

El currículo en la educación superior mexicana en el contexto de la postpandemia

The curriculum in Mexican higher education during the post-pandemic context

Frida Díaz Barriga Arceo. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. México.

fdba@unam.mx

ORCID: 0000-0001-8720-1857

Concepción Barrón Tirado. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. México. baticon3@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-4214-9228

Fecha de recepción: 14/3/2023. **Fecha de aceptación:** 7/5/2023. **Fecha de publicación:** 29/8/2023

Resumen

En este ensayo crítico se da cuenta de la construcción y devenir de la teoría curricular desde miradas posmodernas y poscríticas, desde la perspectiva de comunidades e investigadores en México en vínculo con autores de países del Cono Sur. Se postula la emergencia de una nueva ola de reconceptualización y deconstrucción del campo del currículo en contraposición a los discursos y políticas de corte neoliberal, promovidos por los organismos internacionales desde la década de los noventa. En la coyuntura del acontecimiento pandémico por COVID-19 que ha generados importantes afectaciones a la humanidad, se visibilizan las desigualdades y exclusiones sociales, económicas o culturales y su impacto en la educación y el currículo. Ante el cierre de las instituciones escolares y la educación remota de emergencia conducida en la región, se cuestiona la falta de pertinencia de los currículos de cara a una realidad que exigía otra forma de leer el mundo en sentido freiriano. Se discuten los siguientes tópicos:

Abstract

This critical essay discusses the construction and development of the curricular theory from postmodern and postcritical perspectives, from the perspective of Mexican communities and researchers in dialogue with authors from Southern Cone countries. The emergence of a new wave of reconceptualization and deconstruction of the curricular field is postulated in opposition to the neoliberal discourses and policies promoted by international organizations in the 90s decade. Due to the COVID-19 occurrence, social, economic, and cultural inequalities and exclusions have increased, as well as their impact on education and curriculum. As a result of the closure of schools and the implementation of emergency remote education in Latin America, the lack of relevance of the curricula is queried with regard to reality that demanded another way of interpretation in a Freirian sense. The following topics are discussed: the pandemic event and its impact on higher education;

el acontecimiento pandémico y su impacto en la educación superior; lo curricular en debate, que aborda el estudio del campo del currículo a partir de la polisemia del término, su cualidad de conversación complicada ante una diversidad de tensiones, encuadres epistemológicos y teóricos; el aporte a la teorización curricular del discurso posmoderno y poscrítico; la necesidad de repensar las tecnologías digitales como artefactos culturales e instrumentos de mediación semiótica. Se concluye en torno a algunos problemas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos intensificados en el evento pandémico a la par que se revisan una diversidad de alternativas orientadas a la interdisciplina, la autonomía curricular, la necesidad de transformar la didáctica acorde a los tiempos de incertidumbre y complejidad en escenarios de posmodernidad y de una nueva revolución tecnológica. Se vislumbra el escenario de un currículo para la justicia y responsabilidad social, así como para la diversidad y la sostenibilidad.

the curricular debate which deals with the study of the *curriculum* field, from the standpoint of the polysemy of the term, its quality of a complicated conversation faced with a diversity of tensions and epistemological and theoretical frameworks; the contribution to the curricular theorization of the postmodern and postcritical discourse; the need to rethink digital technologies as cultural artifacts and instruments of semiotic mediation. The conclusions of this essay consider some structural problems of the Latin American educational systems and their increase during the pandemic stage. At the same time, we reviewed a diversity of alternatives oriented towards interdisciplinary, curricular autonomy, the need to transform didactics according to times of uncertainty and complexity in postmodern scenarios and a new technological revolution. The scenario of a curriculum for justice and social responsibility, as well as for diversity and sustainability, is envisaged as a promising future.

Palabras clave: currículo posmoderno, educación superior, currículo mexicano

Keywords: postmodern curriculum, higher education, mexican curriculum

El acontecimiento pandémico

La pandemia provocada por el COVID-19 ha tenido un alcance inconmesurable no solo en la salud, sino en la vida cotidiana y profesional de la humanidad y ha impactado de manera singular en la educación. El virus en sí mismo, no tiene un valor predeterminado, han sido las condiciones generales de la vida humana las que han puesto de manifiesto la vulnerabilidad en la que vive la población en el mundo. «La pandemia ha sacado a la luz la compleja interdependencia entre los sistemas que determinan la vida cotidiana: salud, política, economía, tecnología, medio ambiente, educación, gobierno, ingeniería, transporte, sistemas alimentarios, comunicación y muchos otros» (Maya-Ambía, 2020, p. 1235). El Banco Mundial (BM) calculó que entre 75 y 95 millones de personas podrían vivir en la pobreza extrema en 2022, en comparación con las proyecciones previas a la COVID-19, como consecuencia de los efectos de la pandemia, la guerra de Ucrania y la inflación (Banco Mundial, 2022).

La pandemia vista como acontecimiento, como «aquello que surge de improviso, que irrumpe insospechadamente, que trastoca la temporalidad dejando por un momento todo desajustado» (Vaggione, 2013, p. 53), puso en tela de juicio las certezas y conocimientos arraigados, internalizados y corporeizados. Cuestiona un orden establecido jerárquico y excluyente, marcado por la falta de justicia social, lo que abrió la posibilidad de preguntarnos acerca del futuro que queremos como humanidad, en su devenir, desde un posicionamiento de la racionalidad crítica, el saber científico y los derechos humanos.

El acontecimiento pandémico ha llevado a la humanidad a una situación límite, a una experiencia límite en términos de Foucault (2003), en la que se han puesto de manifiesto la falta de equidad social, cultural, económica y educativa, aquello que se excluye, que se silencia, que no se piensa, a través de los diversos discursos y de la normatividad que regulan la vida humana y pretenden naturalizar la normalidad y legitimar los procesos sociales y políticos existentes. «Las experiencias límite no son otra cosa que los límites de una cultura, los gestos oscuros y necesariamente olvidados por los cuales una cultura rechaza algo que para ella será lo exterior y que la constituirá como orden» (Fortanet, 2008, p. 43). En este sentido, la experiencia límite vivida y experimentada como sujetos políticos e históricos durante la pandemia nos lleva a la búsqueda del cómo construir y re-co-construir la realidad, desde un posicionamiento ético y problematizador de aquello que concebimos como verdadero e incuestionable, que nos permita transgredir y transformar el orden establecido, a través de propuestas que posibiliten la crítica de las construcciones culturales fundamentales y el intento de pensar de otro modo.

Para lograr este cometido, se requiere llevar a cabo una lectura crítica de la realidad, desde un plano epistemológico del presente. Leer y pensar críticamente la realidad, como un ejercicio problematizador sobre la relación sujeto-realidad, sujeto-sociedad, vínculo currículum-sociedad que lleve a lo que Freire (1990) de-

nominó lo inédito viable, a partir de una lectura del mundo que permita descifrar de manera crítica situaciones límite, que nos llevan a la denuncia del presente para soñar con un mañana utópico, con un mundo justo y humano.

Desde mediados de la década de los años ochenta del Siglo xx, Beck (1998) advertía sobre vivir en una sociedad en riesgo, en la posibilidad de la autodestrucción de la Tierra y de la vida en el planeta, debido a la contaminación atmosférica y falta de cuidado en el uso y manejo de los recursos utilizados en la producción, así como las desigualdades sociales, económicas, educativas y laborales, afecta por igual a toda la población y en la era globalizada de la vida en el planeta:

La consecuencia central es que en la modernidad avanzada la sociedad con todos sus sistemas parciales (economía, política, familia, cultura) ya no se puede comprender de una manera «autónoma respecto de la naturaleza». Los problemas del medio ambiente no son problemas del entorno, sino (en su génesis y en sus consecuencias) problemas sociales, problemas del ser humano, de su historia, de sus condiciones de vida, de su referencia al mundo y a la realidad, de su ordenamiento económico, cultural y político. (Beck, 1998, p. 90)

Empero, la relevancia de analizar los riesgos en la sociedad contemporánea reside en la posibilidad de prever un futuro y sus múltiples implicaciones sociales, políticas y culturales y en ello juega un papel relevante la educación y la posibilidad de formar a los ciudadanos, con visiones distintas de la realidad social imperante. En primera instancia, hay que problematizar los esquemas de pensamiento binarios y dualistas y desde la perspectiva de Edgar Morín, formarse para *la incertidumbre, la ética de la comprensión, la pertinencia del conocimiento y la comprensión*. Todo ello a contrapelo de la lógica que impera en muchos proyectos curriculares y en la formación a nivel superior, anclada a visiones positivistas, mercantilistas y supuestamente neutrales, que terminan permeando narrativas de poder excluyentes, clasistas y hegemónicas.

Con relación a la incertidumbre, se puede señalar que las certezas que sostenían el trabajo cotidiano ya sea desde lo económico, político y cultural, se han modificado. La realidad mostró una vez más que es dinámica, cambiante y contradictoria y hoy más que nunca, la formación profesional ha de encaminarse hacia el manejo de las incertidumbres es, decir prepararse para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática y esencialista del mundo.

La ética de la comprensión requiere de comprender la incompreensión, de argumentar y refutar, la comprensión no acusa, ni excusa, con ello se intentaría aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen, lo complejo, es decir las condiciones del comportamiento humano. «Comprender incluye necesariamente un

proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad» (Morín, 1999, p.55).

La pertinencia del conocimiento implica contextualizar su génesis y desarrollo, tener una visión holística de la realidad, reconociendo la interrelación entre todos los elementos que la componen y sus múltiples dimensiones. En palabras de Morin «formarse para la comprensión implica dos niveles, uno que atañe a la comprensión intelectual u objetiva y el otro, a la comprensión humana intersubjetiva» (1999, p. 51). Ambos niveles son necesarios para la convivencia en el mundo actual, en el que paradójicamente, los procesos de globalización han traído consigo procesos de exclusión y con ello el resurgimiento de las xenofobias, los fundamentalismos y el racismo, aunado a las exigencias de competitividad a ultranza, emanadas de las reglas del libre mercado.

En un trabajo previo hemos explorado los desafíos del currículo durante la pandemia (Díaz Barriga y Barrón, 2022) y argumentamos en torno a su falta de pertinencia ante una situación como la que se enfrentaba, la brecha social y digital que se había acrecentado dado que casi la mitad de la población carecía de infraestructura tecnológica en sus hogares para dar continuidad al proceso educativo en la virtualidad, así como una diversidad de condiciones asociadas al género, el estatus económico, la edad, la existencia de discapacidades o la región donde se habitaba que ponían al estudiantado en condición de vulnerabilidad educativa y riesgo de abandono escolar. Cabe resaltar que el 43% de los hogares en México carece de algún tipo de conexión a internet. En las áreas rurales, más del 47 % no tiene acceso a la red en el hogar. Entre la población perteneciente al estrato socioeconómico alto, 92 % son usuarios de internet, en tanto que 45 % lo es en el estrato bajo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2019).

Por su parte, Magendzo realiza el siguiente cuestionamiento al currículo en la pandemia «¿Será este uno que proporcionará una lectura interpretativa y crítica de lo que pasa en el mundo o dará la espalda continuando con conocimientos desconectados de la vida y la experiencia que estamos viviendo?» (2020, p. 13). Para este autor no hay otra opción que el currículo salga de los recintos disciplinares en que está «enclaustrado y fragmentado» de manera que se puedan diseñar núcleos temáticos flexibles de saberes que den cuenta de la realidad emergente, presente y futura, que conforma una nueva normalidad inédita. En una dirección similar, Giroux, Rivera-Vargas y Passeron (2020) afirman que la pandemia por COVID-19 ha sido mucho más que una crisis sanitaria y que se evidencia una crisis política e ideológica «generada tras años de negligencia por parte de gobiernos que, a través de políticas preferentemente neoliberales, negaron la importancia del bienestar público (particularmente de la salud y de la educación)» (p. 1). Por ello, durante las últimas décadas se ha socavado la educación pública y se ha dejado de lado la colectivización del bienestar, de manera tal que se necesita una transformación radical del currículo y una educación antihegemónica que genere nuevas formas de civilidad.

Podemos decir que la pandemia «puso en jaque» al currículo formal tanto a nivel básico como superior, en primera instancia porque desveló e intensificó las brechas de por sí existentes, pero sobre todo porque mostró que la educación escolarizada no apoya explícitamente el desarrollo de la capacidad de los actores curriculares para afrontar la incertidumbre y el cambio, las situaciones críticas, el tránsito abrupto a la virtualidad, menos todavía la autorregulación emocional y académica del estudiantado (Díaz Barriga y Barrón, 2022).

Tómese en cuenta que en los discursos de todos los autores que hemos venido citando, la educación postpandemia se visualiza como proceso de innovación disruptiva, donde se privilegian los aspectos ético-político-ciudadano, la interdisciplina, el rechazo al modelo educativo de una globalidad no incluyente, elitista y segregadora. El tema del acceso y apropiación de las tecnologías digitales comienza a verse no solo en su componente instrumental, sino en la comprensión de artefactos culturales mediadores del conocimiento que no deben poner en desventaja a los sectores más necesitados con relación a su acceso a los bienes de la educación.

Sustentados en una diversidad de discursos, estos aspectos están germinando en una nueva comprensión del currículo que se requiere en la educación superior en el contexto situado que es propio de la realidad mexicana y que, a nuestro juicio, forma parte de una nueva ola de reconceptualización curricular, tal como lo esboza Morelli (2017).

Lo curricular en debate

En México se tiene una tradición desde la década de los 80 del siglo pasado de realizar estudios sobre la producción académica en distintos campos educativos para dar cuenta de las epistemologías, construcciones teóricas, categorías y metodologías construidas, recuperadas o bien generadas en función de las tendencias y programas de investigación imperantes o emergentes en dichas décadas. En el campo de los estudios del currículo, la investigación centrada en los contextos universitarios se focaliza a partir de la década de los 90 en el contexto la globalización económica, política, cultural y educativa, con la intención de dar cuenta de procesos y políticas curriculares. Esta iniciativa es impulsada cada diez años por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y convoca a investigadores de distintas instituciones y disciplinas. La meta es dar cuenta de un estado de conocimiento de la investigación en la década de interés y analizar su devenir en cuanto tendencias, modelos, líneas de investigación y tipo de producción generada. Durante las cuatro décadas que se han realizado los estados de conocimiento de la investigación curricular mexicana se ha corroborado que el mayor volumen de la investigación curricular se concentra en la educación superior, y que el currículo es un campo de conocimiento y construcción de saberes y prácticas, de tránsito entre lo formal y vivido, Pero al mismo tiempo es una

importante arena política donde se vehiculan discursos de poder e imaginarios colectivos acerca de proyectos formativos de una época y se enfrentan proyectos locales, nacionales y globales.

Por un lado, se ha abordado el estudio del campo del currículo desde diversas conceptualizaciones, lo que ha permitido reconocer la polisemia del término, la diversidad de encuadres teóricos, así como la complejidad para abordarse. Por ejemplo, en los albores del nuevo milenio, el grupo de investigación planteó lo siguiente:

Para analizar la conceptualización curricular realizada en el periodo 2002-2012 consideramos adecuado apoyarnos en la noción de comunidades epistémicas previamente trabajadas por Peter Haas en 1989 [...] Este concepto permite considerar que en el campo de la producción del conocimiento se van conformando grupos, varias veces constituidos mediante intercambios formales, sea en seminarios o en la incorporación a grupos de investigación, los que en su evolución van construyendo o asumiendo un cuerpo categorial común, una perspectiva específica, que les permite realizar desarrollos conceptuales en los que se puede identificar ciertos rasgos comunes, sobre todo en sus raíces epistémicas. (Díaz Barriga y Martínez, 2013, p. 29)

Lo anterior permitió identificar varias comunidades epistémicas, quienes asumen un campo categorial y realizan investigaciones, publicaciones, seminarios, procesos de formación en posgrados o eventos en torno a ello. Esto permite dar sentido, identidad y continuidad a dichas comunidades, que permean el campo educativo en diferentes planos.

Se puede señalar que con fines de análisis se agruparon las comunidades epistémicas mexicanas de las primeras décadas de este siglo en torno al desarrollo conceptual del campo, (Díaz Barriga, 2003; De Alba, 2007). La genealogía de conceptos del currículo del periodo abarca los constructos de flexibilidad, competencias e innovación (Díaz Barriga, 2000; Martínez, 2006; Orozco, 2009).

Estos conceptos se traducen en su momento, en el ámbito de las reformas curriculares, la formación del profesorado o la intervención en las aulas, en una serie de modelos curriculares innovadores (o que pretenden serlo), como la educación por competencias, el currículo experiencial basado en problemas, solución de casos y proyectos, la formación en la práctica situada, los ejes transversales o la introducción de las tecnologías digitales en la formación, como principales tendencias que impregnan la construcción de los modelos educativos de la educación superior mexicana.

El tránsito de los modelos curriculares y de los planes de estudio formales a la realidad de las aulas, enfrenta, no obstante, una serie de tensiones, siendo las principales las referidas al papel de los actores curriculares, a los contextos educativos en que transitan y los procesos institucionales de gestión curricular renuentes al cambio (Díaz Barriga, 2010; Díaz Barriga y Barrón, 2014; Barrón y Díaz Barriga,

2016). En el sentido del término dado por Aoki (2005) se habla de tensión para entender el tránsito entre un determinado campo formal de saber instituido hacia la práctica en escenarios situados, donde interviene la agencialidad de los actores, emergen diversas contradicciones de cara a los fenómenos en curso y es posible deliberar sobre la racionalidad subyacente a los discursos y las prácticas. En este sentido, en el concepto de tensión curricular se abarcan retos o desafíos, cambios y resistencias, racionalidades en conflicto, posibles vías de salida, donde el papel de los actores curriculares es crucial para entender la «conversación complicada» (Pinar, 2004) que define al campo curricular.

La polisemia del término currículum tiene la mayor trascendencia en la configuración de los estudios curriculares en México, así como en otros países, y ha conducido a una diversidad de agendas académicas y políticas. Coincidimos con Johnson-Mardones (2015) que en la actualidad puede concebirse al currículum como: a) fenómeno complejo; b) campo académico de estudio interdisciplinar que busca la comprensión y c) procesos de diseño prescriptivos. En cada caso pueden identificarse distintas tendencias en los estudios curriculares y en sus objetos de estudio, pero existe asimismo la brecha histórica entre la teoría y el desarrollo curricular, o si se quiere, entre los intelectuales del campo y los prácticos. Hablar de currículum implica discursos políticos, filosóficos, ideológicos, educativos y técnicos, no necesariamente coincidentes, de ahí su cualidad de «conversación complicada» (*complicated conversation*) como afirma Pinar (2004). A fin de cuentas, es un concepto altamente simbólico, y el campo de los estudios curriculares ha entrado en una etapa de internacionalización, que en el caso de México se ha intensificado desde inicios de la centuria y ha conducido a sendos análisis aparecidos precisamente en los proyectos internacionales coordinados por Pinar (2003; 2014a) así como en un volumen dedicado expreso a México (2014b).

Podemos decir que desde distintas perspectivas se ha acrecentado el interés por entender al currículum como experiencia educativa vivida, por ello ocurre la proliferación en la década que recién termina de importantes estudios sobre actores del currículum, donde se exploran representaciones sociales, prácticas, historias de vida, sentidos y significados del currículum en la acción (Barrón y Díaz-Barriga, 2016; Covarrubias-Papahíu, 2016). Durante la pandemia, los estudios biográfico-narrativos, fenomenológicos y cualitativos ocuparon un espacio importante para entender las vivencias de docentes y estudiantes en el confinamiento y ante el reto de la virtualidad. La narrativa, como posibilidad de dar cuenta de la experiencia vivida, de los sentipensares de las personas, de los contextos y tensiones.

En el plano conceptual, la construcción y devenir de la teoría curricular, en el periodo que va de 2011 a 2021, destaca el interés por la comprensión y construcción conceptual del campo desde miradas posmodernas y poscríticas. En particular, algunos grupos de investigación, tanto en México como en países del Cono Sur, asumen como compromiso intelectual reconceptualizar y deconstruir el

campo del currículo, en franca resistencia contra los discursos de corte neoliberal que comenzaron a predominar en la década de los 90 impulsados por organismos internacionales. De acuerdo con Morelli (2017) en la segunda década de este siglo se posicionan en la región latinoamericana debates emergentes referidos a los estudios de género, las alfabetizaciones múltiples, la inclusión social, la educación ambiental, en su cualidad de problemáticas sociales contingentes que desembocan en discursos postmodernos en el campo del currículo en el nivel superior. A nuestro juicio es importante reconocer que en estos se manifiesta el discurso de los intelectuales del campo, pero también el eco de diversos movimientos desde la sociedad civil donde se interpela al currículo hegemónico, conservador y centralizado que prevalece todavía en muchas universidades, y ante todo a su inoperancia frente a los retos de la sociedad actual.

Si bien no podemos decir que los enfoques posmodernos o poscríticos sean los que en el momento actual dominan el campo curricular, si han tenido una visibilidad creciente, sobre todo entre los intelectuales y en el seno de grupos de investigación de diversos países latinoamericanos que tienen un prolífico intercambio. Destaca la presencia de Pinar en esta segunda ola de reconceptualización curricular de corte posmoderno, dada su propia incursión en los estudios curriculares latinoamericanos (Pinar, 2014a, 2014b), la publicación de su obra en español (Pinar, 2014c) y su participación en importantes eventos académicos de habla hispana y portuguesa.

Puede decirse que hay una continua tensión entre lo global, lo nacional y local, por lo cual en esta segunda ola de reconceptualización se habla de conocimiento situado en la cultura, del enfoque decolonial, las epistemologías del sur, el rechazo a la imposición de un saber hegemónico desde el pensamiento occidental de los países avanzados en detrimento de cualquier otra perspectiva, así como de las epistemologías de los pueblos originarios y del pensamiento no occidental. Se habla de una fuerte crítica a las bases de la construcción del saber desde la modernidad, el capitalismo y la industrialización.

De acuerdo con el estudio introductorio de García-Garduño a la obra en español de Pinar (2014c), el pensamiento poscrítico de este autor en el campo del currículo se vincula con giro hermenéutico en las ciencias sociales y humanas. De ahí la importancia que otorga a la realización de estudios fenomenológicos y autobiográficos (las biografías intelectuales y otros textos narrativos de los actores curriculares) para entender la expresión del currículo como texto político, racial, de género, multicultural, entre otros asuntos. No obstante, hay que reconocer que no existe una mirada unificada en la tendencia posmoderna y reconceptualista del currículo, aunque si convergencia de tesis y presupuestos.

En los albores de la presente centuria el brasileño Tadeu Da Silva (1999) afirmaba que el posmodernismo, la teoría feminista o los estudios culturales y poscoloniales estaban configurando otra perspectiva social del currículo, la cual estaba impregnando el pensamiento de destacados investigadores curriculares del Cono Sur.

Consideramos que los nuevos derroteros de corte posmoderno promueven rupturas epistemológicas respecto a la lógica del currículo positivista del siglo xx y de su diseño entendido solo como interés técnico-instrumental. En años recientes destaca la creciente presencia de discursos provenientes de comunidades académicas interesadas en la teoría curricular en sentido amplio, ubicadas sobre todo en las universidades más renombradas de la región, que abogan por un discurso decolonial y político gestado por autores latinoamericanos. Según Morelli (2017) estamos en una nueva ola de reconceptualización en pleno siglo xxi lo que implica la refundación de las relaciones del currículum universitario, como campo epistémico, teórico, intelectual y práctico. Los discursos gestados traspasan fronteras, dice la autora, y lo que se busca es un sello contextual y situado, sustentado en los postulados de complejidad, incertidumbre, interseccionalidad o justicia social. Reconoce que se está frente a un abanico híbrido de perspectivas que van más allá de las cuestiones pedagógicas o curriculares usualmente abordadas.

García-Garduño (en Pinar, 2014c) caracteriza esta tendencia en nuestro país y postula que, aunque no se trata de una línea de pensamiento unificada o predominante, es una muestra más de hibridación entre las teorías posmodernas y los aspectos políticos de las teorías críticas, que se sustentan en autores como E. Laclau, M. Foucault, J. F. Lyotard, J. Derrida y particularmente W. F. Pinar.

Como comunidades de investigación interconectadas en la región y que encabezan esta tendencia, está el grupo de la brasileña Alice Casimiro Lopes y el de la mexicana Alicia de Alba, que desemboca en la obra *Diálogos curriculares entre Brasil y México* (De Alba y Casimiro, 2015). En dicha obra, Orozco (2015) recapitula el pensamiento de Laclau y afirma que es en las universidades públicas donde ha sido posible deconstruir el discurso hegemónico de las teorías curriculares para buscar alternativas acordes a realidades y condiciones educativas propias. Esta autora considera que no se trata de generar prescripciones desde la teoría, sino de una lectura crítica desde la realidad para deconstruir discursos y gestar elaboraciones alternativas que permitan atender brechas educativas y desigualdades desde posiciones históricas y políticas. Reiteramos que esta perspectiva posmoderna centrada en la teorización del currículo forma parte de lo que llamamos la agenda académica o intelectual de los estudios curriculares, mientras que también observamos una segunda agenda en el campo, la de los prácticos del currículo, atentos a los procesos de innovación y cambio curricular, a la gestación de nuevos modelos o programas. Ambas agendas no coinciden necesariamente, en ocasiones podemos hablar de tensiones entre ambas en cuanto desconexiones o rupturas.

Las perspectivas posmoderna y poscrítica del currículo han sido también objeto de escrutinio y crítica respecto a sus alcances y límites. En la obra *El currículo en conflicto* de Beyer y Liston (2001) se destaca su gran potencial en la problematización del impacto de la modernidad conservadora, en desvelar las desigualdades asociadas a las políticas de la globalización neoliberal o a la manera en que se

ha socavado la educación pública en las décadas recientes. Sin embargo, afirman que su discurso resulta complejo y es distante a la realidad de las escuelas y sus actores; es decir, no llegan al profesorado ni satisfacen las necesidades concretas de la práctica real en las aulas, existe desconexión con la misma. Su fortaleza reside en desvelar el papel de la política del poder y la cultura a través de los discursos hegemónicos y otros dispositivos que operan en la educación. De ahí que su gran reto se ubica en conducir a acciones concretas en la dirección de la emancipación que se pregona.

En el contexto mexicano, sigue latente el interés por la innovación, entendida esta de distintas maneras, pero comienza a hablarse de la necesidad de innovación disruptiva o transformadora, es decir, que abone a la deconstrucción de estructuras, procesos y formas de gestionar el currículo. Sigue presente la intención de orientar los procesos de diseño y desarrollo, pero en la segunda década de esta centuria, algunos autores buscan otras racionalidades y epistemologías, abordajes humanistas, inclusivos, feministas, centrados en los derechos de las personas, cuestión que se acrecienta durante el evento pandémico. Destacan los estudios enfocados a los procesos curriculares en acción, en contextos de diversidad y desigualdad, donde se analiza el tránsito del currículo formal hasta su puesta en práctica en las aulas (Noyola, 2018). En algunos ensayos se procede al análisis crítico del carácter sistémico de los cambios curriculares, de las dificultades o resistencias que enfrentan los actores, de la forma en que se gestionan las innovaciones o de los mecanismos de poder o exclusión que encierran los discursos curriculares y la imposición por expertos o autoridades de reformas y nuevos modelos educativos (Nieto-Caraveo, 2017).

Ante la emergencia de una nueva normalidad en la pandemia, De Alba propone lo que llama el «currículo incierto»:

[que pueda] abrirse al feminismo y a la perspectiva de género, atender la crisis ambiental y el calentamiento global, respetar los derechos humanos, promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz. (De Alba, 2020, p. 193)

También se exponen en la literatura reciente una diversidad de experiencias y proyectos donde lo que se pretende es la transformación del currículo desde propuestas donde priva el interés social, la justicia curricular, los derechos humanos, el cuidado del entorno, la formación de profesionales con responsabilidad social. En algunos casos apelan a discursos posmodernos o poscríticos, pero también a diversas teorías sociales. Entre las tendencias que destacan respecto a la necesidad de la transformación de la educación superior mexicana a través innovar el currículo, se encuentran discursos que abogan por la interdisciplina (Villa-Soto y Mendoza-Rosas, 2019), la educación inclusiva en la universidad (Saad, 2014; Iturbide y Pérez-Castro, 2020); la justicia curricular (De la Cruz, 2014; Gallardo, 2014), la

transversalización curricular de género (Buquet, 2011; Blázquez-Graff, 2016), la sostenibilidad (González-Gaudiano, 2019), entre los principales.

Valenzuela y Barrón (2021) compilan una serie de estudios que dan cuenta de la práctica educativa y el papel del currículo en la pandemia tanto en el nivel universitario como en el medio superior. En estos se indagaron empíricamente las problemáticas vividas por los estudiantes durante la pandemia. Lo que lleva a la conclusión de que el currículo pospandemia requiere poder construir factores de resiliencia, ambientes híbridos, modelos de evaluación curricular a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje y autogestión docente.

También es relevante mencionar que algunas universidades, como corolario de la pandemia, ya están replanteando el diseño curricular de sus planes de estudio. Como ejemplo, destaca el proyecto de la Universidad Marista de Mérida, en la dirección de un modelo de aprendizaje servicio (*service learning*) y trabajo comunitario, con sentido de justicia social, inclusión y combate a la pobreza, ejemplificando los ámbitos de práctica profesional en educación, derecho, ambiente, psicología, arquitectura y urbanismo. Se espera diseminar gradualmente este enfoque a todas las licenciaturas universitarias (Pacheco, 2021).

Reconsiderar las TIC como artefactos culturales y mediadores semióticos

En este recorrido identificamos que la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al campo del currículo no se ha logrado como componente estructural que propicie su apropiación estratégica, ética y segura. Al respecto, se puede señalar que las TIC se han incorporado fundamentalmente en su cualidad de artefacto técnico (no semiótico ni psicológico) para responder a procesos de enseñanza desde un encuadre didáctico que supuestamente pretende innovar o mejorar los procesos educativos.

La incorporación de las TIC al campo del currículo ha estado mediada desde diversas epistemologías y acercamientos empíricos, ya sea como un eje transversal, como disciplina específica, como estrategia didáctica, o bien con la idea de promover una cultura digital, que posibilita la construcción de un *habitus* tecnológico, con la potencialidad de ser incorporado por todos los actores.

En los años recientes, destaca la identificación del uso de las TIC tanto en entornos presenciales como en la conformación de entornos virtuales y particularmente en la pandemia por COVID-19 como el tipo de artefactos emergentes para dar continuidad al acto educativo durante el confinamiento y la educación en casa emergente derivado de la pandemia. El análisis del uso didáctico que se le da a las TIC en diversas experiencias conducidas en la educación superior para dar respuesta a las demandas del currículo es diverso, así como su potencialidad y logros en el aprendizaje (Barrón, 2021). Otro rasgo distintivo de la década ha sido la interrelación entre la planeación didáctica y el diseño instruccional, de manera complementaria se incorporan a los procesos educativos y curriculares, dado el interés por propiciar una

enseñanza crítica y reflexiva, en la que convergen conceptualizaciones enriquecidas y apoyadas en estudios lingüísticos, culturales y cognitivos (Litwin, 2005).

Resulta relevante diferenciar entre «la integración *curricular* de las TIC y la integración de las TIC» (Barrón, 2021). En la primera se hace énfasis en los procesos de integración de las TIC en el desarrollo curricular, cuyo propósito es la acción pedagógica y el aprendizaje, para apoyar los contenidos de alguna disciplina, mientras que en la segunda el foco de atención son las tecnologías y las competencias digitales.

La investigación sobre currículo y TIC en educación superior se encuentra en construcción en nuestro país: particularmente, porque las fronteras con otras áreas son difusas y se imbrican con la formación de docentes y la didáctica, aunado al desarrollo acelerado de las propias tecnologías. El giro cultural y el cambio tecnológico que han permeado los procesos en los últimos años constituyen un desafío tanto para la institución escolar, como para el campo del currículo, al provocar un cambio en la gramática escolar entendida como:

un conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. (Tyack y Cuban, 1995, p. 88)

Dicha gramática escolar se modifica en función de los cambios económicos, sociales, culturales, políticos, sanitarios y tecnológicos. Específicamente, la producción académica generada en este marco en México, se relaciona con la operación, el desarrollo y la puesta en práctica de lo curricular; a partir de considerar que la concreción del currículo se da en la didáctica (Barbosa, 1999; Bolívar, 2008)

Con base en una acepción vigotskiana, las tecnologías digitales son consideradas artefactos culturales, una suerte de «prótesis» de la mente (metáfora empleada por Lev Vigotsky para hablar de artefactos de mediación semiótica) y no solo sustitutos de la acción educativa y mucho menos del agente educativo. Su uso tiene gran potencial en la medida que se propicie el diseño de nuevos entornos de aprendizaje, flexibles, dialógicos, colaborativos y personalizados (Díaz Barriga, 2022), que se caractericen por proveer de una identidad, pertenencia y autoconciencia a los diversos agentes educativos (Martos y Martos, 2014). Fue precisamente la carencia de una concepción como la anterior en el uso de las TIC en la pandemia, aunada a la brecha de acceso a tecnologías y dispositivos, la ausencia de una educación pertinente para el desarrollo de competencias digitales o la ausencia de modelos interactivos que propiciaran comunidades de aprendizaje digitales, lo que dificultó su empleo exitoso en la pandemia.

Resulta significativo señalar que la incorporación de las TIC al currículo se plantea como una posibilidad de apoyar la enseñanza presencial, o bien de transitar de una modalidad presencial a una virtual o de proponer modelos alternos fundamentados en el socioconstructivismo o en el conectivismo como contrapro-

puesta a los sistemas presenciales tradicionales, dado que estamos ante una nueva ecología del aprendizaje donde se espera una mayor hibridación e incorporación de redes de aprendizaje, escenarios educativos de inmersión virtual y empleo de analíticas de aprendizaje (Coll, 2013; Coll, Mauri y Onrubia, 2008). En esta misma línea, se propone la incorporación de las TIC al currículum universitario como resultado de un acuerdo colegiado que le dé sentido y direccionalidad, tratando de evitar su incorporación de forma azarosa o poco reflexiva (Casillas y Ramírez, 2021, Ramírez, Casillas y Ortega, 2020).

En el contexto de la pandemia y de las incertidumbres que generó, los docentes y las autoridades desarrollaron entornos y herramientas digitales que permitieran dar continuidad a los procesos educativos y establecer comunicación con los estudiantes, con madres y padres de familia, con colegas y autoridades. Tuvieron que recurrir a diversas plataformas de aulas virtuales, repositorios, herramientas de chat, radio y televisión, redes sociales (Barrón, 2022). En muchos casos se improvisó el uso de las TIC y se tendió a reproducir la presencialidad más convencional (clases expositivas) en los contextos virtuales, reflejando un desconocimiento de las características y las ventajas de la educación mediada por tecnologías.

Ante esta coyuntura educativa, se ha impulsado el modelo híbrido o *blended learning* para atender a la población en los diferentes niveles educativos y regiones del país. A pesar de que en el campo educativo se ha implementado desde hace varias décadas y existe literatura que ahonda en las diversas posibilidades de la hibridación dando cuenta del contexto latinoamericano (Soletic, 2021) se está lejos de comprender las dislocaciones al currículum y la pedagogía presencial que implica. Por ende, no está exento de cuestionamientos en torno al diseño curricular y la puesta en marcha de esta propuesta, así como de los criterios tecnopedagógicos para la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, finalmente al tipo de herramientas tecnológicas para su implantación. Para la autora citada, es crucial entender que se requiere generar una nueva ecología de medios y tecnologías, ensamblar de forma innovadora la presencialidad con la virtualidad, partir de enfoques interdisciplina que no pueden restringirse a la añeja didáctica tradicional presencial que se ha querido transpolar. El papel e identidad del sujeto de la educación y el tipo de trayectoria personalizada a recorrer resulta inédito.

Estos planteamientos no son ajenos a lo que se avizora en la llamada revolución industrial 4.0 que derivará en la educación 4.0, cuya operación ya se está concretizando en los países desarrollados y en algunas experiencias en educación superior en países latinoamericanos, incluyendo algunas de las universidades más importantes en México. La prospectiva de la formación de los profesionales técnicos y universitarios es que en muchos casos se tendrá que reorientar al dominio de tecnologías de impresión 3D, robótica, biotecnología y nanotecnología, análisis de big data y seguridad de la información, realidad virtual y aumentada, escenarios metaverso, entre otras, por no mencionar la emergencia de otras profesiones,

donde se habla de desterritorialización de la educación superior y de una serie de dilemas éticos. Tenemos que pensar si esos escenarios de formación y empleo provocarán una mayor brecha digital y socioeconómica, ahondarán la desigualdad entre países ricos y pobres, o lograremos revertir dicha situación en favor de una mayor inclusión y el replanteamiento de la formación de los profesionales universitarios en aras del bienestar humano.

Para Martínez-Ruiz (2019) la educación 4.0 implica cambios profundos no solo la incorporación de tecnologías robóticas e inteligencia artificial, sino que las fronteras entre la tecnología y el ser humano se están disipando, se reconfigura la relación tiempo-espacio, hay riesgos existenciales en curso que deben atenderse, porque los cambios no solo serán en el empleo o la industria. A su juicio, la sociedad entrará en una libertad paradójica, en el sentido de que el ser humano podría llegar a ser instrumento de sus instrumentos.

En conclusión: cuestionamientos y proyección de otras miradas al currículo

En el marco de lo antes expuesto surgen algunas preguntas en torno al currículo, la práctica docente y los procesos en el aula, sobre todo en el nivel superior: ¿qué currículo responde a este tiempo incierto e inseguro?, ¿cuál es el sentido de la educación y del currículo en el momento socio histórico actual?, ¿cómo construir aprendizajes en los estudiantes como resultado de su tránsito por trayectorias personalizadas que atienden la diversidad y no la uniformidad?, ¿qué nuevas identidades emergen en los actores curriculares, particularmente en docentes y estudiantes?, ¿cómo imbricar la comprensión del currículo como fenómeno, campo de estudio y tarea de diseño?, ¿cuáles son los retos para la construcción de vínculos educativos mediados por tecnologías y nuevos saberes?, ¿cómo promover que la conversación complicada en torno al currículo se traduzca en contextos de posibilidad y transformación educativa?

Consideramos que en torno a estas y otras interrogantes podrá pensarse el devenir del currículo en los tiempos por venir, lo cual no podemos solo especular o dejar que suceda, sino orientar el trabajo de los estudiosos del campo en torno a su concreción.

Medidas y alternativas

Hemos argumentado que con la pandemia se intensificaron los grandes problemas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos, y al mismo tiempo se potenciaron alternativas, como la demanda de una mayor autonomía curricular y didáctica de los docentes al crear estrategias de atención a sus alumnos, durante todo el periodo de confinamiento. Esto implica la existencia de distintos niveles de concreción del currículo, relaciones más horizontales en la toma de decisiones,

propuestas más situadas, que puedan deconstruir miradas estandarizantes de un currículo tradicionalmente central y vertical.

La pandemia afectó a 1570 millones de alumnos en el mundo, y a más de 38 y medio millones en México (UNESCO, 2020). Durante la pandemia y en la lógica de una educación remota y de emergencia, se tomaron algunas medidas para continuar con las clases en los diferentes niveles educativos, hubo una relativa flexibilización del calendario escolar y se adoptaron estrategias situadas para responder a la diversidad de contextos, con la finalidad de garantizar la continuidad de las clases, basadas en estrategias sincrónicas y asincrónicas. Ello implicó una serie de dificultades no previstas, tales como la adaptación de los docentes y estudiantes como consecuencia de aislamiento y la distancia social, con la aparición de comportamientos resilientes y formas de enfrentar el desajuste emocional y la ruptura de la normalidad en la vida social.

Además de la adecuación de los espacios familiares para trabajar desde casa, que condicionaron una nueva normalidad donde destacan las asimetrías de género signadas por las relaciones familiares y por el mercado laboral. Resultó más que visible quiénes eran los colectivos en situación de vulnerabilidad y en riesgo educativo: mujeres (principalmente las adolescentes), personas con discapacidad, habitantes de colonias populares y entornos rurales, personas indígenas y migrantes. Se evidenció la carencia de una educación inclusiva que responda a los derechos de todos y todas. También que no basta con proveer de recursos digitales en portales o de propuestas didácticas genéricas; la complejidad del proceso requiere encuadres sistémicos, políticos, interdisciplinarios, que no dejen de lado la subjetividad e intersubjetividad humanas enmarcadas en un proyecto de justicia social y curricular, de educación para la sostenibilidad y la formación ciudadana del siglo XXI.

Ahora bien, la crisis actual también representa una oportunidad para comenzar a pensar desde otras perspectivas epistemológicas y teóricas a la institución escolar, la formación de los docentes y estudiantes, los currículos, las prácticas de los docentes en diferentes modalidades y en contextos educativos vulnerables en los que se carece acceso a internet o a tecnologías digitales. Como consecuencia de ello, la UNESCO (2020) señaló algunos factores que deberán tomarse en cuenta en la educación tales como: a) la seguridad en el empleo y una remuneración oportuna y a adecuada de los docentes, b) el acceso a un desarrollo profesional y pertinente para afrontar las crisis, c) reformar tanto la formación inicial como la formación continua de los docentes; d) fomentar el bienestar, las competencias socioemocionales y la resiliencia de los docentes; e) privilegiar un enfoque centrado en las personas.

Al respecto de la educación socioemocional, tema que tomó la mayor relevancia en estos tiempos, abogamos por miradas como las que plantea Zembylas (2019) desde el llamado giro afectivo posmoderno, quien considera que dicho tema debe pasar no solo por el tamiz de la intersubjetividad, sino entenderse también desde el plano social y político. Para este autor, las emociones son pro-

cesos relacionales complejos, histórico-contextuales, no dicotómicos, ni estados psíquico-patológicos individuales, menos todavía universales o naturales. Opina que se construyen determinadas «economías afectivas» en el aula, en ocasiones, para justificar el sometimiento y la disciplina, por lo que es importante educar las emociones desde una perspectiva crítica. En el caso de la pandemia y la nueva normalidad educativa, habría que pasar por dicho tamiz la explicación de las emociones de estrés, ansiedad, dispersión o baja motivación por el aprendizaje, que tienen mucho que ver con una perspectiva de interseccionalidad y justicia social. Este tema no puede sesgarse o restringirse ni a lo psicológico, pedagógico o terapéutico, sus implicaciones son más amplias.

Los efectos que a nivel curricular que ha tenido la pandemia requieren abordarse con una mirada esperanzadora desde la incertidumbre, como una dimensión tanto conceptual como práctica de la vida diaria y escolar, a nivel mundial, regional y de las naciones, reconociendo sus diferencias y potencialidades. Ya hemos comentado que habrá que trabajar los estudios curriculares, la comprensión de sus actores y su desarrollo tomando en cuenta los contextos de incertidumbre y las tensiones entre lo local, nacional y global.

Un posible camino

En el ámbito educativo resulta imprescindible recrear un contexto en el cual se viva y experimente la democracia, las relaciones saludables y la producción de conocimiento útil creativo y pertinente:

La escuela como tal debe asumir la responsabilidad de preparar a los futuros ciudadanos para comprender e interpretar la complejidad técnica, política, económica y cultural, navegar en la incertidumbre, desarrollar empleos desconocidos hasta ahora, crear nuevas alternativas, participar en la vida colectiva de un mundo global y local. (Pérez Gómez, 2019, p. 7)

Para ello es indispensable la organización curricular en torno a métodos experienciales y situados, propios de enfoques activos, referidos al análisis de casos, situaciones, problemas, incidentes críticos y proyectos situados e interdisciplinarios. Sin dejar de reconocer las aportaciones de las disciplinas científicas, humanistas o artísticas, quienes aportan elementos para analizar, comprender e intervenir en situaciones concretas, cuidando de no seguir la lógica epistémica de cada una de ellas de forma aislada o una estrategia pedagógica añeja, lineal y mecánica. Lo más importante es que el currículo posibilite al estudiantado afrontar situaciones de desafío y de provocación, de reconocimiento y valoración de la diversidad humana, de imaginación e implicación social para la transformación del mundo en que vivimos.

Referencias bibliográficas

Aoki, T. (2005). Curriculum Implementation as Instrumental Action and as Situational Praxis. En W. Pinar, & R. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki* (pp. 89-111). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Banco Mundial. (2022). *Pobreza. Panorama general*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>

Barbosa, A. (1999). Didáctica y currículum: cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa*, (20), pp. 24-30.

Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (2016) *Curriculum management and the role of curriculum actors*. *Transnational Curriculum Inquiry* (TCI), 13(2), pp. 13-33. doi: <https://doi.org/10.14288/tci.v13i2.188285>

Barrón, C. (2021) *Hacia la construcción de un modelo híbrido*. En Valenzuela y Barrón (Eds.). *Curriculum, escolarización y pandemia*, pp. 135-156. Benemérita. Universidad Autónoma de Puebla/Fides Ediciones

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.

Beyer, L. E. y Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto*. Ediciones AKAL.

Blázquez-Graf, N. (2016). *Experiencias interdisciplinarias de formación en ciencia y tecnología con perspectiva de género*. Cuaderno de Trabajo 6. Red Mexiteg.

Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, Número especial, pp. 213-225. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>

Covarrubias-Papahíu, P. (2016). Representaciones docentes de la Educación Basada en Competencias. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), pp. 73-132. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.120>

Casillas, M. A. y Ramírez, A. (2021). Una metodología para la incorporación de las TIC al currículum universitario. En *Saberes digitales en la educación: una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*, pp. 97-114. Brujas Editorial.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, pp. 31-36. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño-tecnopedagógico a las prácticas de uso. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.). *Psicología de la educación virtual*, pp. 74-103. Morata.

Díaz-Barriga, Ángel (2000). *Flexibilización curricular y formación profesional*; Memorias de la Conferencias Magistrales del V Congreso de Investigación Educativa. COMIE.

Díaz-Barriga, Ángel (Coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)

Díaz-Barriga, A. y Martínez, L. (2013). La conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículo. En Díaz Barriga, A. (Coord.) *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 29-54). COMIE.

Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), pp. 37-57. doi: <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.120>

Díaz Barriga, F. y Barrón, C. (2014). Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), pp. 58-68. doi: <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v3n2p58>

Díaz Barriga, F., y Barrón, C. (2022). Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: Innovación disruptiva, inclusión y justicia social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*, 24(10), pp. 1-12. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e10.4500>

De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdés.

De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En Casanova, H., *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

De Alba, A. y Casimiro-Lopes, A. (Coords.). (2015). *Diálogos curriculares entre Brasil y México*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

De la Cruz, G. (2014). Justicia curricular. Significados e implicaciones. *Sinéctica*, 46, pp. 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616/640>

Foucault, M. (2003). *Hay que defender la sociedad*. Ediciones AKAL.

Fortanet, J. (2008). Leer a Foucault. Una crítica de la experiencia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 43, pp. 15-32. <http://revistas.um.es/daimon/article/view/96011/92251>

Freire, P. (1990). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gallardo, A. L. (2014). Notas conceptuales sobre la relación entre justicia curricular y currículo intercultural. En Casimiro Lopes, A. y De Alba, A. (Coords.). *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 64-82). EDUERJ.

Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), pp. 1-7. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199/12076>

Iturbide, P. y Pérez-Castro, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la Inclusión Educativa de la REDIECH*, 11, pp. 1-21. doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007

Johnson-Mardones, D. (2015). Understanding Curriculum as Phenomenon, Field, and Design: A Multidimensional conceptualization. *International Dialogues on Education: Past and Present, IDE On-line Journal*, 2(2). <https://www.ide-journal.org/article/2015-volu->

me-2-number-2-understanding-curriculum-as-phenomenon-field-and-design-a-multidimensional-conceptualization/

Magendzo, A. (2020, mayo 28). Interrogando al currículum en tiempos de pandemia. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/interrogando-al-curriculum-en-tiempos-de-pandemia/UJWSIU7ZX5BYROWWRJ4CK56PPY/>

Martínez, L. (2006). *Flexibilización curricular. El caso de la UABC*. Plaza y Valdés.

Martínez-Ruiz, X. (2019). Disrupción y aporía: de camino a la educación 4.0. *Innovación Educativa*, 19(80), pp.7-12. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n80/1665-2673-ie-19-80-7.pdf>

Martos, E. y Martos, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación*, 26(1), pp.119-135. doi: <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>

Maya-Ambía, C. (2020). Revisión de la discusión actual sobre la Covid 19 en el ámbito del pensamiento social. *El Trimestre Económico*, Fondo de Cultura Económica, 87(348), pp. 1233-1258, octubre-diciembre.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morelli, S. (2017). El currículo universitario y la relación con el saber. Nociones desde la posmodernidad. *Investigación Cualitativa*, 2(2), pp. 68-82. doi: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02>

Nieto-Caraveo, L. M. (2017). Tensiones en los procesos de cambio y construcción social del currículum universitario. En Memoria del Coloquio Currículum-sociedad: voces, tensiones y perspectivas (pp. 78-82). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Editorial UNLZ. http://www.iisue.unam.mx/iisue/documentos/avisos/29_nov_2017_CUVOS_Libro.pdf

Orozco, B. (Coord.). (2009). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. Plaza y Valdés, IISUE-UNAM.

Orozco, B. (2014). Notas para la reactivación del discurso teórico curricular en México. En Casimiro Lopes, A. y De Alba, A. (Coords.). *Diálogos curriculares entre Brasil y México* (pp. 23-42). EDUERJ.

Pacheco, D. (Coord.). (2021). *Una mirada a la pobreza en la formación universitaria*. Plaza y Valdés, Universidad Marista de Mérida.

Pérez, Á. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), pp. 33-17. doi <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

Pinar, W. F. (2004). *¿What is curriculum theory?* Routledge.

Pinar, W. F. (2014a). *International Handbook of Curriculum Research*. Routledge.

Pinar, W. F. (Ed.). (2014b). *Curriculum Studies in Mexico Intellectual Histories, Present*. Palgrave-MacMillan.

Pinar, W. F. (2014c). *La teoría del currículo*. Narcea.

Ramírez, A., Casillas, M.A. y Ortega, J. (2020). Los saberes digitales de los profesores de Humanidades de la uv. *Qvadrata*, 2(1), pp. 44-65.

Saad, E. (2014). La inclusión educativa en Educación Superior: Un desafío y una oportunidad para el estudiantado con discapacidad intelectual. En: Gairín, J., Palmeros y Ávila, G. y Barrales, A. (Coords.). *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias* (pp. 792-805). Ediciones del Lirio. <https://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2018/03/UNIVERSIDAD-Y-COLECTIVOS-VULNERABLES.pdf>

Tadeu Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad*. Auténtica Editorial.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public-School Reform*. Harvard University Press.

UNESCO. (2020). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19- Seminario web: Apoyo a las y los docentes para mantener la continuidad del aprendizaje durante el cierre de las escuelas. Resumen del seminario. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373248_spa

Vaggione, A. (2013) *Literatura/Enfermedad*. Escrituras sobre Sida en América Latina. Universidad Nacional de Córdoba, CEA. Colección tesis. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_spa

Valenzuela, G. A. y Barrón, M. C. (Coords.). (2021). *Currículum, escolarización y pandemia*. Facultad de Filosofía y Letras, BUAP.

Villa-Soto, J. C. y Mendoza-Rosas, R. M. (2020). Criterios para definir el carácter interdisciplinario de diseños curriculares universitarios. *Interdisciplina*, 8(20), pp. 167-189, enero-abril. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.18.71977>

Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 28(51), pp. 15-29. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n51/n51a03.pdf>

AGRADECIMIENTOS

A la DEGAPA-UNAM por su apoyo a través del proyecto IN301023 Hibridación, transversalización de género e inclusión: Estudio de diseño educativo en asignaturas de Psicología. Responsable: Frida Díaz Barriga.