

En lugar de currículum, Campo de Posibilidades Educativas

Instead of resume, Field of Educational Possibilities

Ao invés de currículo, Campo de Possibilidades Educacionais

Marco Eduardo Murueta

murueta@amapsi.org

<https://orcid.org/0000-0002-9057-1426>

UNAM Iztacala, AMAPSI, Ciudad de México, México

| Artículo recibido en abril 2022 | Arbitrado en mayo 2022 | Aceptado en junio 2022 | Publicado en julio 2022

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i4.17>

RESUMEN

Palabras clave:

Curriculum;
competencias;
cooperanzas; campo de
posibilidades educativas;
aprendizaje creador.

Desde fines del Siglo XIX, la conceptualización educativa ha tenido como referente fundamental al currículum escolar. Currículum significa “carrera”, “recorrido”, “trayectoria”. La pedagogía y la psicología educativa han asumido como algo natural esa noción tradicional y se han enfocado y se sigue ocupando en analizar y diseñar las estrategias curriculares más eficaces para que ocurra un mejor alcance del perfil de egreso pretendido. El movimiento de la Escuela Nueva generó estrategias para hacer mejor el aprendizaje igual en todos y cada uno de los educandos. Pensadores de la educación que no comulgan con la idea del currículum están esencialmente marginados de la planeación escolar o son adocenados para forzar su inserción en los planes y programas de estudios. Existen demostraciones de que la mayoría de los aprendizajes establecidos en los currículos no se sostienen poco después de las evaluaciones (Tirado, 1986). La causa más importante del “fracaso escolar”, de la deserción, del “bajo rendimiento escolar”, de la desmotivación o apatía, de las travesuras, de la indisciplina y de la rebeldía de los educandos es la falta de sentido que para ellos tiene lo que las escuelas y los maestros enseñan, El currículum es una estructura rígida que aprisiona a educadores y educandos, contrariando vocaciones, inhibiendo talentos, frenando los impulsos creadores, forzando el individualismo y exigiendo cumplir con tareas, actividades y aprendizajes sin sentido. Proponemos un nuevo concepto de educación: proceso mediante el cual crece la sensación de poder, la voluntad de poder y el poder mismo. En lugar de currículum las instituciones educativas pueden acceder a un nuevo nivel de planeación educativa a través de diseñar campos de posibilidades educativas contextualizados que integren talentos de los educandos y educadores con las comunidades locales, regionales, estatales, nacionales e internacionales. Las competencias curriculares son estándares que pretenden homogeneizar capacidades; las cooperanzas son acciones originales que siempre superan a otras anteriores. Las competencias no tienen destinatario, son capacidades abstractas en espera de un cliente (empleador) que las use en algún momento del futuro; las cooperanzas son dirigidas a determinadas personas, grupos o comunidades, no esperan ser empleadas sino valorar sus efectos sociales.

ABSTRACT

Keywords:

Curriculum;
competencies;
cooperancies; field of
educational possibilities;
creative learning.

Since the end of the 19th century, the educational conceptualization has had the school curriculum as a fundamental referent. Curriculum means “career”, “journey”, “trajectory”. Pedagogy and educational psychology have assumed this traditional notion as something natural and have focused and continue analyzing and designing the most effective curricular strategies so that a better reach of the intended graduation profile occurs. The New School movement generated strategies to improve equal learning in each and every student. Education thinkers who do not agree with the idea of the curriculum are essentially marginalized from school planning or are marginalized to force their insertion into the study plans and programs. There are demonstrations that most of the learning established in the curricula is not sustained shortly after the evaluations (Tirado, 1986). The most important cause of “school failure”, of desertion, of “poor school performance”, of demotivation or apathy, of pranks, of indiscipline and of the rebellion of the students is the lack of meaning that for them it has what schools and teachers teach, The curriculum is a rigid structure that imprisons educators and learners, thwarting vocations, inhibiting talents, curbing creative impulses, forcing individualism and demanding compliance with meaningless tasks, activities and learning. We propose a new concept of education: a process through which the feeling of power, the will to power and power itself grow. Instead of a curriculum, educational institutions can access a new level of educational planning by designing fields of contextualized educational possibilities that integrate the talents of students and educators with local, regional, state, national, and international communities. Curricular competencies are standards that seek to standardize capabilities; the cooperancies are original actions that always surpass previous ones. Competences have no recipient, they are abstract capabilities waiting for a client (employer) to use them at some point in the future; The cooperancies are aimed at certain people, groups or communities, they do not expect to be used but to value their social effects.

RESUMO

Desde o final do século XIX, a conceituação educacional teve o currículo escolar como referente fundamental. Currículo significa “carrera”, “jornada”, “trajetória”. A pedagogia e a psicologia educacional assumiram essa noção tradicional como algo natural e focaram e continuam focando em analisar e desenhar as estratégias curriculares mais eficazes para que ocorra um melhor alcance do perfil de graduação pretendido. O movimento Escuela Nueva gerou estratégias para melhorar a aprendizagem igualitária de cada aluno. Os pensadores da educação que não concordam com a ideia do currículo são essencialmente marginalizados do planejamento escolar ou são marginalizados para forçar sua inserção nos planos e programas de estudo. Há demonstrações de que a maior parte das aprendizagens estabelecidas nos currículos não se sustentam logo após as avaliações (Tirado, 1986). A causa mais importante do “fracasso escolar”, da deserção, do “mau desempenho escolar”, da desmotivação ou apatia, das brincadeiras, da indisciplina e da rebeldia dos alunos é a falta de sentido que para eles tem o que as escolas e os professores ensinam. O currículo é uma estrutura rígida que aprisiona educadores e educandos, frustrando vocações, inibindo talentos, reprimindo impulsos criativos, forçando o individualismo e exigindo o cumprimento de tarefas, atividades e aprendizados sem sentido. Propomos um novo conceito de educação: um processo através do qual o sentimento de poder, a vontade de poder e o próprio poder crescem. Em vez de um currículo, as instituições educacionais podem acessar um novo nível de planejamento educacional, desenhando campos de possibilidades educacionais contextualizadas que integram os talentos de alunos e educadores com comunidades locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais. As competências curriculares são padrões que buscam padronizar capacidades; as cooperanzas são ações originais que sempre superam as anteriores. As competências não têm destinatário, são capacidades abstratas à espera de um cliente (empregador) para utilizá-las em algum momento no futuro; As cooperativas são destinadas a determinadas pessoas, grupos ou comunidades, não esperam ser utilizadas, mas sim valorizar seus efeitos sociais.

Palavras-chave: Currículo; competências; cooperação; campo de possibilidades educativas; aprendizagem criativa.

INTRODUCCIÓN

Currículum, en latín, o su forma hispanizada, currículo, significan “carrera”, “recorrido”, “trayectoria”. Se atribuye a Marco Tulio Cicerón (106-43 a. de C.) el uso de la frase en latín curriculum vitae para referirse a lo que una persona ha logrado a través de su vida; este concepto sigue en uso hasta la fecha, abreviándose como CV, algunas veces siendo sustituido por el concepto de “hoja de vida”. Por implicación, desde fines del Siglo XVII, algunos educadores usaron el concepto de currículum pedagógico para referirse a lo que una persona ha logrado o puede lograr a través de un proceso educativo secuencial mediante el cual se van alcanzado determinadas capacidades hasta integrarlas como un todo (Wolfgang, 1993). En efecto, el “plan de estudios” era el proyecto educativo a realizar; cuando una persona cumplía con las evaluaciones programadas, las capacidades logradas formaban parte de su curriculum vitae. De esa manera, gradualmente se asumió el concepto de currículum escolar como otro nombre y, después, como una forma más detallada del plan de estudios, al incluir no solamente la lista de asignaturas y temas o contenidos a revisar, sino también las actividades de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación para alcanzar determinados objetivos conductuales o capacidades cognoscitivas. Más recientemente, los objetivos conductuales y/o cognoscitivos, motrices y afectivos, propios de la Taxonomía de Bloom (1956/1990), fueron sustituidos por competencias pretendidamente integradoras de actitudes, valores, capacidades cognoscitivas y habilidades para resolver determinados problemas de manera contextualizada.

Con el desarrollo de la industria, desde fines del

Siglo XIX y de manera progresiva hasta la fecha (Siglo XXI), la conceptualización educativa fue teniendo como referente fundamental al currículum escolar, como una serie de pasos programados para lograr un conjunto de capacidades, ahora competencias, de manera análoga a la secuencia de producción industrial, en serie. Por ello, a fines del Siglo XX y principios del Siglo XXI, se esgrimió el concepto de “calidad educativa” en analogía a la calidad que una empresa establecía para sus productos con determinados criterios estandarizados para garantizar la “satisfacción de los usuarios”. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) generó el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (conocido como PISA, por sus siglas en inglés) como una manera de hacer comparativos de las habilidades o competencias logradas por los educandos de 15 años en las áreas de Lectura, Ciencias y Matemáticas, y así establecer estándares para la valoración positiva o para la devaluación de los sistemas educativos y de sus egresados en los diferentes países. Todo mundo supo que países como China, Singapur, Finlandia y Japón han ocupado los primeros lugares de ese “ranking”, mientras que los países latinoamericanos y africanos estaban entre los más bajos. En efecto, los primeros se convertían en referente a imitar por los segundos. Sin embargo, son muy escasos los personajes de Singapur o Finlandia que hayan destacado internacionalmente, en contraste con la importante cantidad de artistas, científicos y pensadores latinoamericanos con influencia mundial.

A diferencia del concepto de “plan de estudios”, que puede referirse a toda forma de planeación educativa, la noción de currículum lleva implícita una

idea tradicional de la educación que, a principios del siglo XX, fue planteada por Durkheim (1924/1979) de la siguiente manera:

“Para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos... No hay pueblo donde no exista un cierto número de ideas, sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños... cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que éste debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral... Éste tiene, pues, por función suscitar en el niño: primero un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como no debiendo estar ausentes en ninguno de sus miembros; segundo, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente como debiendo encontrarse en cuantos la forman... La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva” (pp. 65-69).

Según esto, la “sociedad” como algo dado, abstracto e impersonal, es la que “considera” lo que todos los individuos deben aprender. Para Durkheim

no existen los conflictos ideológicos que generan en cada persona diversos procesos intrapersonales e interactivos; que la moral, por tanto, no es tampoco homogénea; que la vida social implica tanto la homogeneidad como la heterogeneidad para poder “vivir”, evolucionar, desarrollarse, transformarse. Es cierto que se requieren puntos de referencia comunes, pero también lo es que existen puntos de vista diferentes y hasta contrapuestos que son necesarios para que cada cosa y todo tenga sentido a través del diálogo y de la triangulación de miradas que permite una mayor nitidez perceptual, conceptual y práctica. En la medida en que predomina la homogeneidad, el vivir se vuelve monótono y aburrido, superficial, anonadante y fastidioso. Si todos saben lo mismo o hacen lo mismo, el diálogo académico, teórico, científico o profesional resulta innecesario. Se habla de otras cosas diversas.

Durkheim se refiere a adultos que educan a jóvenes o niños, sin considerar que hay jóvenes e incluso niños que pueden educar a los adultos, aun con esa noción tradicional de educación. La educación tradicional es concebida como transmisión de conocimientos y habilidades de unos a otros, los que saben a los que no saben; el maestro es el experto que va a instruir, a formar, a modelar a los principiantes, como si éstos fueran tábula rasa para que todos ellos aprendan lo mismo y sean a semejanza de lo que ya es el maestro, o, incluso, mejores en precisión o acabado, pero en la misma línea conceptual, actitudinal y práctica; por eso autores como Bordieu y Passeron (1977), entre otros, siguiendo a Althusser (1988), concibieron a la escuela como un aparato ideológico para la reproducción del sistema establecido y, con esa perspectiva, concibieron como violencia pedagógica

a toda enseñanza, enmarcada en lo que Foucault (2003) denunció como Vigilar y castigar. Estos autores tampoco captaron la potencialidad escolar que genera la ineludible, heurística y potencialmente transformadora dinámica interactiva de la diversidad de experiencias y trayectorias de los docentes y estudiantes.

Mucho de la pedagogía, de la psicología educativa y muchas reflexiones sobre la problemática y las propuestas educativas han asumido como algo natural esa noción tradicional de la educación y se han enfocado y se sigue ocupando en analizar y diseñar las estrategias curriculares más eficaces para que ocurra un mejor alcance del perfil de egreso pretendido, el cual establece las competencias o capacidades generales a formar en los estudiantes. Incluso, el movimiento de la Escuela Nueva -que inició a fines del Siglo XIX y se desarrolló en las primeras décadas del Siglo XX- generó materiales didácticos, juegos y otras actividades lúdicas para hacer mejor ese aprendizaje igual en todos y cada uno de los educandos. Piaget (1981) propuso el “método clínico” o mayéutico para mejorar la comprensión de los conceptos en los aprendices y Vygotski (s/f) planteó la idea de la Zona de Desarrollo Próximo para que, con ayuda, cada uno alcanzara mejor y más pronto aquello que estaban a punto de lograr en la línea general del desarrollo expresada como currículum; por ejemplo, la secuencia de capacidades de clasificación, seriación, conservación de cantidad, peso y volumen, deducción, inferencia; preconcepto, concepto; lecto-escritura, suma, resta, multiplicación, división, números fraccionarios, números negativos, álgebra, trigonometría, cálculo.

Con la misma perspectiva, algunos de los seguidores del constructivismo -pretendidamente

basados en las investigaciones y construcciones teóricas de Piaget y Vygotski- han propuesto y organizado comunidades de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje situado y aprendizaje contextualizado, con los cuales se logra que los educandos avancen mejor en la comprensión más completa y el desarrollo de actitudes y capacidades prácticas establecidas como objetivos o integradas como competencias en los currículums. La comunidad o los compañeros colaboran para que cada uno de los educandos y todos logren las competencias establecidas en el plan de estudios. Todos aprenden lo mismo en esa metafórica producción en serie, industrial, de quienes logran el perfil de egreso, que es establecido previamente como punto de referencia fundamental para organizar el currículum.

Pensadores de la educación que no comulgan con la idea del currículum como Neil, Wallon, Freinet, Illich y Freire, están esencialmente marginados de la planeación escolar o son adocenados para forzar su inserción en los planes y programas de estudios. La idea de Neil (1960/1978) de las asambleas escolares en las que educandos y educadores tienen cada uno un voto para decidir el curso del proceso educativo y la libertad de cada educando para decidir lo que quiere y lo que no quiere hacer o aprender no cabe en los currículums y choca frontalmente con la forma de vida actual fuera de las escuelas. Wallon (1959; citado por Palacios, 1980) considera que la escuela debiera familiarizar a los niños con todas las formas de la actividad propias de su época; para este autor, el maestro debe situarse con sus alumnos ante el entorno al que les han llevado sus diferentes situaciones y modificar sus propios puntos de vista por el contacto permanente con la realidad

cambiante y orientarse a los intereses de todos. La pedagogía de Freinet vincula a los niños con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y a su entorno; la escuela debe conectarse con la vida familiar, con la vida del pueblo y del medio, con sus problemas y realidades (Palacios, 1980). Por su parte, Illich, cuestiona a la misma institución escolar, que aísla a los educandos de la vida comunitaria, y propone la desescolarización, sustituyendo al currículum por la convivialidad (Illich, 1985) en la comunidad, en la que cada quien encuentra-busca-encuentra lo que le interesa y en lo que desea participar; como era la educación antes de las iglesias y de las escuelas modernas, éstas supuestamente basadas en los conocimientos científicos. Illich considera que el aprendizaje y la enseñanza debieran ocurrir en los lugares y a través de las actividades y funciones que realizan los propios integrantes de la comunidad: los educandos aprenderán a construir casas colaborando con quienes ya lo hacen; aprenderán a escribir y a leer escribiendo mensajes reales y leyendo los que le lleguen, como se aprende a hablar; y así todo. Freire (1968) cuestiona la organización “bancaria” de la educación, implicada en los currículums, en la que el educador “deposita” conocimientos en los educandos, a lo que considera como factor clave de la opresión y de la imposición del punto de vista de la clase dominante en el capitalismo. Como un elemento de transformación social, propone una educación dialógica que valore los puntos de vista, las preocupaciones, las necesidades y los anhelos diversos de los educandos para hacer una reflexión colectiva crítica y así generar la conciencia sobre la situación social que se vive, proponiendo alternativas.

Existen demostraciones de que la mayoría de los aprendizajes establecidos en los currículos no se sostienen poco después de las evaluaciones (Tirado, 1986). Los egresados de primaria pocas veces recuerdan cómo se resuelven y para qué sirven las multiplicaciones y divisiones con números fraccionarios o cuáles son los ríos y las montañas de cada continente. Muy pocos de quienes egresan de secundaria saben resolver un binomio al cuadrado y para qué sirve, y lo mismo ocurre con las ecuaciones de segundo grado, el uso de logaritmos, la obtención del seno, coseno y tangente; el adecuado uso de tiempos verbales del modo subjuntivo, el balanceo de ecuaciones químicas, la relevancia del número atómico de los elementos y los niveles s, p, d, f, de las órbitas de los electrones y de su spin.

La causa más importante del “fracaso escolar”, de la deserción, del “bajo rendimiento escolar”, de la desmotivación o apatía, de las travesuras, de la indisciplina y de la rebeldía de los educandos, especialmente durante la adolescencia, es la falta de sentido que para ellos tiene lo que las escuelas y los maestros enseñan, sobre todo considerando que han pasado evaluaciones con conocimientos momentáneos o a través de trucos y, por tanto, no cuentan con las capacidades y los referentes para comprender lo que expresan los educadores en las lecciones o cursos subsecuentes. Cada vez más, es como si asistieran a clases en un idioma desconocido y, además, sobre temas poco o nada interesantes (Cuando padres o maestros se quejan de la desmotivación o del “bajo rendimiento” y/o de la “mala conducta” escolar de algún niño o adolescente, les pido que se imaginen a ellos mismos en una reunión donde tienen que permanecer varias horas relativamente quietos y en

silencio, escuchando algunos discursos en un idioma desconocido y sobre un tema que no les interesa). Son cada vez más escasos los estudiantes que se entusiasman con los aprendizajes de la secundaria y la preparatoria.

El currículum es una estructura rígida que aprisiona a educadores y educandos, contrariando vocaciones, inhibiendo talentos, frenando los impulsos creadores, forzando el individualismo aun en los trabajos “de equipo” y exigiendo cumplir con tareas, actividades y aprendizajes sin sentido. Inclusive los directivos, administradores educativos y las comunidades con sus inercias y expectativas tradicionales están atados a los currículos. Durante una clase del Doctorado en Educación que impartí en el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE), teniendo como alumna a una docente de la asignatura de física en el nivel bachillerato, le pregunté que para qué les podía servir a sus alumnos aprender lo que ella enseñaba en esa materia; después de titubear un poco, dijo: “por si algún día van en su coche y se les poncha una llanta, comprenderán el papel de la palanca para poder elevar el coche y poner la refacción”.

He preguntado a varios docentes de secundaria, preparatoria y universidad por qué hay que enseñar matemáticas, álgebra, cálculo a todos los estudiantes, sobre todo considerando que casi no recuerdan esas enseñanzas en el mediano y largo plazo. Casi todos contestan que las matemáticas ayudan y enseñan a razonar. Cuando les comento que el ajedrez también fomenta mucho el razonamiento y las capacidades deductivas e inductivas, generalmente no encuentran argumentos de por qué las matemáticas podrían priorizarse respecto al ajedrez en la educación media y media superior.

El currículum, por su propio concepto, es:

1) Homogeneizante de los educandos y rutinario para los docentes.

2) Individualista, no prevé el aprendizaje grupal o colectivo, ni interactivo. Cuando hay trabajos grupales o en equipo se pretende el mismo aprendizaje de todos los participantes.

3) Renuente a la diversidad.

4) Indiferente a las vocaciones y talentos específicos de estudiantes y docentes, a quienes somete a ocuparse de competencias, objetivos, temas y actividades que no son de su interés.

5) Genera tedio y desmotivación en los docentes que tienen que enseñar una y otra vez lo mismo a cada generación.

6) Promueve el dogmatismo y rigidez de los docentes y, por tanto, de sus alumnos, que requieren apegarse a conceptos, temas y criterios de evaluación establecidos.

7) Se disocia del entorno, no propicia y dificulta la atención de lo que ocurre en la realidad cambiante.

8) Conforme pasa el tiempo se va haciendo obsoleto, dadas las dificultades que hay para hacer cambios curriculares parciales que afectan a la coherencia curricular; es más difícil hacer un cambio curricular completo para acoplarse mejor a las nuevas realidades de la vida social; y cuando se logra, se reinicia de inmediato el proceso de desgaste, como en el mito de Sísifo.

Con el sistema modular (Erlich, 1996) se buscó romper la implícita seriación de las asignaturas y temas haciendo unidades que pudieran realizarse como un todo nucleado por una determinada problemática, sin depender de otras, de tal manera que, teóricamente, el currículum podría recorrerse

en múltiples trayectorias, comenzando con cualesquiera de los módulos y avanzando hacia otros sin que hubiera seriación. No obstante, todo proyecto curricular es tendencialmente rígido, aunque se vio como innovación el concepto de currículum flexible (Torres Muñoz y Pérez Rodríguez Terminel, 2004) al ofrecer algunas asignaturas o temas opcionales a los educandos, articulados por un tronco rígido; y en cada opción curricular, rigidez interna.

La experiencia curricular en psicología Iztacala

En 1975, en la zona norte del Valle de México, en Tlalnepantla, se inauguró la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la UNAM con cinco proyectos curriculares: Medicina, Odontología, Biología, Enfermería y Psicología. En ese momento, el conductismo tenía su mayor auge en México y su principal impulsor, Emilio Ribes, fue nombrado Coordinador de la Carrera de Psicología y tuvo un gran apoyo para proponer y aplicar un plan de estudios y diseñar laboratorios adecuados al enfoque conductista, pudiendo elegir a la planta docente con esa formación. El currículum de dicha carrera se instaló formalmente en 1976, considerado como una innovación crítica del Plan de Estudios de la Facultad de Psicología de la UNAM, señalando que en éste

...su criterio de conformación estaba dado en términos de contenido y no de objetivos preespecificados, esto llevó a un enciclopedismo donde la información era lo importante más que la formación, por lo que el estudiante requería estudiar un conjunto de contenidos estipulados que estaban poco o incluso contradictoriamente conjuntados, carente de metodología y sin

herramientas técnicas para confrontar la demanda del servicio que exige la práctica profesional (ENEP Iztacala, 1982, p. 281).

La carrera de psicología en Iztacala fue la primera institución universitaria en México plenamente planeada por un grupo de psicólogos, pretendiendo darle coherencia interna y externa. Fue un reto para la filosofía del conductismo por la posibilidad de demostrar su efectividad como alternativa para la enseñanza de la psicología misma, para la educación superior y, también, para la educación en general. Si las cosas salían bien, un modelo análogo podría aplicarse en otras instituciones educativas.

Es cierto que el propio enfoque conductista tendría que enmarcarse dentro de la legislación y el sistema administrativo universitario y el enfoque interdisciplinario, modular y de servicio a la comunidad que se pretendía implantar en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPS). Pero también lo es que la misma conceptualización de las ENEPS había sido influida de manera general por dicho enfoque. Hubo posibilidades de planeación que es raro encontrar en las universidades públicas de México. Se hicieron aulas, laboratorios y espacios de las clínicas expresamente adecuados para el tipo de currículum pensado; se les dio celeridad a los trámites y se permitió establecer políticas de selección, contratación y formación de docentes. En los primeros años de funcionamiento de la carrera de psicología en Iztacala, se le consideró como la de más alta calidad formativa de México y de América Latina.

Sin embargo, desde 1979 comenzó a haber inconformidad por parte de algunos docentes y estudiantes. Se cuestionó la eficacia del enfoque

conductista para enfrentar las diversas situaciones de la práctica y se comenzó a tener influencia de otras orientaciones teóricas alternativas: principalmente de la teoría psicoanalítica, de la teoría psicogenética y la escuela histórico cultural.

Por el entrecruzamiento de la polémica teórica, de los problemas intra e intergrupales de carácter político y de los problemas interpersonales, se generó conflictividad entre grupos y subgrupos de docentes, lo que se tradujo en que cada área comenzó a trabajar por separado alterando la pretendida coherencia del proyecto conductista. El supuesto plan modular se transformó rápidamente en un incoherente plan por asignaturas. En el tiempo asignado para revisar los elementos teóricos conductistas respecto a un tema se incluyeron cada vez más materiales teóricos de diferentes orientaciones, de tal manera que en el mismo tiempo académico para revisar una determinada cantidad de bibliografía conductista se revisaban lecturas de diferentes enfoques en niveles muy superficiales, además de que, con frecuencia, un mismo material introductorio era parte de la bibliografía básica en diferentes áreas, resultando repetido para los estudiantes.

La calificación de la participación en los seminarios, propuesta por los conductistas, derivó en un examen oral colectivo en el que los alumnos tenían que repetir “sin ver” o decir lo que el maestro deseaba para obtener la máxima calificación posible. En efecto, los alumnos tenían que cambiar su enfoque personal en cada clase para adecuarlo al del maestro y obtener una buena nota. Al inicio de la clase, los alumnos competían para tomar la palabra y decir cualquier cosa para ganar su “participación”, después de lo cual se mostraban apáticos.

Puesto que los materiales bibliográficos eran

leídos uno tras otro, los estudiantes no tenían la necesidad ni la convicción para hacer comparaciones o contrastaciones entre los diferentes artículos que se iban revisando, al menos hasta el momento de elaborar la “glosa” (ensayo pretendidamente sintético e integrador), en la cual se les pedía que hicieran algo que no habían practicado durante las sesiones con el docente. Por ello las glosas, lejos de ser integradoras o analíticas, generalmente consistían en resúmenes de las lecturas, en la misma secuencia en que habían sido revisadas.

Contrariamente a lo esperado por los planeadores, la formación tendía a ser memorista y repetitiva, acrítica en la medida en que ni los estudiantes ni el docente analizaban las diferencias y coincidencias de fondo de las diferentes posiciones teóricas revisadas.

Desde 1981, iniciaron múltiples esfuerzos para modificar el currículum sin lograr el consenso para ello entre los diversificados grupos de docentes y sus diferentes enfoques teóricos, profesionales y académicos. Cada grupo o docente individual modificaba los contenidos, la forma de enseñanza y los sistemas de evaluación, pretendiendo así mejorar y actualizar el proceso formativo de los educandos. Si bien eso permitió la diversidad de opciones, también implicó la progresiva incoherencia y dispersión en la formación profesional de los egresados.

Treinta y cuatro años después, en 2015, por fin se aprobó un cambio curricular con un diseño aún más desafortunado que el anterior. En síntesis, se consideraron dos años de un tronco común en el que los estudiantes dan una revisada a las introducciones de siete diferentes tradiciones teóricas (cognitivo-conductual, psicoanálisis, humanismo, psicogenética, sistémica, histórico-

cultural y complejidad) para elegir una de ellas a partir del quinto semestre de la carrera y revisar sus aplicaciones en los ámbitos de salud, educación, educación especial, clínica, comunidad y centros laborales.

Como es evidente, los grupos académicos llegaron al consenso de distribuirse el proyecto educativo por grupos de interés, evitando así el diálogo interteórico y haciendo una carrera de psicología por cada tradición (siete carreras) que comparten un tronco común en la que los estudiantes revisan una pequeña parte de cada una. El efecto de este proyecto es que se afianzan las tendencias dogmáticas, y por tanto no-creativas, en estudiantes y docentes, sin dar cabida a proyectos originales que no coincidan con alguna de las siete tradiciones establecidas, como es, en mi caso, la Teoría de la praxis.

Al poco tiempo de implantado este currículum ha generado ya muchas inconformidades de docentes y alumnos que se sienten atrapados en un esquema rígido, desfavorable para el pensamiento crítico y la formación profesional y científica. Sin embargo, no se cuenta con las ideas educativas alternativas ni la receptividad institucional para afrontar esa problemática académica (Cfr. Lara, López, Herrera, Murueta y Williams, 1996).

Competencias vs. Cooperanzas

Las escuelas actuales, teniendo como eje al currículum, están diseñadas para formar empleados o robots humanos; no ciudadanos, no pensadores, no creadores. La idea del perfil de egreso y la secuencia industrializada de actividades y evaluaciones pretenden formar personas iguales que puedan encargarse de determinadas funciones

en una empresa o institución. Con esa perspectiva, los docentes, amables o autoritarios, se convierten en una especie de capataces o domadores para que sus alumnos respondan correctamente a determinados “reactivos”. Por ejemplo, quienes enseñan a leer y a escribir, generalmente no son buenos lectores y menos buenos escritores (aunque no fueran famosos); la mayoría solamente pretende que los educandos aprendan a traducir en sonidos los grafismos y que sean capaces de tomar dictado; la comprensión de la lectura implica solamente su adecuada interpretación, no su análisis crítico y su relación con otros escritos y con la vida cotidiana en la comunidad. Por eso ponen más énfasis en la lectura que en la escritura, y menos en la escritura original que, por cierto, Freinet (2005) sí promovía a través de la imprenta escolar y de la correspondencia interescolar. En las primarias actuales, generalmente los niños escriben solamente para que los docentes revisen si los grafismos fueron los adecuados, si la respuesta en el examen es correcta, si fueron capaces de tomar el dictado. Pocas veces, promueven que los educandos le escriban a otro(s) educando(s), a otros docentes, a los directivos escolares, a sus padres y a otros padres de familia; a niños de otras escuelas, de otras ciudades, de otros países; al policía, al presidente municipal, al gobernador, a los diputados, al presidente de la República, a los presidentes de otros países, al secretario general de la Organización de las Naciones Unidas.

A las capacidades que se enseñan en las escuelas de principios del Siglo XXI se les da el nombre de competencias. Un concepto surgido en los ámbitos de evaluación y selección de personal en las grandes empresas, para ver en qué puesto puede desempeñarse una persona o cuál de los candidatos

tiene más competencias para un determinado puesto. Este concepto -supuestamente integrador de conocimientos, actitudes, habilidades y valores- fue asumido y difundido en los proyectos educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y luego fue retomado por autores como Perrenaud (1999) y muchos otros, pero ninguno de los grandes autores de la pedagogía propuso el concepto ni habló de competencias. A muchos directivos y administradores educativos les sonó bien la idea integradora y funcional en cada “competencia”, en lugar del aprendizaje de conocimientos o habilidades por separado.

En 2013 fui invitado a dar una conferencia sobre Calidad Educativa desde la Teoría de la Praxis, como parte de un evento académico de rectores universitarios de diversas instituciones y estados de la República Mexicana. Estuve presente durante una buena parte del evento y pude escuchar los discursos de varios rectores que informaban que un alto porcentaje de los currículos de las carreras que impartían sus universidades estaban ya elaborados a base de competencias. Parecía un concurso para ver qué universidad tenía el mayor porcentaje. Me tocó dar la última conferencia, cuando ya el auditorio estaba cansado, así que tuve que pedir que se pusieran de pie brevemente para realizar algunos movimientos corporales y pequeños masajes para refrescar su ánimo y su atención. Logré crear otro clima con mi charla al plantear los cuestionamientos a la tañida noción de competencias y proponer el concepto antónimo de cooperanzas:

Las competencias son estándares que pretenden homogeneizar capacidades de saber hacer; las cooperanzas son acciones originales

que siempre superan otras anteriores. Un ejemplo de competencia es poder escribir una carta; una cooperación recíproca sería haber escrito algo relevante para alguien, o haber usado cierta información leída para proyectar algo novedoso y darle realidad.

Las competencias no tienen destinatario, son capacidades abstractas en espera de un cliente (empleador) que las use en algún momento del futuro; las cooperanzas son dirigidas a determinadas personas, grupos o comunidades, no esperan ser empleadas sino valorar sus efectos sociales. Las competencias promueven la rivalidad y el egoísmo, son individualistas; las cooperanzas, en cambio, llevan implícito el afecto, el trabajo en equipo, la organización y el compromiso con los otros. Quienes valoran a una persona por competencias le preguntan o evalúan qué sabe hacer, qué resultados pueden esperarse de sus acciones; en contraste, quienes valoran sus cooperanzas, preguntan y analizan qué ha hecho, qué resultados se han derivado de sus acciones. Las competencias preparan para el futuro: el presente, la vida escolar, es sólo un medio; el pasado, la historia, ya no importa, se reduce a una curiosidad. Las cooperanzas, por el contrario, organizan a individuos y grupos para actuar sobre el presente y así forjar el futuro: revisar el pasado es necesario para dirigir acciones actuales que transformen escenarios sociales en determinada dirección histórica.

La realización de las cooperanzas necesariamente genera capacidades que pueden aplicarse en otros casos similares, a las que hoy llaman competencias. Toda cooperación de hecho se traduce en una o varias competencias. Pero lo inverso generalmente no ocurre. Si una persona aprende por competencias

de ello no se deriva que realice cooperanzas o aplicaciones útiles de dichas competencias. Así, una persona puede tener la capacidad de elaborar una carta o de despejar una ecuación de segundo grado, pero -por lo general- eso no le llevará a que escriba una carta para alguien o a que use el despeje de una ecuación para aplicarlo en un proceso técnico que efectivamente sea útil.

Un nuevo concepto de educación

Para superar la concepción tradicional, durkheimiana, de la educación y sus nocivas consecuencias, es necesario asumir una nueva forma de entenderla, por lo que proponemos la siguiente definición:

La educación es el proceso mediante el cual crece la sensación de poder, la voluntad de poder y el poder mismo en una persona y/o en un colectivo, mediante la incorporación, compartición, complementación, creación y desarrollo de hábitos, narrativas, valores, juegos, actitudes, expresiones estéticas, explicaciones, rituales, normas, habilidades técnicas y proyectos políticos.

Esta definición recoge el concepto de voluntad de poder, de Nietzsche (1888/1996). Como sabemos, voluntad proviene del latín “volitio” que, a su vez deriva de “volo” que significa “quiero”. Así, voluntad es la forma genérica de “el querer”. “Querer poder” puede también expresarse como “querer lograr” o “querer hacer que algo ocurra”; no simplemente “querer que ocurra” sin hacer nada; sino querer hacer algo para cumplir el deseo. De esa manera, la voluntad de poder puede referirse desde al deseo de tomar agua hasta el deseo de cambiar el mundo en un determinado sentido.

En Nietzsche, la Voluntad de Poder es inherente

a la naturaleza: el deseo humano o animal tiene la misma estructura que la necesidad de los ríos para ir hacia el mar, atraídos los líquidos por la gravedad, dada su consistencia maleable en comparación con los sólidos, que también son atraídos pero no tienen la agilidad de los líquidos para deslizarse; o la necesidad de llover cuando el vapor se condensa y enfría en las alturas conforme va cambiando la temperatura hasta que su densidad se transforma en gotas que pesan más que el aire. Todo deseo es al mismo tiempo una necesidad en el sentido ontológico, aunque no siempre alcance su cometido, como las represas también pueden detener el flujo de una parte de los ríos o el agua puede consumirse y no dejar que el río llegue al mar como había sido anteriormente. Hay muchos procesos naturales que son interrumpidos por la influencia de otras fuerzas, tal como los deseos humanos que no llegan a realizarse. Hay que ver las implicaciones relativas de esas interrupciones, tanto en el medio ambiente como en los procesos psicológicos. Freud y sus seguidores han estudiado muchos casos de interrupciones, represiones e incluso traumatismos psicológicos.

Por eso, después de hacer un análisis filológico y filosófico, dice Nietzsche (1888/1996) que lo “bueno”, el bien, es todo lo que hace crecer la sensación de poder, la voluntad de poder y el poder mismo. Es necesario analizar esta frase con mayor detalle: la sensación de poder ocurre cuando una persona o un colectivo sienten que pueden hacer algo, aunque en ese momento no lo deseen (si quisiera podría subir esa escalera, pero no quiero); la voluntad de poder se refiere al deseo de hacerlo (voy a subir esa escalera en este momento) y el “poder mismo” significa estarlo haciendo o haberlo ya

hecho (estoy subiendo la escalera o subí la escalera).

Entonces la educación es el proceso que hace crecer en las personas y en los grupos la sensación de poder, la voluntad de poder y el poder mismo como parte del proceso de la vida social, es decir, como parte de un significado cultural en relación a las necesidades y posibilidades que se adviertan. De hecho, más allá del significado pasivo de la palabra “cultura” (conjunto de valores, creencias y costumbres de una comunidad) es importante hacer énfasis en su significado activo (como en agricultura, apicultura, puericultura, porcicultura): acción de cultivar ciertos valores, creencias, costumbres, habilidades, instrumentos, expresiones estéticas, narrativas, explicaciones, juegos, rituales, proyectos. Y, como parte del cultivarlos, también sembrar otros y cosechar sus resultados (Murueta, 2005).

Teoría de la acción

¿Cómo surge el deseo humano? ¿De qué depende que una persona o un colectivo decidan realizar una acción y comiencen a hacerla ya? En los humanos como en los animales ocurren procesos bioquímicos y eléctricos que generan sensaciones diversas, algunas de ellas generan algún grado de dolor o placer. El dolor conlleva un estado de conflicto, de rechazo al dolor y, por tanto, a lo que lo provoca; surge un deseo natural o incondicionado de abatir el dolor; mientras que el placer agrada, primero, y luego atrae. El deseo es la anticipación y la búsqueda del placer y/o la evitación del dolor. El placer está intrínsecamente relacionado con la continuidad de la vida; mientras que el dolor, a su posible interrupción. En los primeros humanos, la genealogía de la colaboración generó la necesidad y la posibilidad de la comunicación, de tener en cuenta

la acción de otros de manera coordinada. Los otros comenzaron a formar parte de cada persona: sus señales, sus reacciones, sus acciones y, finalmente, sus intenciones y deseos, fueron incorporados en cada individuo, por ello el crecimiento del lóbulo frontal que hace posible la imaginación y la reflexión, siendo esta última la posibilidad de reaccionar ante otros hechos dentro del mismo proceso mental; una(s) parte(s) del cerebro reaccionando a otra(s). La interacción no solamente es con el entorno, sino también consigo mismo, con el propio proceso mental. La reflexión y la imaginación, a su vez, hicieron posible recordar eventos anteriores y orientarse por fines mediatos, derivando en una progresiva capacidad de coordinación y de vivencias afectivas: amor y odio.

Los malestares y los posibles placeres generan las emociones-deseo de quitar los primeros y tener acceso a los segundos; la persona o el grupo conciben la posibilidad de dejar de tener malestares y/o de alcanzar determinados placeres. Cuando ocurre un malestar, incluso por la prolongada ausencia de placer, se genera tensión nerviosa o ansiedad que puede traducirse en inquietud, zozobra, incertidumbre, impotencia cuando no se sabe qué hacer; o bien en acción intencional cuando se advierte cuál es el camino para quitar ese malestar. Desafortunadamente hay dolores o vacíos que no encuentran ese camino y se produce la neurosis crónica, que encuentra canalización a través de formas compulsivas de placer, agresividad innecesaria, aferramiento a algo que estructure y que permita canalizar y mitigar las tensiones padecidas.

Si una persona ha estado sin tomar agua varias horas, haciendo mucho ejercicio físico y en un ambiente muy caluroso, por ejemplo, caminando en

un desierto, en el momento en que tuviera acceso a un vaso con agua potable y fresca la consumiría de inmediato. La acción se da necesariamente. Si, en cambio, otra persona hace pocos segundos que consumió suficiente, es decir, no siente necesidad de beber más agua y para conseguir otro vaso con agua tuviera que caminar varios cientos de metros, con poca probabilidad de encontrar ese líquido, es un hecho que no iniciará esa acción. El ejemplo se vuelve interesante cuando pensamos en una persona que tiene mucha sed y tiene incertidumbre sobre caminar más para buscar agua, sabiendo que las probabilidades de encontrarla son casi nulas. Entonces viene la desesperación y, en casos, extremos ocurren delirios y alucinaciones compensatorias.

Los seres humanos tienen una intrínseca vocación afectiva, al tener la posibilidad de captar y sentir lo que sienten otro(s) y, por tanto, incorporar el deseo real, potencial o imaginario de los otros en el propio deseo. De tal manera, que muchos dolores, inconformidades, inquietudes e impotencias personales son motivadas por estar sintiendo imaginativamente los de otro(s); asimismo, el placer de los otros actual y potencial es fuente del placer propio. Es lo que conocemos como amor, amistad o estima y que, en la actualidad, se conoce genéricamente como afecto. La mayoría de las acciones humanas se generan por afecto, ya sea por amor y/o por odio. El odio es un sentimiento derivado de la impotencia amorosa, al repudiar aquello que genera o puede generar dolor o bloquear el placer o acceso al placer de quienes se ama (Spinoza, 1677/1980).

La educación ayuda a las personas y a los grupos a encontrar las señales, los conceptos, las acciones

para superar necesidades individuales-colectivas detectadas: dolores, miedos, inquietudes, conflictos, inconformidades, impotencia; o bien, para acceder a nuevas posibilidades de satisfacción placentera que no habían sido antes advertidas. La educación organiza, promueve y potencia la voluntad de poder de educandos y educadores.

El poder es siempre “poder hacer”. Como dice Gramsci (1971), una persona puede hacer algunas cosas por sí mismo, pero al coordinarse con otros su “poder hacer” se multiplica hasta en grados superlativos. Si la educación consiste en acrecentar la voluntad de poder y el poder mismo de educandos y educadores, es necesario que los proyectos educativos promuevan de manera enfática las posibilidades de cada vez mejores, más completas y más complejas formas de ensamblaje, de coordinación, de organización, para la realización de anhelos personales-colectivos. Esto es una prioridad educativa.

Los docentes deben caracterizarse por su capacidad para convocar flexiblemente a sus estudiantes para elaborar y realizar proyectos interesantes que influyan y transformen a sus comunidades, haciendo crecer su poder individual y colectivo, detectando, impulsando, combinando, desarrollando y proyectando socialmente los talentos de cada estudiante y del grupo como un todo. Esto implica que los docentes tienen intereses sociales y capacidad organizativa para detectar las mejores formas en que pueden acoplarse las diversas vocaciones, intereses, talentos y capacidades de los integrantes del grupo para lograr un proyecto más efectivo.

De manera similar, a las instituciones educativas corresponde convocar y organizar flexiblemente los

intereses y vocaciones docentes y, conjuntamente con ellos a los estudiantes, para formular un gran proyecto integral, original, con una identidad institucional y una intencionalidad social, cultural y política. Los coordinadores institucionales generan una propuesta de proyecto educativo que ponen a consideración y enriquecen con la participación de docentes y estudiantes, e incluso de otras instituciones y de las comunidades, buscando siempre la complementación, la diversidad y el consenso.

Como parte de los proyectos institucionales se generan evaluaciones y retroalimentaciones periódicas, en las que se exponen y comentan las experiencias, generando ajustes y nuevas posibilidades. Estas sesiones de evaluación y retroalimentación pueden ser intergrupales, dentro de la misma institución, con las comunidades, interinstitucionales, zonales, estatales, nacionales o internacionales diversas. Así cada grupo y cada institución van acrecentando su pertinencia y efectividad social, incorporando de mejor manera a los nuevos educandos.

Campos de posibilidades educativas

En lugar de currículum las instituciones educativas pueden acceder a un nuevo nivel de planeación educativa a través de diseñar campos de posibilidades educativas contextualizados y que integren talentos de los educandos y educadores con los anhelos, intereses y propuestas para y desde las comunidades locales, regionales, estatales, nacionales e internacionales en que se insertan. Los campos de posibilidades educativas se proponen como alternativa para superar las desventajas del currículum antes señaladas. En efecto, un campo de

posibilidades educativas es un proyecto escolar o universitario que:

1) Toma en cuenta los proyectos sociales y políticos de la época y lugar, pero se conciben como un proyecto original, diferente en cada caso.

2) Explica cuáles son las preocupaciones sociales a las que pretende responder y la manera en que considera que es conveniente hacerlo a través de determinadas cooperanzas de la institución como un todo y previendo cómo esas acciones pueden tener continuidad en etapas posteriores de la vida de los educandos y de los educadores, recogiendo sus aportaciones.

3) Propone una serie de cooperanzas diversas que pueden contribuir a abordar las problemáticas y posibilidades sociales advertidas. Estas cooperanzas pueden ser profundizadas, ampliadas, complementadas, aumentadas o borradas en cuanto se advierta que es conveniente, compartiendo y consensuando con todos los interesados la propuesta.

4) Mantiene el ánimo de aceptar e integrar todas las propuestas y desechar solamente aquellas anteriores que es obvio que han dejado de ser pertinentes.

5) Clasifica las cooperanzas por área temática, ámbito de acción, comunidades o poblaciones a las que van dirigidas, niveles de complejidad o alcance, o por otros criterios que surjan en el proceso.

6) Promueve que cada docente y cada estudiante se sienta libre para proponer, combinar, consensuar y realizar diversas posibilidades de cooperanzas, a partir del menú de propuestas institucionales.

7) Prevé que los coordinadores institucionales y los docentes se reúnan periódicamente para analizar

los términos del proyecto educativo y para integrar nuevas propuestas o posibilidades.

8) Propicia y organiza que docentes y estudiantes se reúnan en las aulas para analizar, reflexionar y diseñar un proyecto original de investigación-acción creadora, ya sea documental, experimental o de campo, considerando las preocupaciones, conceptos, propuestas y proyectos de los diseñadores del Campo de Posibilidades Educativas, así como los intereses, ideas y propuestas del docente y de cada uno de los estudiantes. Este proyecto:

a. documenta con datos y relatos la problemática social a la que pretende abocarse;

b. analiza los antecedentes y los conceptos más pertinentes relacionados con dicha problemática;

c. plantea las ideas del grupo para afrontar dicha problemática;

d. establece y define cooperanzas generales y particulares a realizar en un período determinado (trimestre, cuatrimestre, semestre, año, dos o más años);

e. define con claridad el ámbito, comunidad o población a la que se dirigen las cooperanzas.

f. señala los instrumentos y materiales necesarios;

g. considerando cada cooperanza particular, expresa la estrategia y actividades para realizarla;

h. plantea la manera en que se recogerán los datos para hacer la evaluación del proceso y de sus resultados.

9) proyecta que el grupo de estudiantes y docente organicen por consenso los roles, funciones, subequipos y acciones que tendrán para llevar a cabo el proyecto grupal, según vocaciones, talentos, intereses y posibilidades.

10) Solicita que, al llevar a cabo las cooperanzas acordadas, los mismos actores recojan datos, documentos y observaciones para integrarlos en el informe o exposición que harán ante otros grupos o instituciones para el intercambio de experiencias y retroalimentación.

11) Enriquece sistemática y progresivamente el menú de propuestas institucionales, recogiendo los informes e instrumentos que se van generando en cada proyecto grupal, de tal manera que puedan ser punto de partida para otros grupos y así lograr el aprendizaje transgeneracional.

En efecto, un campo de posibilidades educativas:

a) Propicia el aprendizaje-enseñanza individual, interactivo y colectivo.

b) Promueve el aprendizaje creador, la imaginación y la originalidad.

c) Valora y promueve la diversidad como una fuente de enriquecimiento cultural, académico y social.

d) Es antidogmático, flexible y receptivo a las ideas y propuestas de educandos y educadores.

e) Atiende problemáticas sociales, comprendiendo su historia, su dinámica y su perspectiva.

f) Convierte a las instituciones educativas en Centros de Acción Social y Cultural, y a las aulas en espacios de deliberación, diálogo, diseño, planeación y organización de actividades científicas, profesionales y sociales.

g) Tiene un enorme impacto social y cultural a través de las actividades cotidianas de docentes y alumnos estructuradas en proyectos grupales e institucionales.

h) Genera en estudiantes y docentes fuertes sentimientos afectivos y compromiso social,

especialmente con las comunidades con las que han trabajado.

i) Valora, recoge, integra, aprovecha, desarrolla y potencia intereses, vocaciones y talentos personales.

j) Se sustenta esencialmente en la motivación intrínseca de educadores y educandos, haciendo surgir el apasionamiento por el aprendizaje, la colaboración, la organización y la acción social.

k) Promueve el aprendizaje transgeneracional al incluir en el menú académico los productos de proyectos previos clasificados por temática, ámbito, comunidad, alcance y nivel de dificultad.

l) Es completamente flexible y se actualiza al modificar y ampliar continuamente los diferentes elementos del Campo en función de los acontecimientos y dinámicas sociales.

m) La evaluación consiste en la retroalimentación sistemática y de 360 grados, intraequipo, interequipos, intergrupos, interinstitucional, intermunicipal, interestatal, interregional e internacional. Todos opinan, valorando las aportaciones y logros, así como señalando lo que podría ser mejor en otros proyectos similares. No hay calificaciones.

n) Cada proyecto realizado puede traducirse en un número de créditos que puede irse acumulando para avalar socialmente una determinada formación alcanzada.

o) Las experiencias, resultados y productos de una generación o de un grupo pueden ser aprovechados por otros grupos que aborden problemáticas o temas similares, potenciando el desarrollo científico: conceptual, técnico, tecnológico, instrumental.

Los campos de posibilidades educativas pueden generarse e instrumentarse de manera inmediata, considerando las legislaciones y estructuras

institucionales y, gradualmente, inducir que éstas se adapten a los requerimientos de este nuevo enfoque educativo.

Cambiar el paradigma educativo que significa el currículum y sustituirlo por este concepto de Campo de Posibilidades Educativas es más que una transformación educativa o política; se orienta a una transformación civilizatoria, postoccidental, a la que llamamos Sociedad del Afecto, formando personas creadoras, emprendedoras, organizadoras, apasionadas en hacer realidad anhelos y proyectos, con grandes capacidades técnicas ligadas a su vinculación emocional con las comunidades y la historia; por tanto, con alta autoestima personal y colectiva; y con vocación de diálogo abierto y capacidad para construir consensos.

REFERENCIAS

- Althusser, L. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires: El Ateneo, 1990
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). La reproducción. Barcelona: Laia
- Durkheim, E. (1924). Educación y sociología. Bogotá: Linotipo, 1979.
- Ehrlich, Patricia (1996). "Bases pedagógicas del sistema modular". En María Isabel Arbesú y Luis Berruecos (coordinadores y editores). El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. Ciudad de México: UAM- Xochimilco
- ENEP Iztacala (1982). Memorias y perspectivas 1975-1982. Tlalnepantla: ENEP Iztacala UNAM
- Foucault, M. (2003). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freinet, C. (2005). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo XXI
- Gramsci, A. (1971). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires: Nueva Visión
- Ilich, I. (1985). La convivencialidad. México: Joaquín Mortiz/Planeta, 1985
- Lara, J., López, S., Herrera, Alma, Murueta, M. E. y Williams, G. G. (1996). Alternativas para la formación de psicólogos en México. Ciudad de México: Amapsi
- Neil, A. (1960). Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1978
- Murueta, M. E. (2005). Culturas escolares y aprendizaje organizativo. Ciudad de México: Amapsi
- Nietzsche, F. W. (1888). El Anticristo. Madrid: Alianza Editorial, 1996
- Perranaud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Chile: Dolmen Ediciones.
- Piaget, J. (1981). Psicología y pedagogía. México: Ariel
- Spinoza, B. (1677). Ética demostrada según el orden geométrico. México: Fondo de Cultura Económica, 1980
- Tirado, F. (1986). "La crítica situación de la educación básica en México". En: Ciencia y Desarrollo. Volumen XII, número 71. Pp. 81-94
- Torres-Muñoz, M. y Pérez Rodríguez Terminel, María Eugenia (2004). Modelo educativo de currículum flexible. Revisado en: https://www.researchgate.net/publication/291523842_Modelo_Educativo_de_Currículo_Flexible
- Vasconcelos, J. (1925). La raza cósmica. Ciudad de México: Porrúa, 2019
- Vygotski, L. S. (s/f). Pensamiento y lenguaje. Lautaro
- Wallon, H. (1959). Sociologie et éducation. Citado por Palacios, J. La cuestión escolar. Barcelona: Laia, 1980
- Wolfgang, K. (1993). Currículo y Didáctica General. Quito: Abya-Yala