunta (Stenhouse, 2007, p. 109).

Si bien Stenhouse propone un currículo mirado hacia la práctica, donde existe una presencia importante del profesor en el centro de la investigación curricular. Aquello, de cierta manera, pone en segundo plano la presencia del «Otro», del alumno(a) y su radical alteridad, ya que, su experiencia educativa es visualizada a través de las destrezas cognitivas desarrolladas para adquirir el conocimiento. Al parecer, la experiencia del «Otro» en Stenhouse no apunta a desarrollar su radical alteridad, sino que desde las hipótesis cognitivas –que pueden ser consideradas prescripciones en sí mismas- sienta las bases de un currículo como tentativa. Considera al conocimiento configurador de la experiencia educativa y articulador de la relación profesor(a)/alumno(a) a través del lenguaje, lo que permite comprender que la práctica se presenta como un ensayo, constantemente reformulada como experimento o hipótesis de trabajo.

Freire (2012) –a diferencia de Tyler y Stenhouse- no propone un propósito explícito de curriculum. En su trabajo entrega un diagnóstico sobre la realidad del sistema educativo contemporáneo, donde se desprenden algunas ideas acerca de lo que

él podría llamar propósito del currículum. En su justificación para una *Pedagogía del Oprimido* se diagnostica en la contradicción entre opresores y oprimidos, proponiendo la liberación del oprimido y la superación de la opresión en la concientización y comunión de los hombres. Él mismo plantea que su preocupación es

[...] sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando “la pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada *con* él y no *para* él [...] Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objetivo de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará (Freire, 2012, p. 38).

De esta cita se pueden desprender ideas importantes. En primer lugar, el currículum podría corresponder al trayecto mediante el cual los hombres logran su emancipación a través de la concientización y la transformación de la sociedad. Pero, para llegar a la liberación, Freire (2012) describe que antes hay que superar un elemento básico en la mediación opresores-oprimidos: la *prescripción*; dado que la

[...] prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma sobre la base de pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores (pp. 40-41).

La liberación, para Freire, es la superación de aquella contradicción opresores-oprimidos, lo compara con un parto, un parto muy doloroso, “[...] dado que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose” (p. 42). En segundo lugar, sus reflexiones apuntan a prácticas y experiencias educativas emergentes, construidas en el encuentro del educador con el pueblo a través actos de amor y solidaridad para la liberación de ambos, en comunión. El amor, según Freire (2012), es “[...] un acto de valentía [...] es compromiso con los hombres. Dondequiera

exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico” (p. 100). El sustento del ensayo de Freire responde a la existencia de la privación de *ser* y estar *siendo* de los oprimidos por parte de sus opresores y sus mecanismos, lo cual lleva a los educadores a ser críticos y comprometerse con la reflexión constante y acción para el cambio social. A lo anterior Freire (2012) denomina *praxis*, “[...] reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido” (p. 46).

Todo lo anterior, permite a Freire, fundamentar su proyecto de una pedagogía desde el «oprimido», entendiendo ésta como la “[...] pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación. Tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse como oprimidos, uno de sus sujetos” (p. 49). Es así que trabaja la idea en la cual los sujetos oprimidos deberían desarrollar todas sus capacidades reflexivas y críticas para lograr la libertad y autonomía anhelada, considerando su propio contexto y experiencia existencial, su propia palabra situada y creada. Sin embargo, Freire (2012) excluye dentro de la liberación del oprimido al opresor, porque su pedagogía parte de intereses egoístas, “[...] un egoísmo camuflado de falsa generosidad, [que] hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización” (p. 49). Sin embargo, plantea que la auténtica superación de la contradicción opresores-oprimidos no está en el cambio de lugares y ni el paso de un polo a otro, “[...] no radica en el hecho de que los oprimidos de hoy, en nombre de la liberación, pasen a ser los nuevos opresores” (Freire, 2012, p. 53).

De ahí que su *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2012) es una pedagogía humanista y liberadora, y tendrá dos instantes interrelacionados:

Primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la *praxis*, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del

oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (p. 50).

Freire, al exponer la praxis como acción se refiere a la interacción y diálogo entre hombres (educador-educando; investigador-pueblo), que desde aquella comunión reflexionan sobre sus experiencias históricas y realidades buscando las contradicciones necesarias para alcanzar la emancipación y/o la práctica de la libertad. Es por eso que el propósito del currículo para Freire podría ser comprendido en términos liberadores, crítico y problematizador de la realidad histórica de los «oprimidos». Todo lo anterior denomina «reflexión», porque la verdadera «reflexión» conduce a la práctica liberadora⁵.

La importancia que Freire podría entregarle a un propósito del currículum es, la de integrar y posicionar la presencia de los hombres dentro de la realidad en la que se desenvuelve su experiencia histórica. El currículo, podría interpretarse, conduce al encuentro entre sujetos, que se pronuncian y denuncian al mundo para conseguir transformación, promoviendo la concientización social que, podría, desplazar la singularidad del «Otro» y su alteridad, porque –al parecer- lo inserta bajo el concepto de pueblo u hombres en plural y general. Asimismo, lleva a pensar en una alteridad dentro del discurso emancipador, que más que abrir espacio de construcción de otredades, se ocupa de promover una idea previa de transformación social. En palabras de Larrosa (2003) los sujetos críticos –como plantea Freire- aparecen “[...] armados de distintas estrategias reflexivas, se comprometen [...] en prácticas educativas concebidas [...] desde la perspectiva política” (p. 165). Aquello va más allá de ser un sujeto situado, el «Otro» oprimido se convierte en masa, en clase social, en pueblo, lo que conlleva a no ocuparse de su singularidad, no experimenta su *ser* y estar *siendo* como una posibilidad, sino que tiene presencia bajo el precepto político de la liberación.

⁵ Idea similar planteada por Silva (2001b) que propone una «reflexión» sobre el territorio de la intersubjetividad que conducen hacia “el otro”, y a través de la interacción comunicativa (conversación), las subjetividades actúan en algún punto en común en el mundo que se objetiva.

Sin duda que, la presencia de la experiencia de alteridad en Freire (2012), surge como la irrupción de los oprimidos y la responsabilidad para que, con ellos, se consiga la práctica de liberación. Asimismo, la figura del «Otro» se supedita a la experiencia de un «oprimido» –a priori «oprimido» porque no *es* y no ha llegado a *ser*- que busca emanciparse pero que no entrega la posibilidad de una presencia de «Otro» y su radical alteridad, el opresor, que tiene la misma singularidad que el «oprimido». Hay que reconocer los aportes de Freire al poner presente la situación del «oprimido» y convertirlo en agente activo del proceso educativo, sin embargo, hay que complementar el fenómeno de la existencia de «Otros», poniendo de relieve distintas alteridades presentes, y tensionarlo con los discursos de la mismidad en educación (Skliar, 2002, 2004, 2005, 2007a).

La Lógica del Conocimiento

En Tyler, el conocimiento se expresa por excelencia en los contenidos, los cuales están presentes en los objetivos educacionales propuestos y surgen a partir de los diversos estudios sobre los problemas de la vida contemporánea. Los especialistas en las asignaturas cumplen un rol importantísimo, porque sugieren objetivos para la escuela, aunque suelen ser muy técnicos en sus indicaciones, la bajada por los “planificadores” o “diseñadores” del currículo permiten que sean pertinentes y adecuados para el campo educativo. De esto se desprende que, los especialistas de las asignaturas no elaboran el currículo, sino que a través del peso de sus informes, encuestas, artículos de revistas y análisis de periódicos, sugieren un ‘dato’ útil al momento de inferir objetivos. Asimismo, son los “diseñadores” del currículo que, al leer a los especialistas de las asignaturas, desprenden de ellos todas las inferencias necesarias para que, eficientemente, formulen los objetivos educativos. Tyler (1979), lo describe planteando que los especialistas de las “[...] asignaturas no se detienen a señalar objetivos [...] tampoco los enumeran específicamente [...] todos comienzan por definir su concepción del campo propio de la asignatura para indicar cómo se la puede emplear con propósitos de la educación general” (p. 32). Si bien menciona que la experiencia personal forma

parte del 'dato' al momento de definir los fines educativos, entrega más importancia al rol de los especialistas en las distintas asignaturas. Agrega que, el contenido es más que un conocimiento técnico o especializado, sino que se abre al desarrollo del pensamiento y reacciones afectivas.

Tyler, es claro en decir que el conocimiento es organizado a través de distintas asignaturas y, siendo formulado dentro de los objetivos, no apuntan a la especialización en el campo disciplinario, sino que contribuyen a la inserción eficaz de los alumnos(as) en la sociedad, es decir, “[...] los objetivos propuestos son algo más que conocimiento, técnicas o hábitos; abarcan modos de pensamiento o interpretación crítica, reacciones afectivas, intereses, etc.” (p. 34). Los contenidos, al fin y al cabo, quedan reducidos a su formulación en objetivos y simplificados en conceptos, habilidades y valores que permitan modificar el comportamiento de los alumnos(as). Por lo tanto, según Tyler, el conocimiento no se abre a pensar y leer el mundo desde la presencia y experiencia del «Otro», es más aún, no es posible desprender la importancia que da a las experiencias vividas y contextualizadas de aquel «Otro» durante su proceso educativo, sino que, queda reducido a cambios conductuales esperados en los objetivos propuestos.

Según Stenhouse (2003) el conocimiento está presente cuando

La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como «tradiciones públicas». En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores. Estas tradiciones, consideradas desde cierto punto de vista, existen como hechos sociales y constituyen, por tanto, temas de estudio para el científico social (Stenhouse, 2003, p. 31).

Es más preciso aun cuando plantea que

La escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto de los temas que enseña. Estos puntos de referencia residen en culturas que se

sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan” (Stenhouse, 2003, pp. 35-36).

El conocimiento, por tanto, es público y se expresa en el contenido de la cultura, el cual debe ser transmitido, aprendido y compartido, sin embargo, “[...] aunque es importante considerar [a las] disciplinas del conocimiento, como elementos de la cultura, a aquellas tradiciones públicas conocidas, resulta interesante considerarlas, no como cultura, sino en sí mismas: como conocimiento” (Stenhouse, 2003, p. 42). El conocimiento lejos de postulados operacionales o positivistas de ‘la’ respuesta correcta, busca la estimulación del pensamiento libre por medio de la exploración, el cuestionamiento y contraste de ideas. Existe certeza e incertidumbre en él. En sus palabras el “[...] conocimiento ha cambiado del mismo modo que el mapa de la orbe terrestre (como lo atestiguan los mapas históricos en los atlas) y el mundo del conocimiento, como el mundo terrestre, pueden ser representaciones mediante mapas en diversas proyecciones” (Stenhouse, 2003, p. 44). Para Stenhouse (2007) el cuerpo de conocimiento puede denominarse, también, disciplinas académicas o disciplinas de conocimiento, y se articulan en el arte de la enseñanza, dado que ésta facilita “[...] la comprensión de la naturaleza de lo que aprenden [...] Enseñar tal disciplina o tal campo del conocimiento es siempre “enseñar” la epistemología de esa disciplina, la naturaleza de su posesión del conocimiento” (p. 149).

Respecto a la relación que puede haber entre conocimiento y conducta Stenhouse (2003) plantea que en las

[...] áreas de conocimiento y artísticas es posible seleccionar contenidos para una unidad de curriculum sin referencia a los comportamientos de los alumnos o a finalidades de cualquier clase distintas de la de representar, en el curriculum, la forma de conocimiento. Esto es debido a que una forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las tareas y las áreas y situaciones en las aulas que se aplican los criterios (p. 128).

El conocimiento según Stenhouse debiese ayudar a la humanidad a descubrir sus valores principales y fines últimos, no es instrumental sino moral. La finalidad pedagógica, según Stenhouse (2003), “[...] consiste en desarrollar una comprensión de situaciones sociales y actos humanos y de los problemas relacionados con valores controvertidos” (p. 138). Es por eso que, el conocimiento se construye a partir de la experiencia personal, pero se desenvuelve por una cultura, el contexto social y contextos institucionales determinados. De allí que la propuesta de Stenhouse es problematizar la naturaleza del conocimiento dentro del contexto, principalmente porque los contenidos ocupan un lugar importante, pero se organizan en función de las experiencias e intereses de las personas. En sus palabras los “[...] currícula son medios de comunicación en los que se establecen como aprendizaje y enseñanza unas declaraciones acerca de la naturaleza del conocimiento” (Stenhouse, 2007, p. 108).

El conocimiento dentro de la descripción de Stenhouse es interesante porque lo formula como abierto, incierto y en constante construcción. Es así que su

El modelo de proceso se sitúa en la posición según la cual [...] principios educativos, junto con la especificación de un contenido y de unos amplios propósitos, pueden proporcionar una base para principios de procedimiento y normas de crítica adecuadas al mantenimiento de la calidad en el proceso educativo sin referencia a resultados del aprendizaje pretendidos y estrictamente especificados (Stenhouse, 2007, p. 129).

Sin embargo, aquello no apunta muy claramente a pensar y leer el mundo desde la presencia y experiencia del «Otro» y, aunque da importancia a las experiencias personales, aquellas se ve reducida por la naturaleza epistemológica del conocimiento y la mediación del profesor y el contexto institucional. Por ende, el «Otro» queda supeditado por la fuerte presencia y valor de la construcción y gestión del conocimiento.

Cuando Freire (2012) critica la visión “bancaria” de la educación planeta que el saber, el conocimiento, corresponde a

[...] una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (p. 73).

Asimismo, profundiza que la narración de los contenidos tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Realidad que, para Freire (2012), es “[...] como algo detenido, estático, dividido y bien configurado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación” (p. 71). De ahí que, su principal crítica es la narración o disertación, porque implica un sujeto que narra hacia los objetos pacientes y oyentes: los educandos.

Bajo este diagnóstico sobre la educación “bancaria” Freire (2012) propone una

[...] educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscible. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscible de un sujeto, es mediatizador de sujetos cognoscible –educadores por un lado; educando, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos (p. 84).

Según Freire (2012), el conocimiento debiese contribuir e instaurar “[...] el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos universo temático del pueblo o conjunto de sus temas generadores” (p. 109). No existe otro lugar para encontrar los temas generalizadoras que no sean las relaciones hombres-mundo. La liberación de los hombres debe integrar teoría y práctica como reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo y/o buscando su (re)creación. Bajo sus palabras Freire (2012) lo que busca es, “[...] presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite

reconocer la interacción de sus partes” (p. 120). Su fundamento está en que los contenidos deben ser más que retazos de la realidad desvinculados de la totalidad, sino apuntar hacia la realidad misma, que es donde se organiza, sistematiza y acrecientan los problemas sociales que aquejan al pueblo oprimido.

Cuando aborda el concepto de ‘contenido programático’ para la acción, lo hace pensando en el vínculo del universo temático del pueblo, como un conjunto de temas generadores de temáticas significativas de la realidad histórica del oprimido. Por eso, es concluyente en decir que el conocimiento no es absoluto ni objetivo –aunque la realidad del oprimido para él lo es- sino flexible y abierta al campo de la investigación social. En consecuencia, el conocimiento lo presenta como una búsqueda y creación, que “[...] exige de sus sujetos [...] [que] vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas” (Freire, 2012, p. 120). En suma, el conocimiento es generado dentro de una misma comunidad de trabajo, dado que nace a partir de la problematización de la realidad colectiva y de la propia existencia de contradicciones sociales de los sujetos. La investigación temática para Freire (2012), es “[...] un proceso de búsqueda de conocimiento, y por lo tanto de creación, exigen de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas” (p. 125). Desde el punto de vista metodológico, la investigación tiende a fortalecer una

[...] dimensión fundamental para seguridad: la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta su fase inicial, la del análisis de la temática encontrada, que se prolonga en la organización del contenido programático de la acción educativa, como acción cultural liberadora” (Freire, 2012, p. 138)

El acto de conocer críticamente la realidad, problematizarla y cimentar los pasos para un cambio social hacen que Freire se preocupe por el contexto situado donde ocurren las experiencias de los hombres. Sin embargo: ¿dónde queda la presencia y experiencia contextualizada del «Otro» que no, necesariamente, su realidad podría ser

problematizada políticamente? Al comprometer el conocimiento desde una perspectiva política de transformación social, los contenidos programáticos no permiten ver el desarrollo de la incertidumbre de la convivencia (Skliar, 2010b, 2011a) en las relaciones que, podrían, establecerse en la experiencia singular de un «Otro». Por consiguiente, cabe preguntarse: ¿para quién tiene valor el contenido programático? Al parecer, el discurso de la mismidad de los oprimidos invisibiliza la experiencia de la alteridad de «Otros».

Características del Alumno(a)

En Tyler el alumno(a) es aquel joven del cual se busca modificar su conducta en función de los objetivos educativos. Plantea que los alumnos(as) son fuente y base de información importante a la hora de formular los objetivos, principalmente porque conocer sus intereses permite determinar qué cambios conductuales debieran proponérsele a la escuela para lograr los fines educativos. Plantea que la observación de los intereses de los alumnos(as) “[...] indica metas educativas sólo si se comparan los datos obtenidos con niveles deseables o con normas admisibles que permitan establecer la diferencia que existe entre la condición actual del alumno y lo aceptable” (Tyler, 1979, p. 12). Situación que pone en evidencia la idea de ‘necesidad’ –carencias físicas y sociales- a la hora de proponer pautas conductuales aceptables, es decir, la necesidad del alumno(a) se convierte en aquella carencia conductual que no se tiene y que se desea obtener. En otras palabras “[...] todos los niños tienen las mismas necesidades, y es deber de la escuela [...] atender a esas exigencias de manera [...] acorde con el tipo de normas de conducta significativas desde el punto de vista personal [físicas] y social[es]” (Tyler, 1979, p. 12).

Su argumento en asignar importancia a las necesidades de los alumnos(as) como fuente valiosa en la formulación de los objetivos de la educación, se sostiene en que

[...] la labor de los establecimientos educativos [debe] concentrarse especialmente en las carencias o vacíos graves que aparecen en la formación

actual de los estudiantes [...] con el propósito de establecer las bases para la elección de objetivos primordiales en un programa de estudios [...] (Tyler, 1979, p. 14)

La cita anterior tensiona la relación entre ‘lo que es’ y ‘lo que debe ser’ –o debe convertirse- el alumno(a). Se deberán reconocer los cambios deseables en las pautas de conducta de los estudiantes para satisfacer las necesidades reveladas por los propios estudios sobre los educandos. Agrega que, el reconocimiento los intereses de los alumnos(as) permite proporcionar una riquísima información para que la experiencia de aprendizaje de ellos sea un proceso activo, es decir, el alumno aprenderá. Por tanto, modificará su conducta, haciendo cosas que realmente le interesan, por lo que podría existir una mayor efectividad en el cumplimiento de los objetivos. Dicho de otro modo, “[...] si los intereses resultan indeseables, limitados o inconvenientes señalan vacíos que deben llenarse para que el alumno pueda recibir una educación efectiva” (Tyler, 1979, p. 13).

El alumno(a) presente en Tyler es aquel alumno(a) del cual se esperan cambios conductuales, donde la psicología del aprendizaje es útil para organizar y seleccionar los objetivos más aptos para alcanzar los cambios en ellos. Su experiencia vivida, su singularidad y su carácter situado, contextualizado e histórico queda menoscabado a partir de experiencias de aprendizaje planificadas y determinadas por los objetivos educacionales, porque solo a través de éstas se esperan cambios deseables en las pautas de conducta de ellos.

En Stenhouse, el alumno(a) está presente en la relación que establece con el profesor para construir y gestionar el conocimiento. En sus palabras

Profesores y alumnos se hallan en el aula por eso están en posesión del laboratorio de la investigación educativa [...] Profesores y alumnos son los evaluadores cruciales y, si pueden evaluar las ideas aportadas en el curriculum más que su encarnación en éste, entonces, pueden trascender la evaluación y llegar a la investigación (Stenhouse, 2007, p. 110).

Se reitera que en su propuesta la importancia del conocimiento es vital porque el

[...] curriculum ha de ser puesto a prueba por estudiantes y profesores y no los estudiantes y los profesores por éste. Y cuando decimos esto no estamos hablando de un curriculum “centrado en el estudiante” sino “basado en el conocimiento”. Ni tampoco en un curriculum de destrezas y de información con el conocimiento concentrado. Un curriculum basado en el conocimiento enseña la naturaleza problemática de éste –incluyendo el conocimiento acerca de la enseñanza- de alguna forma sincera accesible a sus formuladores. El medio es el lenguaje. El mensaje es una pregunta (Stenhouse, 2007, p. 109)

El alumno(a) es un agente pasivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no obstante, es responsable de su aprendizaje autónomo. En la obra de Stenhouse se puede desprender que el alumno(a) tiene una naturaleza intrínseca (cuerpo y espíritu), identidad y personalidad, dado que busca la perfectibilidad humana. Aunque no es tan explícita en su visión, pone aquel alumno(a) en un segundo orden dado que procura colocar su importancia en el conocimiento. Además, hacia él radica la responsabilidad de un profesor, quien lo reconoce como un sujeto situado y contextualizado, pero la presencia y experiencia del alumno(a) está mediada por la construcción y gestión del conocimiento, permitiendo decir que la alteridad del alumno(a) está siendo reducida.

Freire, cuando se refiere a la figura de un alumno(a) lo hace bajo la contradicción educador-educando, y que dentro de la concepción “bancaria” de la educación, los educandos

[...] reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que se archivan” (p. 72).

Si bien Freire hace referencia a la figura del «oprimido» durante gran parte de su ensayo, es poco explícito en mencionar que si su análisis es a partir de la realidad de una escuela concreta o de una educación popular (no formal). Es por eso que no hace

mención a la idea de un alumno(a) concreto, sino al concepto de «educando», de hombres, de pueblo, que va más allá de la institución escolar, y se ilumina a partir de la relación dialógica que se establece entre el educador (o investigador crítico) y el «Otro» «oprimido»⁶ (educandos-hombres-pueblo). La relación, según Freire (2012), está cointencionada “[...] hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento” (p. 68).

La finalidad de la relación está en que los “[...] hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias en las de sus compañeros” (Freire, 2012, p. 147). Quizás el foco de Freire está en aquel «educando» que debería transformarse en un investigador crítico a partir del diálogo y/o encuentro con el educador, reconociendo su propia experiencia existencial y la de sus pares para superar la manipulación del opresor, decodificar los problemas sociales y transformar la sociedad. Según Freire (2012), en “[...] la práctica problematizadora [...] los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta [...] como una realidad en transformación, en proceso” (p. 89).

Freire da importancia a la figura del educando como «oprimido», sujeto que debe realizar los cambios sociales necesarios para la práctica de la libertad. Sin embargo, al excluir al opresor dentro la liberación del «oprimido» coloca a su propuesta pedagógica un sesgo –obviamente dentro de un discurso político–, dado que, aleja la alteridad de aquel «Otro» que no es «oprimido». Por lo tanto, y dicho de otra forma, aunque Freire dice que los oprimidos para alcanzar la emancipación también deben liberar al opresor y no dominarlo, deja abierta la posibilidad de la ausencia del *ser* y estar *siendo* del aquel «Otro» no «oprimido».

⁶ Giannini (2004, 2007) plantea que se ha ocupado varias denominaciones para referirse al Otro, tales como: ‘despojados de la tierra’, ‘esa gente’, ‘esa masa ciega y envidiosa’, ‘salvajes’, ‘nativos’, ‘subversivos’, ‘violentos’, los ‘bárbaros’, los ‘malvados’ y los ‘feroces’. Ideas que se han sido usada por varios autores usado por Freire (2012).

Características del Profesor(a)

En Tyler, el profesor tiene un rol secundario en el ‘diseño’ del currículo, su papel corresponde más bien al de implementar los fines educativos, y es mencionado como un ‘instructor’ que ofrece una experiencia de aprendizaje a los alumnos(as). Su acción está establecida para realizar “[...] cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante [...]” (Tyler, 1979, p. 47). Establece los medios, modifica situaciones y debe responder al propósito de cumplir las metas o fines educativos que se desea alcanzar. De este modo, se visualiza un profesor que tiene un rol secundario frente a la definición de los contenidos y las actividades de enseñanza de los objetivos educativos.

Agrega que el profesor necesita conocer los intereses y personalidades de sus alumnos(as) y, apoyándose a través del conocimiento de algún tipo de teoría del aprendizaje, puede, con esa información, elaborar experiencias de aprendizaje coherentes y relacionadas con los objetivos propuestos. Esto genera una pasividad y distancia en su interacción con el alumno(a), porque es el profesor quien ofrece una experiencia de aprendizaje, dejando que el alumno(a) asimile lo que el educador le enseña.

En ningún momento Tyler destaca el rol del profesor como conocedor de algún conocimiento científico ni como especialista en su asignatura, sino que lo describe como aquel que ofrece un abanico de experiencias de aprendizaje planificadas vinculadas con alguna teoría del aprendizaje precisa. Es sigiloso al presentar al profesor como aquel que, podría tener, la capacidad de leer los contextos socio-culturales y singulares en su encuentro con el «Otro», sin embargo, aquello es tan sólo para concretar los objetivos propuestos.

En Stenhouse (2003, 2007) el profesor es un investigador por excelencia, es

[...] una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y su preparación. No es que enseñe aquello que él, exclusivamente, conoce, introduciendo a sus alumnos en secretos. Por el contrario, su tarea consiste en ayudarles a introducirse en una

comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otras poseen ya (Stenhouse, 2003, p. 31).

Según la propuesta de Stenhouse (2003), a los profesores se les debe exigir ser conocedores y dotados de sensibilidad, capacidad de reflexión y dedicación profesional, afirmando que: “No es posible el desarrollo de un curriculum sin el desarrollo del profesor” (Stenhouse, 2007, p. 103). Agregando que el

[...] curriculum es el medio a través del cual puede aprender su arte el profesor. El curriculum es el medio a través del cual puede aprender conocimiento el profesor. El curriculum es el medio a través del cual puede aprender el profesor la naturaleza del conocimiento. Y el curriculum es el medio a través del cual el profesor [...] puede aprender todo esto porque le permite poner a prueba ideas por obra de la práctica y, en consecuencia, basarse en su juicio más que en el juicio de los demás (Stenhouse, 2007, p. 140)

De ahí la importancia que da al currículum al momento de pensar al docente y su arte de enseñar, “[...] decir que la enseñanza es un arte no implica que los profesores nazcan y no se hagan. Al contrario, los artistas aprenden y se esfuerzan extraordinariamente en esa tarea. Pero aprenden a través de la práctica crítica de su arte” (Stenhouse, 2007, p. 138).

Respecto a la relación que establece el profesor(a) con el alumno(a) la expone expresando que “[...] el curriculum constituye el medio de la educación del alumno como el de aprendizaje del arte de la enseñanza por parte del profesor [...]” (Stenhouse, 2007, p. 139). Añade que debe ser autónomo, libre y tener claros sus propósitos y siempre ser guiado por el conocimiento. El profesor no debe sustraerse a la labor de investigación sobre su propia práctica, de los entornos donde la desarrolla y de sus particulares situaciones y condiciones de trabajo. En otras palabras es un facilitador, animador, receptivo no impositivo, con atención positiva e incondicional, abierto, interesado, un maestro que aprende de los otros. Todos estos elementos son articulados en la práctica para dar un gran paso a lo que se conoce como «investigación–acción».

Para Stenhouse el profesor tiene una importancia vital dado que él es la persona que ayuda a los alumnos(as) a insertarse en la sociedad y en el conocimiento. Si bien se presenta con apertura y flexible, sus acciones, al aparecer, no están orientadas al acompañamiento de sus estudiantes en su proceso de construcción personal bajo la mirada de su singularidad y responsabilizada para con él.

En Freire, el profesor está descrito bajo la figura del educador que, también, está inserto en la contradicción educador-educando y que, dentro de la concepción “bancaria” de la educación, los educadores aparecen como [...] agente indiscutible, como sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración” (p. 71). La educación problematizadora planteada por Freire (2012) la acción del educador se distingue en dos momentos, “[...] aquel en el cual éste [el educador], en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente”(p. 85).

Expone Freire (2012) que el profesor es aquel maestro preparado para el cambio social, explicando que “[...] el educador ya no es el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa” (p. 85). Al igual que con la visión del alumno(a), no queda claro si el «educador» al que hace referencia pertenece a la escuela o no, sin embargo, lo que sí queda en evidencia es que se trata de un maestro y trabajador social de un equipo interdisciplinario. Según Freire el «educador» es investigador crítico que indaga, intencional y sistemáticamente, la realidad (que no existe por casualidad sino como producto de la acción histórica de los hombres) para problematizar las injusticias sociales, dejando claro que el «educador» no necesariamente habla de su visión del mundo al «oprimido», menos intenta imponerla, sino que dialoga con él sobre su visión y la nuestra. En sus palabras el compromiso del educador es trabajar con un equipo interdisciplinario para investigar el universo temático del pueblo y así “[...] devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió” (Freire,

2012, p. 127). En este sentido el «educador» es siempre un sujeto cognoscente, cuando se prepara y se encuentra dialógicamente con los educandos y su contexto, busca incidir en la realidad transformándola con los otros hombres y no con los hombres en sí.

Freire entrega al profesor -o investigador crítico- la importancia de intencionar los cambios necesarios para la emancipación y, si bien su relación con el «Otro» (educando) es dialógica, es el maestro quien demuestra cómo realizar la praxis, vale decir, entrega las herramientas metodológicas, a través de materiales de su autoría, para la concientización y el cambio social. Cabe agregar que tan solo al «Otro» le tocaría ser consciente de su realidad, decodificar su contradicción y buscar su liberación, lo cual puede ser un arma estratégica dado que la idea –por noble que sea- puede ser totalitaria e implementar una alienación hacia la mismidad.

Tabla 1 Síntesis de los Discursos Curriculares a partir de los Criterios de Análisis

Autor	Propósito(s) Del Curriculum	Lógica Del Conocimiento	Características Del Alumno(a)	Características Del Profesor(a)
<i>Tyler</i>	Responde a los fines que la escuela desea alcanzar. Están formulados en forma de objetivos, útiles y eficaces, enunciados en forma de conducta y contenido, los cuales se organizan, implementan y evalúan a través de distintas formas de experiencias de aprendizaje.	Se expresa por excelencia en los contenidos que, organizados a través de distintas asignaturas, son algo más que conocimiento, técnicas o hábitos, sino que abarcan modos de pensamiento, reacciones afectivas, intereses, etc. Están presentes en los objetivos y son simplificados en conceptos, habilidades y valores que permitan modificar el comportamiento de los estudiantes.	Es aquel joven del cual se busca modificar su conducta en función de los objetivos educativos propuestos. Sus cambios corresponden a pautas de conducta que, mediante las necesidades reveladas por los propios estudios sobre los educandos, se construyen experiencias de aprendizaje para lograr una mayor efectividad en el cumplimiento de los objetivos	El profesor tiene un rol secundario en el ‘diseño’ del currículo, su papel corresponde mas bien al de implementar los fines educativos, y es mencionado como un ‘instructor’ que ofrece una experiencia de aprendizaje a los alumnos(as). Su acción está establecida para realizar cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante.

<p style="text-align: center;"><i>Stenhouse</i></p>	<p>Es un tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Constituye una especificación que resulta hipotética, abierta a preguntas y su comprobación práctica, dentro del cual, se va construyendo y gestionando el conocimiento.</p>	<p>Puede denominarse como disciplinas académicas o disciplinas de conocimiento, y se articulan en el arte de la enseñanza, la cual apunta a enseñar la epistemología de esa disciplina, la naturaleza de su posesión del conocimiento.</p>	<p>El alumno(a) está desenvuelto en la enseñanza de la naturaleza del conocimiento. El currículum ha de ser puesto a prueba por estudiantes y no los estudiantes por éste. De ahí plantea que, el currículum no está centrado, necesariamente, en el estudiante, sino que está basado en el conocimiento. El alumno(a) es quien desarrolla habilidades para una gestionar el conocimiento.</p>	<p>Es un investigador por excelencia, una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado en virtud de su educación y su preparación. Su tarea consiste en ayudar a los alumno(as) a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Freire</i></p>	<p>Corresponde al trayecto mediante el cual los hombres logran su emancipación a través de la concientización y la transformación de la sociedad. Se justifica en la contradicción entre opresores/oprimidos, proponiendo la liberación del oprimido y la superación de la opresión en la concientización y comunión de los hombres.</p>	<p>Desde la <i>Pedagogía del Oprimido</i>, el conocimiento es un acto cognoscible entre educador y el educando. Busca romper la contradicción entre aquellos que se juzgan sabios, y su donación a los ignorantes. Deshacer aquella contradicción permite suprimir las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye la alienación de la ignorancia.</p>	<p>Desde la figura del <i>oprimido</i> se desprende que el <i>educando</i> es aquel alumno(a) quien, a partir de la relación dialógica que establece con el profesor(a), se encuentran en el acto cognoscitivo. Así, el alumno(a) debería transformarse en un investigador crítico que, reconociendo su propia experiencia existencial y la sus pares, buscará superar la manipulación, decodificar los problemas sociales y transformar, la sociedad.</p>	<p>Corresponde al investigador crítico, quien tiene la importancia de intencionar los cambios necesarios para alcanzar la emancipación. Es el maestro quien demuestra cómo realizar la praxis, vale decir, entrega las herramientas metodológicas, a través de materiales de su autoría, para la concientización y el cambio social.</p>

Comentarios Breves Respecto a la Experiencia de la Alteridad en los Discursos Curriculares

A continuación, y luego de la descripción de cada una de las categorías de análisis, se comentará cómo la experiencia de la alteridad está presente en cada uno de los discursos curriculares seleccionados. Cabe subrayar que, el concepto «experiencia» está siendo abordada como las «*interacciones*» entre el alumno(a)/profesor(a) y junto con el rol que cumple el conocimiento, después de todo, el proceso de enseñanza y aprendizaje está compuesto por aquella la experiencia –o también llamada- práctica educativa. Develar lo que cada discurso curricular menciona sobre la práctica educativa, permite interpretar cómo ha sido pensada desde ellos la experiencia de la alteridad.

Desde Tyler, la práctica educativa se encuentra presente en lo que denomina ‘experiencias de aprendizaje’, las cuales están ordenadas de forma predecible y controlable para alcanzar los objetivos educacionales. La selección de las dichas experiencias –por parte del educador-, tienen como finalidad predecir una situación que provoque una reacción en los aprendizajes deseables en el alumno(a). Según Tyler (1979),

[...] el aprendizaje se realiza mediante las experiencias personales del estudiante, es decir, por sus reacciones ante el medio [...] Al preparar un programa educativo que se proponga alcanzar los objetivos fijados se plantea la cuestión de decidir las actividades educativas particulares que habrán de ofrecerse, pues por medio de ellas se producirá el aprendizaje y se alcanzarán los objetivos de la educación (p.65).

La experiencia de aprendizaje a la que hace referencia Tyler, es cuando el profesor posibilita la interacción del estudiante con un medio que activa una conducta deseada, es decir, la experiencia de aprendizaje es la interacción entre el estudiante con el medio transformado, donde el «Otro» se convierte en un participante activo al tiempo que algunas características del medio atraen su atención, ante las cuales él reacciona. Es por eso que el

[...] educador puede ofrecer una experiencia educativa para lo cual debe establecer un medio y estructurar la situación que estimule el tipo de reacción deseada, lo que significa que debe saber algo de los tipos de intereses y personalidades de sus alumnos, a fin de poder predecir la probabilidad de que una situación vaga provoque una determinada reacción en aquéllos; por otra parte, ese tipo de reacción será esencial para el aprendizaje deseado (Tyler, 1979, p. 66).

A partir de esta cita, en Tyler, es posible desprender que en su concepción curricular las experiencias de aprendizaje deben permitir al estudiante practicar algún tipo de conducta deseada, estar organizadas de manera efectiva y planificadas por el docente. En este sentido, el tacto pedagógico, el estar-juntos, está reducido por la necesidad y urgencia de cumplir con los objetivos. En este autor, la convivencia no es perturbación, intranquilidad, conflictividad y alteridad de afectos, porque provocaría confusión en el alumno(a) a la hora de responder a una conducta deseada. El estar-juntos está traducido en homogeneizar las necesidades, lograr comportamientos deseados, una idea de ‘buenos hábitos’ y ‘costumbres’ preestablecidas (Skliar, 2010b, 2011a). Por consiguiente, la relación con el «Otro», al fin y al cabo, se convierte en una relación idílica. En suma, es posible desprender que en Tyler se excluye una experiencia de la alteridad, sus tensiones, emergencias y problemas que devienen.

Para Stenhouse, la experiencia educativa se establece a partir de la comprobación de los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo determinado, llevado a la práctica misma y acomodadas a la luz de la reflexión. Se basa en un método vivencial, de experiencia personal, de atmósfera de aceptación y confianza, dado que los profesores buscan propiciar actitudes y valores en una relación respetuosa, a través de grupos de encuentro, sensibilización, creación libre, aula de espacio abierta y escuela abierta. Los alumnos(as) se encuentran con el conocimiento dado que el profesor pudo facilitarlos para ellos.

Siguiendo con lo anterior, en Stenhouse la experiencia está presente en la escuela y en el arte de la enseñanza. Dice que las “[...] escuelas asumen la responsabilidad de

planificar y organizar el aprendizaje de los niños. Intentan [...] proporcionar una dirección a dicho aprendizaje y dárle de un máximo de eficacia” (Stenhouse, 2003, p. 53). Asimismo, entiende

[...] por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios?. Y la estrategia de la enseñanza constituye un importante aspecto del currículum” (Stenhouse, 2003, p. 53).

Stenhouse prefiere usar el término ‘estrategias de enseñanza’ al de ‘métodos de enseñanza’, porque permite aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje, dado que se basa en principios en vez de destrezas, y da una mayor importancia al juicio del profesor(a). Es así que propone que la mejora de la enseñanza se logra a través de la mejora del arte del profesor, una enseñanza basada en la investigación, y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje. Aunque, apunta hacia la creatividad y la autonomía, es claro en plantear que, aquello es una construcción permanente de estructuras cognitivas, mediante la internalización de significados del conocimiento en procesos previos.

En su propuesta, la posibilidad de especificar contenidos e ir conformando los problemas, implica una participación tanto del profesor(a) como del alumno(a) en lo que se ha dado a conocer tanto en la investigación como en la acción. Es un criterio en el cual el currículum debe desarrollar tanto al profesor como a los alumnos(as). Las relaciones que propone Stenhouse nacen a partir de la problematización del conocimiento y del reconocimiento de la práctica como encuentro, sin embargo, no es posible evidenciar relaciones de alteridad, principalmente, porque prima el conocimiento sobre otras vinculados dados por la ética y compasión (Mèlich, 2010a). La relación profesor(a)/alumno(a) está dada en la enseñanza de procedimientos para la gestión del conocimiento, aquello no permite evidenciar el desarrollo de una convivencia a partir de un encuentro o- acontecimiento- ético (Bárcena & Mèlich, 2000; Buxarrais, 2006; Poch

& Vicente, 2010), de alteridad de afectos (Skliar, 2002), de un existir con otros, sino que apuntan a acciones o actitudes quizás dados por la costumbre, por el ‘contenido cultural’ o ‘tradiciones públicas’.

En Freire (2012) la experiencia está en la

[...] concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido dialógico es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación (p. 104).

La experiencia, a partir de esta cita, se establece a través del diálogo (la palabra, la conversación, el testimonio) y visualiza el aprendizaje como praxis, vale decir, reflexión y acción para la resolución de problemas sociales de la realidad directa. Corresponde a una

[...] situación gnoseológica, el acto cognoscente del sujeto educador (a la vez educando) sobre el objeto cognoscible [que] no se agota en él, ya que, dialógicamente, se extiende a otros sujetos cognoscentes, de tal manera que el objeto cognoscible se hace mediador de la cognoscibilidad de ambos en la teoría de la acción revolucionaria se verifica la misma relación (Freire, 2012, p. 156).

La experiencia, al parecer, es un proceso intersubjetivo, entregando al diálogo, en su forma y contenido constitutivo, por el esfuerzo por la liberación y realización de la acción revolucionaria. Es así que, el diálogo es entre sujetos esperanzados un pensar verdadero –siempre mediatizado por la realidad crítica- busca resolver las injusticias del mundo. Asimismo, y situado con una “pedagogía del oprimido”, la relación busca la restauración de una intersubjetividad (Skliar & Téllez, 2008; Vega, 2008), de una nueva pedagogía focalizada en los problemas del hombre.

En este sentido Freire, sitúa la relación Hombre/Sociedad bajo una dinámica crítica, en la cual el conocimiento formal y cotidiano, favorece el proceso de emancipación. Parafraseándolo sería un ‘estar-siendo’ en el mundo. En palabras de

Freire (2012) la “[...] educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores-educandos”(p.73). En este sentido, se puede afirmar que ambos se transforman en sujetos del proceso transformador, en el que crecen juntos lo que en la práctica corresponde a decodificar la realidad enajenadora.

El pensamiento de Freire apunta a una relación dialógica entre sujetos, sin embargo, a priori está sujeta a la idea de acción revolucionaria. Hay que reconocer que, las ideas de Freire en relación con la responsabilidad con el «Otro», su experiencia existencial y contexto son, y forman parte, de una posible experiencia de la alteridad pero, al someter el encuentro con el «Otro» a partir de un idea a priori política, puede dificultar el acto de acogida, compromiso y compasión en la relación misteriosa que se tiene al encontrarse con «Otro» (Ortega, 2004, 2010; Poch & Vicente, 2010). En otras palabras, y tal como se desarrolló más arriba, el ensayo de Freire desarrolla más la idea dar protagonismo al «Otro» «oprimido» para su concientización y liberación más que, dar la palabra al «Otro» para comprender sus significados respecto a su interacción con «Otros» en el mundo.

Tabla 2 Síntesis de la Experiencia Educativa en los Discursos Curriculares

Autores	Experiencia Pedagógica
<i>Tyler</i>	La experiencia educativa se encuentra presente en lo que denomina experiencias de aprendizaje, las cuales están ordenadas de forma predecible y controlable para alcanzar los objetivos educacionales
<i>Stenhouse</i>	La experiencia educativa se establece a partir de la comprobación de los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo determinado, llevado a la práctica misma y acomodadas a la luz de la reflexión del profesor(a).
<i>Freire</i>	La experiencia educativa es un proceso intersubjetivo, entregando al diálogo, en su forma y contenido constitutivo, por el esfuerzo por la liberación y realización de la acción revolucionaria de educador/educando.

Breve Aproximación a un Discurso Curricular desde la Experiencia de la Alteridad

Enseguida, y luego de analizar la presencia de la alteridad en cada uno de los discursos curriculares, se realizará una sucinta aproximación a un discurso curricular que considere la experiencia de la alteridad. Cabe volver a subrayar que, el concepto «experiencia» está siendo abordada como las «*interacciones*» entre el alumno(a)/profesor(a) y junto con el rol que cumple el conocimiento, después de todo, el proceso de enseñanza y aprendizaje está compuesto por aquella la experiencia educativa. Reconocer los significados pedagógicos que tendría un discurso curricular que considere la experiencia de la alteridad sería –tanto a nivel teórico como práctico–, una fuente de información y una herramienta analítica importante para indagar los problemas, desafíos y exigencias que enfrentan los sistemas educativos actuales.

Desde la experiencia de la alteridad, el «*propósito del currículum*» tendría que ser un proceso educativo al ‘servicio’ de la responsabilidad con el «Otro», que se abra a los espacios de convivencia de identidades y, por sobre todo, ocuparse en la formación de personas (Vega, 2008) para proyectarlos a lo largo del trayecto vital y a vincularse con una identidad social (Van Manen, 1994). El proceso educativo se desarrollaría a partir de un encuentro ético, respondería a una convivencia en la responsabilidad con el «Otro», sin reciprocidad, vale decir, que no esté condicionada por el enriquecimiento propio o por la mismidad (Magendzo, 2005). En palabras de Levinas (2000) se expresa que

[...] la relación intersubjetiva es una relación asimétrica [...] yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida [...] en la medida en que el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y el «otro» esencialmente en este sentido. Soy yo quien soporta (p. 82).

Se propone que el currículum pueda ser un espacio de relación, de un encuentro a partir del tacto, acogida y compasión con el «Otro» en su radical alteridad. El currículum, comprendería una mutua aceptación y reconocimiento de la singularidad del

«profesor(a)», el «alumno(a)» y su contexto socio-cultural, lo que permitiría que el currículum sea quien se hace cargo de la figura del «Otro», desde su experiencia personal, hacia su experiencia educativa. Se trata de responder a una relación de alteridad que, va más allá de un simple fenómeno de empatía, tolerancia, respeto o inclusión curricular, sino que se responsabiliza del «Otro».

La «escuela», como institución debiese ser la que posibilite el encuentro de la alteridad. Esto, porque la escuela es una institución que encarna y construye los valores colectivos, donde los niños(as) se encuentran con «Otros» niños(as) y aprenden a vivir juntos. En la escuela, el niño(a) descubre que no es el centro del mundo (mismidad) y se ve afectado por el «Otro», que existe «algo» en otra parte fuera de sí mismo. Corresponde a un descubrimiento que nunca acaba y nunca se reduce.

Desde la alteridad, la lógica del «conocimiento» debiese abrirse a pensar y leer el mundo desde la experiencia de un «Otro», que ha sido desplazado y olvidado. Se trata de dar importancia a las experiencias contextualizadas, en valores éticos y contenidos morales a partir de la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la justicia, la libertad, dignidad, etc.. Que la experiencia sea una vivencia material y compasiva en situaciones contextualizadas, que permitan pensar, expresar y vivir el proceso educativo como un encuentro, que no trate solamente de «cosas», de «conocimientos», sino también de alteridades.

Desde la alteridad el «alumno(a)» es aquel «Otro» –con mayúscula-, que se identifica a la(s) persona(s) que merece(n) toda la responsabilidad, corresponden a sujetos singulares, situados, contextualizados e históricos en (su) proceso de construcción personal. El alumno(a) está en un proceso de llegar a ser, y experimenta la vida como una posibilidad, donde su presencia obliga y exige un encuentro ético. El estudiante como sujeto Otro.

Desde la alteridad el «profesor(a)» es el conocedor del conocimiento científico, pero no es un propósito en sí mismo, sino que, a partir de aquel saber, el docente se caracteriza por abrirse a los espacios de respeto, de diversidad, la capacidad de lectura de contextos (socioculturales, personales, etc.) y la preocupación y la responsabilidad

por el «Otro». Las acciones de los docentes están orientadas al tacto, escuchar, orientar, facilitar, guiar y acompañar a sus estudiantes durante el proceso de su construcción personal. Por eso el profesor(a), expresado en el tacto pedagógico, muestra una consideración afectuosa hacia lo singular y solícito de los alumnos(as), experimenta una esperanza personal que se deriva por completo en la presencia y palabra del «Otro».

La relación que establece entre alumno(a)/profesor(a) debiese estar fundamentado en un encuentro ético, del cual se desprende la experiencia de la alteridad. Este encuentro se desarrolla en la convivencia, en el estar-juntos –cabe subrayar que no necesariamente es hacia la no conflictividad-, se trata de relaciones de afección, contradicción (acto de distinción) y fricción (Skliar, 2010b). La convivencia, por consiguiente, es ‘convivencia’ porque hay perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos (Skliar, 2011a). Hay convivencia porque un afecto supone el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar-juntos, es estar entre varios. La alteridad se traduce en la acogida y responsabilidad para con el «Otro» en la experiencia pedagógica, en el cual el contacto con los «Otros», corresponde al acto de orientarse hacia los demás (Skliar, 2004, 2008). El tacto, por consiguiente, es la práctica de la alteridad (Meirieu, 2010), es lo que invita a acoger y tener compasión por el «Otro». No se trata de resolver la vida en común a partir de fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres –una prescripción-, porque si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia, pensar en la experiencia siempre tiene algo de incertidumbre y sensibilidad. Más aún, no constituye un mero estar unos junto a otros, sino un existir (junto) con (los) otros.

Es por eso que, esta investigación, coincide con Contreras (2010) al plantear la necesidad de una mayor apertura institucional que permita concebir otras formas de pensar el currículum, una que reconozca: distintas propuestas de enseñanza, la capacidad de experimentación, de creación, otra lógica de los procesos, relaciones, experiencias y aprendizajes. En fin, que se abran los debates sobre qué se quiere ofrecer a los niños y niñas y cuál es el mundo que se quiere legar. Donde, quizás, la experiencia de la alteridad sea una de tantas formas de pensar la otra experiencia educativa.

Por lo tanto, lo que justifica pensar el currículum como una experiencia en alteridad es pensar que la educación –y por consiguiente lo que sucede en la escuela– pueda contemplar la singularidad de cada alumno(a) y su contexto socio-cultural, que lo acompañe, reconozca y acoja. Un lenguaje que lo vincule con su experiencia, donde la responsabilidad del profesor(a) será una tarea fundamental a la hora de pensar la otras metodologías de enseñanza, otras relaciones educativas, otra ética, en fin, otra posibilidad de hacerse cargo del alumno(a) mediante una actitud de compasiva y de responsabilidad con él, lo que Manen (2004) expresa diciendo que: “Los niños no están ahí principalmente para nosotros [los profesores]. Somos nosotros quienes estamos ahí principalmente para ellos” (p. 19).

VI. CONCLUSIONES

Lo que llama la atención al momento de analizar diferentes *discursos curriculares* es que, intentar objetivar el concepto del «currículum» es un tema muy compleja, ya que se trata de un término equívoco y de abundante discusión en el campo de la teoría del currículo. Cabe mencionar que, al referirse al «currículum» supone la concreción de los fines sociales y culturales que se le asignan a la educación formal. Es por eso que, probablemente, queda una sensación contradictoria a la hora de iniciar una discusión sobre lo curricular, porque, por una lado, está la necesidad de simplificar para hacer entender que el «currículum» es algo obvio que está ahí, por ejemplo: lo que el alumno(a) estudia en la escuela, un programa de estudio, conductas deseadas, etc. Y por otro lado, cuando se comienza su análisis para desvelar su origen, implicaciones y agentes, permite dilucidar que en el concepto de «currículum» se entrecruzan muchas dimensiones y variables que complejizan su campo de estudio.

Analizar lo curricular desde la experiencia de la alteridad ha permitido comprender cómo, en los distintos *discursos curriculares*, se ha identificado y descrito diversas formas y expresiones del «Otro. Sus presencias, no necesariamente expresadas en ausencias totales, están reducidas o subordinadas frente a los fines educativos, el rol del conocimiento o la figura del profesor(a).

En primer lugar, Tyler, ha centrado su interés sustentado en la ciencia y la tecnología como orientadora al momento de pensar al currículum, aquel que promueve el intelecto y resultados previstos expresados en objetivos efectivos y eficientes. Pone su énfasis en la reproducción y control, vale decir, en la inserción de los sujetos en el sistema sociocultural imperante. Bajo este prisma, el conocimiento viene preestablecido desde el saber racional y científico, determinado por especialistas y como una acción dirigida a resultados objetivos que son expresados en conductas. El docente es aquel que transmite, controla y guía al estudiante en su proceso de contacto con el conocimiento a través de aprendizajes previamente diseñados por expertos para obtener resultados observables y medibles. El alumno(a) es aquel que conoce o redescubre la teoría de la

ciencia, la estructura del conocimiento, resuelve problemas, plantea hipótesis, etc. Frente a esto, se interpreta que la relación entre conocimiento, alumno(a) y profesor(a) es jerárquica y vertical, en la cual el conocimiento y rol del docente cumple una función importante y activa en la experiencia educativa, a diferencia de la pasividad y subordinación del alumno(a) que, usando el método positivo de descubrimiento, se le exige tan sólo una comprensión del conocimiento universal e individualización, desvalorizando las condiciones sociales externas que lo desenvuelven.

En segundo lugar, Stenhouse, pone su énfasis en una consideración al currículum como un campo de deliberación y desarrollo de problemas prácticos, pertinentes y contextualizados, donde el juicio reflexivo de los profesores(as) va unido con su desarrollo profesional. Quizás la función más relevante de esta perspectiva es que el currículum permite la comprensión del mundo para poder mejorarlo, y que la experiencia educativa se establece a partir de la comprobación de las ideas, o bien tentativas de los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, determinado, en la práctica misma y acomodadas a la luz de la reflexión. Los alumnos(as) se encuentran con el conocimiento dado que el profesor(a), quien pudo facilitarlos para ellos. Sin embargo, la subordinación del «Otro» a la construcción y gestión del conocimiento, hacen que la preocupación por la «experiencia» de la alteridad se relativice. Y en tercer lugar, Freire, propone emancipar al hombre a partir de la interacción humana que promueva la liberación, concientización y el cambio social. Si bien, el conocimiento se construye a partir del encuentro dialógico, el rol del docente y el estudiante se convierte en una relación procesual, dialógica y problematizadora, el discurso se convierte en acción partidaria de quienes ven a la educación como praxis política, reduciendo la «experiencia» del «Otro» a la misma acción revolucionaria.

Ahora bien, analizar los *discursos curriculares* no tiene por qué cerrarse a tan solo autores y sus obras –lo que quizás es una limitación de esta investigación–, sino que debe abrir investigaciones y reflexiones de los *discursos curriculares* presentes en los marcos legales de los sistemas educativos, los proyectos educativos de las escuelas, los

libros de texto, las planificaciones docentes, etc., las cuales permiten ampliar el foco investigativo propuesto hacia las realidades de nuestros alumnos y alumnas.

La «experiencia» del «Otro» no debiese ser simplificada, tipificada, reducida o banalizada de un modo artificial, ya que no es imprescindible disponer de un discurso técnico o racional para relacionarse con el «Otro». La «experiencia» del «Otro» significa su irreductibilidad, que no puede ser asimilada o asemejada bajo los mismos discursos científicos tradicionales o políticos, de ahí la importancia de ser analizada bajo las nuevas perspectivas educativas como lo fue la experiencia de la alteridad para esta investigación.

El propósito más importante de esta investigación ha sido la exploración de otra mirada, otra posibilidad de pensar al currículum desde la experiencia de la alteridad. Aquello ha llevado a preguntarse: ¿será, realmente, la experiencia de la alteridad, una posibilidad pedagógica bajo las actuales necesidades, requerimientos y exigencias a la educación y la escuela? La respuesta no tiene por qué cerrar el debate, sino lo contrario, abrir los espacios y tiempos para pensar otras miradas, sobre todo de quienes organizan, gestionan y diseñan los sistemas formales de enseñanza y aprendizaje.

Para concluir, concebir desde la alteridad al currículum ha significado reconocer que pueden existir otras palabras –otro lenguaje-, para describir lo que pasa en educación y al interior de las escuelas. Aquello ha permitido abrir debates sobre qué se quiere ofrecer a los niños en las escuelas, pero más precisamente, cuál es el sentido y significado del mundo que se quiere legar. Este es el punto central, cuando se exige y necesita una perspectiva curricular que abra y construya responsabilidades para con el «Otro».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación *Entre el pasado y el futuro* (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- Asencio, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, 41.
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de Pedagogía*, LX(223), 501-520.
- Bárcena, F., Larrosa, J., & Mèlich, J.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación* (9 ed.). Madrid: Morata.
- Beyer, L., & Liston, D. (2001). *El currículo en conflicto: perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid: Akal.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2007). El currículum como un ámbito de estudio. En J. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Boote, D., & Beile, P. (2005). Scholars before Researches: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparaton. *Education Researcher*, 34(6), 3-15.
- Buxarrais, M. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación*(18), 201-227.
- Coll, C. (1995). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, & M. Freene, *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: una introducción crítica a la didáctica* (2 ed.). Madrid: Akal.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras & N. Pérez (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Madrid: Morata.

- Contreras, J., & Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 22-86). Madrid: Morata.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Duschatzky, S., & Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel* (pp. 185-212). Barcelona: Laertes.
- Edwards, A. (2007). *Cartas a profesores de básica*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Elliott, J. (2000). Un currículum para el estudio de los asuntos humanos: la contribución de Lawrence Stenhouse. En J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (4 ed., pp. 263-282). Madrid: Morata.
- Fiala, R. (2008). La ideología educativa y el currículo escolar. En A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 47-74). Buenos Aires: Granica.
- Forster, R. (2009a). Los tejidos de la experiencia. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 121-141). Rosario: Homo Sapiens.
- Forster, R. (2009b). Los rostros de la alteridad. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 97-120). Rosario: Homo Sapiens.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (3 ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giannini, H. (1993). El ocio: madre de la virtudes éticas. *Revista Universitaria*(29), 28-31.
- Giannini, H. (2004). *La "reflexión" cotidiana* (6 ed.). Santiago: Universitaria.
- Giannini, H. (2007). *La metafísica eres tú*. Santiago: Catalonia.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9 ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En Á. Pérez & J. Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza* (12 ed., pp. 137-170). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- González, F. (2009). Educación y alteridad: una postura para nuevo metarrelato. *Educación en Valores*, 2(10), 56-72.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3 ed.). Madrid: Morata.

- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2011). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4 ed.). México: McGraw-Hill.
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel* (pp. 411-431). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2009a). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2009b). Palabras para una educación otra. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 189-203). Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras & N. Pérez (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Madrid: Morata.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito* (2 ed.). Madrid: Antonio Machado.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito* (2 ed.). Salamanca: Sígueme.
- Magendzo, A. (2005). Alteridad y diversidad: componentes para una educación social. *Pensamiento Educativo*, 37, 106-116.
- Magendzo, A. (2008). Currículum oficial en el contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento y la sociedad democrática. En A. Magendzo, *Dilemas del currículum y la pedagogía* (pp. 19-42). Santiago: LOM.
- Manen, M. v. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 1977.
- Manen, M. v. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170.
- Manen, M. v. (1998). *El tacto de la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Manen, M. v. (2000). Moral Language and Pedagogical Experience. *Journal of Curriculum Studies*, 22(2), 315-327.
- Manen, M. v. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Manen, M. v. (2004). *El tono de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

- Martínez, J. (1997). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente* (3 ed.). Sevilla: Díada.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *PRELAC*(2), 30-39.
- Maturana, H., & Vignolo, C. (2001). Conversando sobre educación. *Perspectivas*, 4(2), 249-266.
- Meirieu, P. (2010). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- Mèlich, J.-C. (2001). La palabra múltiple. Por una educación (po)ética. En J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel* (pp. 393-409). Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J.-C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Educación y Pedagogía*, XVIII(42), 11-27.
- Mèlich, J.-C. (2010a). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.-C. (2010b). La zona sombría de la moral. En J.-C. Mélich & A. Boixader (Coords.), *Los márgenes de la moral: una mirada ética a la educación* (pp. 37-62). Barcelona: Graó.
- Mèlich, J.-C. (2012). *Filosofía de la finitud* (2 ed.). Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.-C., Palou, J., Poch, C., Fons, M., & Eds. (2001). *Responder del otro*. Madrid: Síntesis.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación*, 22(2), 43-61.
- Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempos de crisis. *Edetania*, 42, 107-125.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. *Preal*, 61.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. M. Delgado (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-221). Madrid: Síntesis.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, XLII(227), 5-30.
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania*(37), 13-31.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (1999). The rol of compassion in moral education. *Journal of Moral Education*, 28(1), 5-17.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4 ed.). Madrid: Morata.

- Pérez, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45-77). Rosario: Homo Sapiens.
- Pinar, W. (2012). *What Is Curriculum Theory?* New York: Routledge.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slaterry, P., & Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Poch, C., & Vicente, A. (2010). La acogida y la compasión: acompañar al otro. En J.-C. Mèlich & A. Boixader (Coords.), *Los márgenes de la moral: una mirada ética a la educación* (pp. 81-101). Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. (1980). Global education as a slogan system *Curriculum Inquiry*, 10(3), 303-316.
- Popkewitz, T. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301-319.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo* (3 ed.). México: McGraw-Hill.
- Raterro, C. (2005). ¿Alguien tiene hoy algo de sí para contarnos? El ensayo como lenguaje de la experiencia en educación. En J. Larrosa & C. Skliar (Coords.), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 51-63.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Restrepo, L. (1999). *El derecho a la ternura*. Santiago: LOM.
- Rubila, G. (2013). *Imágenes de Alteridad: reflexiones y aportes para el trabajo social en contextos de pobreza y exclusión*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Ruiz, J. (2000). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular* (2 ed.). Madrid: Universitas.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3 ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sidekum, A. (2005). Alteridad. In R. Salas & C. Académico (Eds.), *Pensamiento crítico latinoamericano* (Vol. 1, pp. 19-27). Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Silva, T. d. (2001a). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Silva, T. d. (2001b). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento Educativo*, 29, 15-36.

- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O...¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, XXIII(79), 85-123.
- Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (2 ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2005). Aperturas entre pedagogía y literatura. En J. Larrosa & C. Skliar (Coords.), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 17-23). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2007a). *La educación (que es) del otro: argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- Skliar, C. (2007b). Notas para pensar la convivencia, hospitalidad y la educación. En J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros* (pp. 67-83). Barcelona: Fundació Viuré i Conviure.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.
- Skliar, C. (2010a). La experiencia de la conversación, de la mirada de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En J. Contreras & N. Pérez (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 136-152). Madrid: Morata.
- Skliar, C. (2010b). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Skliar, C. (2011a). Educar a cualquier y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación. *Innovemos*, 1, 2-11.
- Skliar, C. (2011b). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum* (5 ed.). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza* (6 ed.). Madrid: Morata.
- Todd, S. (2003a). A fine risk to be run? The ambiguity of eros and teacher responsibility. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 31-44.
- Todd, S. (2003b). *Learning from the other*. New York: State University of New York
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo* (2 ed.). Madrid: Morata.

- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1979). *Principios básicos del currículo* (3 ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Vega, E. d. I. (2008). *Las trampas de la escuela "integradora": la intervención posible*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Vila, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athena Digital*(006), 47-55.