

ENTRE LA PRESCRIPCIÓN NORMATIVA Y LA DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA: DESAFÍOS PARA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Alma Karina García Torres*

Resumen: El presente trabajo sitúa la posibilidad de emplazar el carácter altamente prescriptivo del currículum de la educación básica en México, a partir del acercamiento al sujeto que lo desarrolla y los procesos de resignificación curricular vía la etnografía educativa, dadas sus aportaciones al conocimiento del plano vivido y práctico de estos documentos. Además, se señalan algunas tensiones y articulaciones presentes en la configuración de un currículum intercultural y la necesaria articulación entre los planos prescriptivo y descriptivo para la configuración de proyectos educativos y curriculares flexibles, democratizadores e interculturales.

Palabras clave: currículum intercultural, etnografía, prescripción, sujetos del currículum.

Between Normative Prescription and Ethnographic Description: Challenges for an Intercultural Curriculum

Abstract: This paper presents the possibility of locating the highly prescriptive nature of the curriculum of basic education in Mexico, from the approach to the subject that develops it and the processes of curricular resignification via educational ethnography, given its contributions to the knowledge of the lived plan and curriculum practice. In addition, some tensions and articulations present in the configuration of an intercultural curriculum and the necessary articulation between the prescriptive plane and the descriptive plane for the configuration of flexible, democratizing, and intercultural educational and curricular projects are pointed out.

Keywords: intercultural curriculum, ethnography, prescription, subjects of the curriculum.

INTRODUCCIÓN

En los últimos 30 años, la educación básica y obligatoria en México ha sufrido una serie de reformas educativas y curriculares que, según Gallardo (2018a), siguen una lógica desarrollista, economista y eficientista marcada por los debates políticos, económicos y pedagógicos del momento, y pese a ello, no se ha logrado responder al problema

* Profesora de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Estudiante de Doctorado en Pedagogía e investigadora adscrita al Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México) con sede en la misma entidad. Correo electrónico: almagarcia@filos.unam.mx

de la desigualdad educativa que enfrenta el sistema educativo y la sociedad mexicana.

Hoy en día se impulsa una nueva reforma educativa en el marco de lo que se denomina *La Nueva Escuela Mexicana*, lo que ha implicado, además de la derogación de la reforma del 2013, la modificación del artículo 3º constitucional, de la Ley General de Educación y la elaboración de nuevos planes y programas para la educación básica y la educación normal (destinada a la formación inicial de profesores) que sustituirán a los publicados en 2017. No es menester realizar un análisis minucioso de la política educativa actual, sin embargo, nos parece relevante situar el momento coyuntural que atraviesa la sociedad mexicana, ya que forma parte de la sobredeterminación social (De Alba, 1991) que condiciona el currículum.

El presente trabajo centra la atención en la necesidad de replantear la lógica etnocéntrica, centralista, reguladora, controladora, eficientista y altamente prescriptiva del currículum (Gallardo, 2018a y b; Hermida, 2014; Gimeno, 2007; Gysling, 2007; y Terigi, 1999) de la educación básica. Asimismo, se destaca la relevancia de recurrir a la etnografía educativa, ya que aporta conocimiento en torno al plano vivido, real y práctico de los currícula (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007; Rifà, 1994) y se señala su urgente articulación en la construcción de un currículum intercultural para la educación básica en México. Se sitúa la posibilidad de emplazar

el carácter altamente prescriptivo y controlador del currículum, a partir del acercamiento al sujeto del desarrollo curricular (De Alba, 1991) y a su experiencia en los procesos de resignificación.

En el presente trabajo contemplamos cuatro apartados. En el primero abordamos el tema de la prescripción curricular y su relación con la regulación y control de la educación básica; en el segundo señalamos algunas tensiones y articulaciones presentes en la configuración de un currículum intercultural; en el tercero abordamos la necesaria articulación entre los planos prescriptivo y descriptivo para la configuración de proyectos educativos y curriculares flexibles, democratizadores e interculturales y, por último, proponemos una reflexión final en torno a la configuración de un currículum intercultural para la educación básica.

CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: PRESCRIPCIÓN, REGULACIÓN Y CONTROL

El diccionario de la lengua española señala que la palabra *prescribir* proviene del latín *praescribêre*, que significa “preceptuar, ordenar, determinar algo”. El carácter altamente prescriptivo del currículum de la educación básica en México ha sido una de sus principales características; señalar qué, quién, cómo, cuándo, desde qué perspectiva se enseña y se evalúa ha sido un interés central. Tal como afirma Terigi (1999: 42), “mínimamente

se prescribe sobre las finalidades y los contenidos de la enseñanza; pero en general el currículum se extiende sobre otras cuestiones”, que frecuentemente se detallan con un nivel de exhaustividad.

Dicho interés es sobredeterminado por distintos grupos de la sociedad civil, quienes se disputan el control del proyecto educativo. La sobredeterminación curricular se puede entender como

[...] aquellos [procesos] en los cuales, a través de luchas, negociaciones o imposiciones, en un momento de transformación o génesis, se producen rasgos o aspectos sociales que, de acuerdo con una determinada articulación, van a configurar una estructura social relativamente estable y que tiende a definir los límites y las posibilidades de los procesos sociales que en el marco de tal estructura se desarrollen (De Alba, 1991: 89).

En este sentido se puede considerar el currículum como una propuesta político-educativa en tanto representa una síntesis de los proyectos político-sociales de dichos grupos.

Históricamente, se buscó la regulación social de la educación a partir de la formación de las instituciones producto de las transformaciones políticas, económicas, culturales de la modernidad y vinculado a la formación de las subjetividades modernas (Rifà, 1994). De esta manera, el carácter normativo del currículum garantizaría la eficacia del proceso,

sobre todo aunado a la organización, progresividad y estandarización de los contenidos a enseñar.

Según Gimeno (2007), algunas funciones del currículum prescrito son: referir una cultura común, seleccionar y organizar el saber en la escolarización y controlar la práctica de la enseñanza.

En relación con la primera función,

la prescripción [...] supone un proyecto de cultura común para [...] una determinada comunidad, en la medida en que afecta a la escolaridad obligatoria por la que pasan todos los ciudadanos [...] es inherente a un proyecto unificado de educación nacional (Gimeno, 2007: 132).

En sociedades pluriculturales como la mexicana, la determinación del referente cultural curricular tendría que ser consensuada democráticamente, ser producto del consenso social y representar la diversidad que configura dicha sociedad; sin embargo, lejos de esto, históricamente el referente cultural del currículum de la educación básica y obligatoria ha sido un referente monocultural, a decir de Gallardo (2018b) “el nacionalismo mexicano”, cuya base ideológica es el mestizaje, desde el que se niegan, ocultan e invisibilizan otras identidades y conocimientos referidos a la existencia de pueblos y culturas indígenas y afromexicanas.

Se trata de una lógica etnocéntrica que prevalece en el proceso de sobredeterminación curricular, ya

que se identifican y reconocen otras culturas sólo en relación de la propia

[...] que hace las veces de modelo y de instrumento de valoración. En la medida en que las culturas sólo pueden ser comprendidas plenamente desde su interior, el etnocentrismo comporta siempre incomprendiones y sesgos equivocados e implica actitudes de desconfianza hacia otras culturas (Herrada, 2007: 35).

La segunda función del currículum prescrito refiere a la selección y organización del saber dentro de la escolaridad (Gimeno, 2007), ya que se definen los contenidos, su organización, secuencia, progresión, así como la prioridad de algunas disciplinas frente a otras y los tiempos para su aprendizaje.

Por supuesto, al seleccionar y definir los saberes que se incluyen, se definen también los que quedan fuera. Al respecto, Hermida (2014) expresa que hoy en día cuando se habla de currículum, necesariamente se hace referencia a por lo menos tres categorías: currículum explícito, prescrito o escrito; implícito u oculto, y nulo, que alude a “aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que se enseña” (Eisner, 1979: 83, citado en Hermida, 2014: 334). El currículum nulo tiene dos dimensiones:

1) los procesos intelectuales que la escuela deja de lado y 2) los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito [...] lo

no dicho, lo descartado como contenido, como objetivo de formación, como bibliografía a incorporar, es paradójicamente parte del currículum [...] en tanto afirmamos que detrás de cada ausencia hubo una decisión de selección, de priorizar un contenido por sobre otros (Hermida, 2014: 334-335).

Aunado a lo anterior, Hermida establece una relación entre el currículum nulo y la proscripción, enfatizando con ello su dimensión política. Afirma que la proscripción de ciertos contenidos implica no sólo que no se incluyan en el currículum explícito, sino que se censuren, persigan y castigue su enseñanza, tratándose de una práctica de poder.

Por ejemplo, la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación básica mexicana a lo largo de los últimos cien años, ha transitado por “políticas lingüísticas y educativas [que van] desde la castellanización y la asimilación cultural compulsivas, hasta las culturas políticas de pluralismo cultural de la nación” (Díaz, 2015: 50). En relación con las primeras, se partía del supuesto de que las lenguas indígenas, en el mejor de los casos, serían un vehículo para acceder al español y con ello al desarrollo y progreso nacional. Si bien la política educativa, curricular y lingüística no establecía de forma abierta la proscripción de las lenguas indígenas, las prácticas que se desarrollaron en el aula vinculadas con las formas en las que opera el racismo estructural en la escuela (Gallardo,

2014), derivaron en la prohibición e, incluso, en el castigo corporal de niñas, niños y jóvenes hablantes.

Sólo recientemente se reconoce que las lenguas indígenas no son un medio, sino un fin en sí mismo, y que su enseñanza en la escuela es un derecho de los pueblos indígenas.

Dicha proscripción ocurre de forma compleja y se relaciona con la disputa por un capital específico, el capital científico, objetivo (Bourdieu, 1999, citado en Hermida, 2014) que se define en términos de poder en tanto determina lo que es conocimiento científico y lo que no. En este sentido, la función de la prescripción curricular en relación con la selección de saberes desde una perspectiva hegemónica del conocimiento, la racionalidad científica occidental moderna, establece una frontera infranqueable para que saberes provenientes de otras lógicas racionales como la de los pueblos indígenas, afroamericanos y grupos diversos de la sociedad, sean excluidos tajantemente de la selección de los contenidos, o en el mejor de los casos, articulados a la propuesta curricular nacional como anexo o como un apartado que corresponde sólo a la educación de dichos sujetos, sin afectar al conjunto; tal ha sido la situación de la educación indígena en México.

La última función del currículum prescrito, que interesa destacar, es el control sobre la práctica de enseñanza. En la medida en que la educación básica y obligatoria considera “aprendizajes, objetivos educativos, formas de evaluación que abarcan

todo un proyecto de desarrollo humano en sus vertientes intelectuales, afectivas, sociales y morales” (Gimeno, 2007: 137), se produce un sistema de control y estructura escolar que muchas veces se superpone a la enseñanza. En palabras de Gimeno (2007: 137):

La evolución pedagógica y la ampliación de fines de la escolaridad reflejados en los contenidos curriculares dentro de una tradición administrativa intervencionista y controladora, lleva a pretender gobernar, modificar o mejorar la práctica escolar a través de las prescripciones curriculares.

En este sentido, se asume que la prescripción representa la totalidad del proyecto curricular y que, en ella, se agota, lo que, por un lado, deriva en la imposibilidad de reconocer los procesos curriculares “de aceptación, rechazo, redefinición que operan sobre lo prescrito y contribuyen a transformarlo” (Terigi, 1999), y por otro, se establecen relaciones de dependencia a las regulaciones de la administración, lo que limita la autonomía del docente, además de que se subestima su capacidad para tomar decisiones propias respecto del currículum y la didáctica.

Las funciones mencionadas dan cuenta de la relevancia de la prescripción, en tanto práctica curricular hegemónica, a partir de la que se define la direccionalidad política (Zemelman, 2003) del proyecto curricular, es decir, la dirección posible en el marco de lo que De Alba

(1991) reconoce como la determinación social.

En México, como se dijo, en las últimas tres décadas han tenido lugar distintas reformas educativas y curriculares para la educación básica. En 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 2004 la reforma del preescolar, en 2006 la reforma del currículum de secundaria, en 2009 el currículum de primaria, en 2011 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en 2013 la reforma educativa en el marco de lo que se denominó “El Pacto por México”, que en 2017 derivó en la elaboración de un Nuevo Modelo Educativo (Gallardo, 2018a) y, finalmente, en 2019 se decreta la reforma educativa que deroga a la anterior.

Gallardo (2018a) expresa que una línea de continuidad a lo largo de estas reformas, relacionada con los contornos sociales en los que se configuran, refiere a la presencia de significativa calidad,

[...] que apunta como central para las finalidades de la educación mexicana [...] la calidad se sitúa como bisagra para la modernización y el desarrollo humano [...] se engarza con la competitividad y, con ello, se establece como finalidad la relación educación-mercado de trabajo (Gallardo, 2018a: 328).

Así, el currículum de la educación básica en México en las últimas tres décadas ha dado continuidad a una visión eficientista, desarrollista

y economicista de la educación, ya que, entre otros aspectos,

[...] los significantes calidad y formación para el mercado de trabajo operan como horizontes de la sociedad para la que forma la educación básica, aludiendo a los cambios de economía globalizada [...] y a la necesidad de alinearse con los estándares internacionales (Gallardo, 2018a: 328).

Bajo esta lógica el currículum prescriptivo y normativo en las últimas reformas educativas tiende a ser extenso y exhaustivo: no se quiere dejar ningún elemento fuera de su influencia y control. Por ejemplo, en el currículum de 2011 se elaboraron marcos y parámetros curriculares para la educación indígena; si bien en dichos documentos se hacía referencia a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, entre ellos el derecho a recibir educación en su lengua materna, su articulación se propuso en términos de la lógica monocultural y etnocéntrica del currículum hegemónico, ya que dichos planteamientos sólo se consideraron para ser implementados en las escuelas de educación indígena y no en la totalidad del nivel educativo; es decir, marcos y parámetros curriculares no incidieron en la transformación del currículum nacional ni en la formación de todas y todos los niñas, niños y jóvenes.

Si analizamos esta relación considerando al conjunto, podemos afirmar que este tipo de dispositivos curriculares —planteados como anexos o complementos— reproducen

una educación segregadora (Torres, 2000), dado que crea fronteras culturales infranqueables dentro del propio sistema, alejándose de la posibilidad de una educación intercultural y bilingüe en un contexto pluricultural y plurilingüe como el que representa México.

Asimismo, la prescripción intenta ser exhaustiva abordando el plano pedagógico y didáctico. En el Modelo Educativo 2017 dicha exhaustividad se ve reflejada en el planteamiento, desglose y progresión de los llamados “aprendizajes esperados”, en los que se consideran también orientaciones didácticas y para la evaluación. Asimismo, se consideró un espacio curricular nombrado “autonomía curricular” que supeditaba dicha facultad a “ámbitos” predefinidos, así como a un proceso de gestión y administración educativa minuciosamente detallado por parte de la Secretaría de Educación Pública.

En este sentido coincidimos con lo que afirma Jacqueline Gysling:

[...] la extensión del núcleo curricular oficial deja poco tiempo para incorporar realísticamente otros objetivos y contenidos que se consideren relevantes a nivel local, restando flexibilidad y por ende posibilidades de adecuación a proyectos educativos y realidades diversas [...] existe una aspiración a que todo lo que se considera relevante de aprender tenga presencia en el currículo nacional, y por ende, sea obligatorio para todos, restringiendo a su vez el espacio de definición local (Gysling, 2007: 338).

La prescripción curricular opera como un mandato sobre los sujetos del currículo, condicionando y subordinando el plano didáctico a su lógica normativa, reguladora y controladora, lógica que al articularse con el dispositivo de la administración escolar termina subordinando lo pedagógico a lo burocrático, mermando con ello la actuación autónoma y transformadora de los sujetos docentes.

Como mencionamos, a partir del 2018 se plantea una reforma educativa en el marco de lo que se denomina *La Nueva Escuela Mexicana*. Un aspecto que interesa destacar es la reaparición del carácter intercultural de la educación en todas sus modalidades y niveles plasmado en la Ley General de Educación (2019). Lo anterior se fortalece con el reconocimiento constitucional del carácter pluricultural de la nación mexicana, que reside en la existencia de los pueblos indígenas y afroamericanos, así como con la meta social que el gobierno actual ha planteado de “no dejar a nadie atrás y no dejar a nadie afuera” (SEP, 2020).

Esto nos permite reconocer un momento coyuntural en el que es posible la transformación del carácter altamente prescriptivo del currículo de la educación básica, en aras de responder no a la relación educación-mercado laboral, sino a un proyecto social basado en la justicia e igualdad educativa (Torres, 2000), considerando que la educación básica representa para países como México la posibilidad de crear

las condiciones para garantizar el derecho a la educación de todas las niñas, niños y jóvenes.

Mientras el currículum conserve el carácter prescriptivo y centralizado asociado a las funciones de establecer una cultura, controlar y regular los conocimientos y la enseñanza, se estarán limitando las posibilidades para construir un proyecto educativo mucho más inclusivo, intercultural y, por supuesto, avanzar hacia el logro de la igualdad educativa y la garantía del derecho a la educación.

TENSIONES Y ARTICULACIONES EN EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

La sobredeterminación curricular implica ciertos grupos e intereses que disputan el proyecto educativo, es decir, que no todos los sujetos sociales son sujetos de la determinación curricular y en ello reside una de las principales tensiones cuando pensamos en el carácter prescriptivo del mismo, ya que conlleva el cuestionamiento sobre ¿quién prescribe?, ¿quién define el currículum?, ¿bajo qué lógica? y ¿con qué finalidad?

Dichos intereses no necesariamente representan a una sociedad plural y democrática, sino sólo los de aquellos grupos que ocupan una posición hegemónica en dicho proceso. En este sentido, las y los docentes hace tiempo que participan marginalmente como sujetos de la determinación curricular y se ubican más como sujetos del desarrollo curricular (De Alba, 1991), es decir, en el plano de la “implementación”.

De acuerdo con De Alba, por currículum

[...] se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía [...] la síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación [...] es una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder. Poder en tanto relación de fuerzas que se ejercen (De Alba, 1991: 59, 61).

Asumimos que el currículum, en tanto síntesis cultural, no puede responder a la totalidad social (en realidad es imposible), sin embargo, en la medida en que dicha construcción representa la propuesta político-educativa de una sociedad democrática en el proceso de sobredeterminación, tendrían que participar directamente los distintos sujetos sociales que la conforman.

Por el contrario, tal como señala Gallardo (2018a), lo que ha prevalecido es una tendencia economicista desde la que se articulan los distintos componentes curriculares, produciendo con ello proyectos político-educativos afines a los intereses del

mercado mundial, dejando por fuera o al margen intereses sociales, ambientales, culturales, entre otros.

La prescripción curricular al interrelacionarse con el plano administrativo escolar adquiere una connotación regulatoria, normativa y controladora, con lo que se corre el riesgo de accionar mecanismos y prácticas escolares —a través de la supervisión y evaluación— que busquen a toda costa seguir la prescripción, desconociendo con ello los procesos curriculares (Terigi, 1999), los sujetos que los promueven y negando la posibilidad de la transformación educativa y social.

En este sentido, es necesario reconocer que el currículum representa una construcción histórica y no lineal, por lo que tienen lugar distintos niveles de significación

[...] constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determinan a un currículum, así como de aquellas que se van generando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas y explícitas, directas, indirectas, manifiestas o latentes (De Alba, 1991: 74).

Dichos niveles de significación configuran una tensión entre el currículum prescrito y la autonomía de las partes, principalmente de los sujetos del desarrollo curricular.

En los últimos años, a partir de las reformas educativas ha tenido lugar una ruptura importante entre los sujetos del currículum. Durante el sexenio 2013-2018, el gobierno en

turno (presidido por Enrique Peña Nieto) llevó a cabo reformas en materia educativa y laboral que incidieron negativamente en la imagen y prestigio del magisterio nacional. Al reformar el artículo 73, fracción XXV de la Constitución mexicana, se dio pie a la creación del Servicio Profesional docente, a partir del cual se estableció la normatividad para el ingreso, la promoción y la permanencia de docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, entre lo que destacó la incorporación a dicho servicio mediante concursos de oposición cuya finalidad se centró en la “idoneidad” de los conocimientos y las capacidades de los postulantes.

Esta reforma partió del supuesto, secundado por la interpretación de los resultados de las evaluaciones educativas nacionales e internacionales, de que las y los docentes en servicio no tenían el perfil idóneo para hacer realidad la calidad de la educación, por lo que se impuso dicha reforma junto con mecanismos de evaluación externos (en manos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa), antes que de una política educativa y curricular desde dentro que implicara la participación de los sujetos del desarrollo curricular.

Como menciona Gimeno (2007), cuando el ámbito administrativo subordina al técnico-pedagógico se generan las condiciones para el control de la enseñanza, suponiendo con ello su mejora a partir de prescripciones curriculares, pero se trata de una ló-

gica simplista causa-efecto desde la que se desconocen los procesos y sujetos curriculares.

Desde hace ya varias décadas, la sociología de la educación, las perspectivas hermenéutica e interpretativa, la pedagogía crítica radical, así como la pedagogía crítica y la teoría curricular latinoamericana (Furlan, 1997; Díaz, 1997 y 2015; De Alba, 1991, entre otros), han señalado los límites de la prescripción curricular frente a los procesos curriculares complejos que tienen lugar en los espacios escolares a partir de la intervención de los sujetos; asimismo, señalan su carácter político en tanto invención social y resultado de procesos que implican conflictos y luchas en torno a la definición de los conocimientos, su organización, disposición en la escuela, así como la ausencia de ciertas voces en la definición de los contenidos culturales, por ejemplo, las culturas infantiles y juveniles, las naciones, pueblos y culturas minoritarias de los Estados, el mundo femenino (Torres, 2000), por citar algunos.

En este sentido, es importante plantear formas distintas y posibles de la articulación curricular, para avanzar en la construcción de proyectos político-pedagógicos, educativos y curriculares mucho más inclusivos, democráticos, interculturales, abiertos y flexibles. Construcciones que emplacen el carácter prescriptivo, regulador, controlador y centralizado que hasta hoy ha tenido el currículum de la educación básica en México.

Así, pensar en el desarrollo de un currículum intercultural resulta oportuno ya que éste

[...] delinea las formas en que estas síntesis [curricular] conforman articulaciones de conocimiento, saberes y valores de distinto cuño y cómo se disponen para la construcción de aprendizajes para la convivencia. Enuncia [...] las relaciones de poder que mediante la definición de contenidos se disputan determinados saberes y, por tanto, los posicionamientos de los distintos sujetos que contienen en una propuesta educativa (Gallardo, 2013: 21).

Tal como hemos señalado, el carácter prescriptivo del currículum de la educación básica representa un aspecto de su propia configuración, sin embargo, dicha prescripción puede ser desplazada por propuestas indicativas basadas en lógicas más democráticas, participativas, colectivas, plurales y diversas. Así como considerar la participación de actores y espacios geopolíticos diversos, por ejemplo, niños, niñas y jóvenes, docentes, pueblos y comunidades indígenas, afromexicanas, migrantes, grupos de mujeres, así como la organización de dichos actores a nivel local, municipal, regional y sus posibles vínculos.

Aunque la Ley General de Educación de 2019 señala que “La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preesco-

lar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás aplicables para la formación de maestras y maestros de educación básica”, como mencionamos, dicha determinación podría ser producto de una negociación mucho más abierta, participativa y representativa de los intereses de la sociedad mexicana en su conjunto, y no sólo de algunos grupos e intereses hegemónicos.

Sobre ello ahondaremos en el siguiente apartado, reconociendo la relevancia que tienen los sujetos del desarrollo curricular, el conocimiento que construyen a partir de su práctica docente y su sistematización.

LA DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA: POSIBILIDADES PARA LA CONFIGURACIÓN DE UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Como hemos señalado, los procesos que tienen lugar a partir de la intervención de los sujetos del desarrollo curricular implican la reinterpretación de la prescripción. Se trata del plano procesal-práctico del currículum que refiere al tipo de significaciones que se van generando en su devenir histórico-social (De Alba, 1991).

[...] de acuerdo a nuestra noción de currículum, son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última ins-

tancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales (De Alba, 1991: 93).

Lo que sucede en las aulas, en la escuela y la configuración del sujeto pedagógico, evidencia formas múltiples y diversas de construir, re-significar, usar y difundir el conocimiento, formas que desde el plano prescriptivo no se consideran, alienan o potencian; por el contrario, se invisibilizan, construyendo así una frontera —que luego se fortalece con la articulación de los sistemas de evaluación y las pruebas estandarizadas— que excluye a los sujetos, sus experiencias y que al mismo tiempo los incluye como base de la construcción de una masa homogénea.

Sin embargo, tal es la fuerza dislocadora del currículum vivido (Furlan, 1996) que resulta urgente reconocerla y, a partir de ello, crear las condiciones para la construcción de articulaciones curriculares mucho más flexibles, abiertas y representativas. Es aquí en donde la etnografía educativa juega un papel crucial, en tanto que

[...] la etnografía es siempre una negociación constructiva que involucra por lo menos a dos, habitualmente a más sujetos conscientes y políticamente significantes. En este contexto, emergen las estrategias de producción de narrativas etnográficas en las formas de la autoridad discursiva, que se preocupan por las cuestiones

de representación del conocimiento y que reconocen que los contextos de la investigación [educativa] están atravesados subjetiva y políticamente [...] la etnografía desde el paradigma discursivo crítico reconoce la mediación de las relaciones de poder en la investigación, en la que los sujetos están autorizados de forma distinta a participar. En el marco de este paradigma discursivo se desarrollan la etnografía dialógica y la etnografía como polifonía (Rifà, 1994: 227).

Dichas perspectivas etnográficas inscriben lógicas de construcción de conocimiento complejas, participativas e intersubjetivas. Lógicas que contradicen la prescripción curricular. En este sentido, la articulación entre el carácter prescriptivo-normativo del currículum y las posibilidades cualitativas, subjetivas, interpretativas de lo descriptivo es fundamental, ya que representa la posibilidad de redireccionar el proyecto político-educativo del currículum de la educación básica hacia un horizonte plural, participativo y democratizador, en tanto se consideran las múltiples voces de los sujetos y no sólo la voz hegemónica que lo ha sobredeterminado, por lo menos en los últimos 30 años.

Las y los docentes tienen un conocimiento directo de lo que acontece en el aula y en la escuela; son ellos quienes al reflexionar sus propias vivencias, y al articularlas con su práctica, construyen proyectos educativos que de una manera u otra reconfiguran el vínculo pedagógico.

La investigación educativa ha encontrado en la etnografía un apoyo importante en la construcción de conocimiento sobre el campo. Hoy en día, los giros teórico-metodológicos que ha enfrentado la etnografía permiten reconocer formas de autoridad etnográfica que van más allá de la experiencia y la interpretación del investigador; nos referimos a la autoridad dialógica y la polifónica que consideran que “el conocimiento construido y la diversidad cultural favorecer el intercambio entre diferentes modelos de subjetividad en el trabajo etnográfico” (Rifà, 1994: 224).

En las etnografías dialógicas se negocia de forma compartida la construcción de la narrativa etnográfica en torno a la realidad educativa, aspecto que adquiere relevancia ya que permite un mayor conocimiento y comprensión en torno a la participación de los sujetos del currículum. “Desde esta perspectiva. La etnografía puede ser vista como un espacio textual que puede dar cabida a la complejidad discursiva y a la interacción dialógica de voces” (Rifà, 1994: 228).

La etnografía ha mostrado ser una herramienta investigativa relevante cuando el interés se centra en la comprensión de los sentidos y significados culturales que construyen determinados sujetos en torno a cierto fenómeno, que en el caso de la etnografía educativa se refiere a la cultura escolar, en un sentido estricto, y a la cultura de los sujetos en procesos educativos y pedagógicos, en un sentido más amplio.

En México, la etnografía educativa (Rockwell, 2009; Corenstein, 2005; Bertely, 2000) ha aportado conocimiento relevante en torno a la escuela, los procesos y las relaciones de poder que ahí tienen lugar, lo que abona a la comprensión de lo que sucede en contextos específicos con los conocimientos, prácticas, rituales, organización, entre otros referentes “que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo” (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007: 827). De hecho, a través de las distintas investigaciones acerca de la escuela y lo que sucede en ella es posible el acercamiento al currículum vivido, al currículum real.

Si bien la etnografía educativa es realizada por investigadores con intereses en la comprensión de lo que ocurre en la escuela, es importante reconocer que en este campo la incorporación de docentes frente a grupo, haciendo investigación etnográfica con la intención de comprender e incidir en problemáticas educativas relevantes en su contexto, se ha vuelto una constante, sobre todo en aquellos espacios en los que el colectivo magisterial asume crítica y reflexivamente su labor educativa y pedagógica. En este sentido, interesa destacar que dichas aportaciones tienen implicaciones importantes en términos metodológicos ya que

[...] se generan métodos, técnicas e instrumentos alternativos y fundados en el interaprendizaje, la co-participación y estilos creativos de

intervención; y se usan nuevos géneros narrativos que aluden a las autorías, entre otras, infantil, docente e indígena, buscando develar el carácter significativo de los aprendizajes escolares, democratizar las prácticas de enseñanza y resolver los retos del multilingüismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural y lingüística en las escuelas (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007: 828).

Dichas aportaciones representan referentes importantes para pensar la articulación entre el plano prescriptivo y el plano descriptivo-práctico del currículum, y avanzar en el desplazamiento del primero frente a la introducción de una lógica mucho más indicativa vinculada con los contenidos básicos a enseñar en tanto propuesta común (articulada desde la diversidad), que como identificamos, constituye una tensión permanente en la teoría curricular.

Los hallazgos derivados de una multiplicidad de investigaciones educativas en el campo pedagógico y curricular desde la perspectiva etnográfica, permiten afirmar que el currículum vivido transgrede y resignifica el vínculo pedagógico que desde la prescripción se intenta determinar. La práctica docente resignifica aquello que la prescripción señala en relación con los conocimientos, saberes, formas de enseñar y evaluar, incluso, las formas de relacionarse con las y los educandos.

Si bien el currículum actúa construyendo y reconstruyendo las subjetividades e identidades docentes,

también es un mediador de las subjetividades e identidades del estudiantado. Según Giroux (1990), el papel del docente como intelectual transformativo relaciona las posibilidades emancipatorias y la crítica para repensar y reestructurar el rol de los trabajadores del currículum, es decir, no sólo como sujetos que lo desarrollan pasivamente, sino como sujetos que lo sobredeterminan.

Algunos hallazgos derivados de investigaciones que se han realizado desde la perspectiva etnográfica, dan cuenta de lo mencionado.

[...] los docentes a través de su práctica pedagógica cotidiana contribuyen a la construcción de la educación intercultural dentro de la Escuela Primaria “Luis de la Brena” [ello implica] reconocer en el docente a un sujeto crítico, creativo, complejo, que parte de sus propios horizontes interpretativos, perspectivas pedagógicas y teorías de la práctica como elementos constitutivos para tomar decisiones de carácter curricular y didáctico dentro del aula [...] implica reconocer que a pesar de que los docentes de escuelas primarias públicas regulares urbanas no han sido formados en y para la diversidad, éstos han tenido que actuar a partir de sus propias teorías de la práctica para enfrentar y dar respuesta a las demandas de la población culturalmente diversa [...] El docente [...] “ha tenido que sacudirse todo lo de antes” para poder adoptar una postura flexible y abierta que le permita transitar hacia la interculturalidad.

Para ello ha tenido que reconocer su historia y la historia de la escuela y la comunidad en la que se inserta (García, 2011: 136).

En otra investigación etnográfica relacionada con la enseñanza de las artes en el nivel secundaria, algunos de los testimonios recuperados a partir de entrevistas realizadas por la investigadora en torno a los planes y programas de la educación básica, destacan los procesos curriculares que atraviesan a las y los docentes, por ejemplo, cuando una profesora menciona:

“Cuando llego aquí a la ESANS me doy cuenta de que aquí sí hay un programa de Música (1976 de Bellas Artes). Entonces, en base a ese programa hacíamos nuestra programación anual y nuestra dosificación, pero antes se hacía todo al inicio del curso y ya ibas adaptando tu dosificación de acuerdo con tu grupo. Pero el chiste era que tú debías hacer ese trabajo durante todo ese ciclo escolar [...] así se trabajaba” (Erika, 24 de febrero de 2014). No obstante, continúa el relato la maestra de Música:

“[...] el programa del 2003 ya era un programa oficial, entonces tuvimos que hacer ajustes. Al principio me costó mucho trabajo; yo tuve mucha renuencia a ese programa, muchísimo porque toda la riqueza para mí que tenía el programa del 76 [1976] lo quitaron. Toda la historia, la historia de la música desapareció. La flauta se veía solamente en uno o dos bimestres. Era muy

enfocado a lo cotidiano de los chicos, a que entendieran más su entorno, desde la parte cultural y lo que ellos escuchaban diario. Entonces a mí se me hizo un programa muy pobre. Muy, muy pobre, porque la riqueza de que conozcan por lo menos a Felipe Villanueva o Carlos Chávez o estos compositores mexicanos. Entonces yo tuve mucha renuencia a ese programa, pero finalmente lo llevamos a cabo [...] para el programa del 2006, la única ventaja que yo le vi es que sí se respaldaron en un Kodály (pedagogo de la Música), como que por lo menos lo mencionaron. Entonces sí, se mejoró con estos pedagogos. Después de todo, lo que ellos nos pedían lo pudimos incluir al programa” (Erika, 24 de febrero de 2014) (Lechuga, 2016: 63).

En ambos registros podemos identificar las tensiones en la relación currículum prescrito-práctica docente, así como el posicionamiento y acciones por parte de las y los docentes.

Si bien la etnografía educativa da cuenta en un nivel micro de la realidad educativa en las aulas y en las escuelas que difícilmente podría generalizarse para el conjunto, es importante reconocer que sus aportaciones radican en la posibilidad de establecer “articulaciones epistemológicas entre las situaciones particulares que documenta el etnógrafo y los procesos sociales más amplios en que dichas situaciones se insertan [y] sacar a la luz el sentido político de las inscripciones e interpretaciones” (Bertely, 2000: 36). De ahí la

relevancia de la etnografía educativa en la comprensión de lo que sucede en la escuela, pues se trata de contribuir a la “creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas” (Bertely, 2000: 36) acerca del currículum prescrito, la escuela y la cultura escolar.

REFLEXIONES FINALES

Como mencionamos a lo largo del texto, el carácter prescriptivo del currículum ha sido hegemónico en tanto se concreta en la normativa y regulación escolar, produciendo en conjunto un dispositivo de control que incide directamente en los contenidos que se incluyen y excluyen, en el papel que se le asigna (explícita o implícitamente) al docente, así como en el proceso de enseñanza y evaluación.

Sin embargo, consideramos que la prescripción podría ser desplazada por una propuesta de carácter indicativo, abierta e inacabada, basada en una lógica democrática, plural, participativa e intercultural, antes que la lógica etnocéntrica, eficientista y economicista característica de las últimas reformas educativas. Para ello recurrimos a los aportes de la etnografía educativa en cuanto a la cultura escolar, los procesos de negociación, disputa y resignificación curricular por parte de los sujetos del currículum.

Lo anterior implica un giro importante en relación con: 1) el reconocimiento de diversos sujetos de la sobredeterminación, la formulación

formal y el desarrollo curricular, sujetos que hasta ahora han permanecido al margen e —incluso excluidos abiertamente en ciertos periodos—, tales como los pueblos indígenas, afroamericanos, los grupos migrantes entre otros; 2) la urgente necesidad de un currículum intercultural en tanto vía para avanzar hacia la igualdad y justicia educativa, y 3) la centralidad de la etnografía educativa y el conocimiento producido por ésta en torno a los sujetos y el currículum vivido, para reorientar la articulación entre el carácter prescriptivo-normativo del currículum y las posibilidades cualitativas, subjetivas, interpretativas de lo descriptivo.

En conjunto, lo anterior representa la posibilidad de redireccionar el proyecto político-educativo de la educación básica hacia un horizonte plural, participativo y democratizador, en tanto se consideran las múltiples voces de los sujetos del currículum y no sólo la voz hegemónica que hasta ahora lo ha sobredeterminado, produciendo con ello exclusión, invisibilización, menoscabo de otras voces igual o más importantes que las primeras, sobre todo cuando hablamos de la educación básica y su propósito social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTELY Busquets, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. *Curso del Collège de France 2000-2001*, Barcelona, Anagrama.
- CORENSTEIN Zaslav, Martha (2005), “Un repaso de la etnografía educativa en México hoy”, *Educación Física y Ciencia*, núm. 5, pp. 55-67.
- DE ALBA, Alicia (1991), *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, Buenos Aires, Niño y Dávila Editores.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1997), *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas. (2015), *Curriculum: entre utopía y realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- EISNER, Elliot W. (1979), *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Nueva York, Macmillan.
- FURLÁN, Alfredo (1996), *Curriculum e institución*, 1ª ed., México, CIEEN-Morevallado, pp. 89-136. (1997), “Algunas notas en torno a nuestra identidad de pedagogos”, *Innovación Educativa*, vol. 7, pp. 233-245.
- GALLARDO Gutiérrez, Ana Laura (coord.) (2013), *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de Lengua y cultura para secundaria*, México, CGEIB-SEP. (2018a), “Notas en torno a los fundamentos del currículo de la educación básica nacional”, en PATRICIA DUOING WATTY (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, México, IISUE-UNAM, pp. 317- 342. (2018b), “El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular”, *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 1, pp. 74-82.
- GARCÍA TORRES, Alma Karina (2011), “El docente como constructor de la educación intercultural dentro del aula”,

- tesina, Licenciatura de Pedagogía, UNAM, México.
- GIMENO Sacristán, José (2007), *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Barcelona, Ediciones Morata.
- GIROUX, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC.
- GYSLING CASELLI, Jacqueline (2007), “Currículum nacional: desafíos múltiples”, *Revista Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 40, núm. 1, pp. 335-350.
- HERMIDA, María Eugenia (2014), “El currículum que prescribe y que proscribire. Por una didáctica de las ausencias en Trabajo Social”, *Revista de Educación*, núm. 7, pp. 327-346.
- HERRADA VALVERDE, Rosario Isabel (2007), “Estudio etnográfico de un proceso de formación inicial del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural”, tesis de doctorado, Universidad de Almería, España.
- LECHUGA RODRÍGUEZ, Aurora (2016), “La práctica docente en la educación musical: una aproximación etnográfica”, tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- LEVINSON, BRADLEY, Etelvina SANDOVAL FLORES y María BERTELY BUSQUETS (2007), “Etnografía de la educación. Tendencias actuales”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, pp. 825-840.
- RIFÀ VALLS, Montserrat (1994), “Discurso, poder y subjetividad en el currículum. Una etnografía crítica en el aula de Educació Visual i Plàstica de la ESO”, tesis de doctorado, Universitat de Barcelona, España.
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- TERIGI, Flavia (1999), *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- SEP (2019), “Decreto [con fuerza de ley] por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa”, *Diario Oficial*, 30 de septiembre, recuperado de: <<https://www.dof.gob.mx/copias.php?acc=ajaxPaginas&paginas=46&seccion=UNICA&edicion=282958&ed=MATUTINO&fecha=30/09/2019>>. (2020), “Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024”, *Diario Oficial*, 6 de julio de 2020, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf>, consultada en noviembre de 2021.
- ZEMELMAN, Hugo (2003), *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*, Barcelona, Anthropos.