



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Resignificación curricular en el contexto de la pandemia por COVID-19: hacia la justicia curricular universitaria

Dafne Reyes Jurado

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
dafne.reyes.jurado@gmail.com

Gabriela Croda Borges

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
gabriela.croda@upaep.mx

Área temática 05. Currículo.

Línea temática: Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



Resumen

El objetivo de esta ponencia es aportar elementos teóricos para la reflexión de procesos de resignificación del currículo, más allá de sus componentes: los objetivos, los contenidos, la evaluación y los métodos y recursos didácticos, es decir, que a partir del análisis de la noción fundamentada del currículo, en perspectiva social, histórica y contextualizada contribuya a otorgar un nuevo significado al currículo universitario, desde las condiciones actuales y ante los desafíos que plantea la pandemia por COVID-19.

La propuesta reflexiva que se propone asume que el proyecto curricular se resignifica por los propios actores, profesores y estudiantes, reconociendo las necesidades de todos los estudiantes a partir de su papel como actor clave del proceso, con base en esto, se proponen fundamentos para resignificar el currículo y avanzar hacia la justicia curricular, desde una base antropológica personalista, epistemológica realista, filosófica humanista y psicopedagógica con enfoque inclusivo como un aporte teórico que destaca las implicaciones prácticas de los proyectos curriculares, en las realidades desiguales, inequitativas y excluyentes del contexto para orientarse hacia la justicia curricular universitaria durante la pandemia por COVID-19.

Palabras clave: Currículo universitario, educación integral, inclusión educativa.

Introducción

La pandemia por COVID-19 llevó a experimentar una nueva realidad social, distinta a la que habíamos conocido, “evidenciando que la adopción de políticas y estilos de vida propias del contrato social neoliberal han provocado la mayor erosión al bienestar público en salud y educación” (Díaz-Barriga-Arceo & Barrón-Tirado, 2020, p. 2). A raíz de ello, la educación mostró que aún falta por lograr una formación que promueva en los estudiantes un pensamiento crítico, autónomo y autogestivo para enfrentar una educación que se trasladó de lo presencial a lo virtual, mediada por plataformas digitales, obligando al estudiante a ser el principal responsable de su propio aprendizaje. Además, la situación dejó ver que prevalece la necesidad de atender e incluir a jóvenes con características específicas, particularmente, las derivadas de las necesidades de formación en competencias para el uso de las tecnologías educativas, así como, en las competencias socioemocionales.

Los profesores han reconocido, sobre todo durante los primeros meses de pandemia que una buena parte de los estudiantes, no sólo no contaban con equipos tecnológicos adecuados, ni internet de calidad, sino que además, carecían de hábitos que les permitieran tener una vida universitaria saludable en la nueva normalidad estudiantil, tal como, la revisión del correo electrónico o el uso de plataformas educativas digitales habilitadas para el desarrollo de las asignaturas.

Según la UNESCO (2020), la pandemia afectó a casi 1.600 millones de estudiantes de todos los continentes y el cierre de los centros educativos afectó al 99% de los estudiantes de países con bajos y medianos ingresos. Estas desigualdades provocaron que en México, de la población de 3 a 29 años de edad total, en el ciclo escolar 2020-2021, 5.2 millones no estén inscritos por COVID-19 y falta de recursos. Adicionalmente, 3.6 millones no se inscribieron porque tenían que trabajar (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021).

La UNESCO (2020) señala que al menos un 40% de los países pobres no han podido prestar apoyo a los estudiantes en riesgo. Por un lado, como se mencionó anteriormente existen estudiantes que no cuentan con las competencias digitales, con acceso a la conectividad, o con el equipo informático necesario para educarse a distancia, pero por el otro, existen casos en los que se puede acceder a los contenidos, sin embargo, las condiciones generadas por la pandemia, tales como estrés y ansiedad debido a la carga laboral, las horas frente a la computadora, la propia enfermedad del virus, defunciones en la familia y la inestabilidad económica causada por el paro de actividades no esenciales, implicaron entornos inestables para el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

En este sentido, los profesores y las instituciones de educación superior buscaron asegurar la continuidad del ciclo escolar y cumplir con el currículo formal. Ante esto, existieron algunas críticas que cuestionaron si realmente los componentes del currículo, es decir, los objetivos, los contenidos, la evaluación, los métodos y recursos didácticos, entre otros, eran necesarios en el momento del confinamiento por contingencia sanitaria, en el que valía la pena aprovechar la coyuntura para reflexionar sobre todo en las diversas problemáticas sociales como las medioambientales, la solidaridad en respuesta a la crisis económica, así como, las situaciones

de injusticia social que viven muchos estudiantes al no tener acceso a la educación por la falta de equipo tecnológico, llevando a cuestionar y a resignificar el desarrollo curricular.

El currículo se trasladó de las aulas a los hogares siendo los medios tecnológicos el principal medio para tener acceso a la educación, y en muchos casos sin una preparación previa a pesar de la inminente llegada de la COVID-19 al país a finales del año 2019. Los ajustes se realizaron de manera forzada y “se tuvo que reconocer que el sistema educativo en general, y las estructuras curriculares en particular, operan en nuestro contexto de manera inequitativa” (Díaz-Barriga-Arceo & Barrón-Tirado, 2020, p. 2), siendo éstas excluyentes para todo aquel que no cuenta con lo fundamental para llevar la enseñanza remota de emergencia desde su hogar, “los pobres, los indígenas, las personas del medio rural o de zonas marginadas, las mujeres y quienes tienen alguna discapacidad” (Díaz-Barriga-Arceo & Barrón-Tirado, 2020, p. 2-3) fueron de los grupos más afectados por la pandemia, aquellos sujetos que se quedaron en los márgenes (Arfuch, 2017), y aunque desde hace algunas décadas se reconoce el currículo no es universal (Furlán, 1997), la realidad que prevalece revela que las instituciones de educación superior tienen el desafío de generar un modelo curricular que reconozca y atienda la diversidad, especialmente, considerando que las dimensiones tecnológicas y socioemocionales son aspectos fundamentales que ponen a los estudiantes en condición de vulnerabilidad en este contexto pandémico.

En este marco, la pandemia por COVID-19, es una oportunidad ideal para resignificar el currículo, no sólo desde las instituciones de educación superior, sino fundamentalmente desde el ámbito de concreción en el que intervienen los actores: estudiantes y profesores. En el caso del profesorado, la resignificación es fundamental desde la cotidianidad de su práctica, desde las experiencias que han vivido al trasladar y asumir el reto de encaminar una formación que encara las realidades existentes del país y del mundo, buscando ante todo una mayor justicia e inclusión para la formación integral de todos los estudiantes; así como las prácticas que hacen necesario repensar el mundo en que vivimos, como un mundo más justo y solidario.

Desarrollo

Frente a la pandemia, el currículo se complejizó y se transformó rápidamente, buscando atender a toda su población, por difícil y titánica que fuera la tarea. Con diversas estrategias, condiciones y recursos, en su mayoría, las instituciones de educación superior, tuvieron que dar respuesta; se reconocen que las asignaturas prácticas, que requerían laboratorios, las asignaturas que requieren la presencialidad e interrelaciones personales fueron de las más afectadas; las asignaturas teóricas pudieron desarrollarse con mayor facilidad en la nueva modalidad, en algunos casos mediante adecuaciones curriculares para todos los estudiantes y profesores con la intencionalidad de alcanzar los aprendizajes esperados, sin embargo, prevalece el desafío de generar una reestructura profunda, con base en los principios de justicia social y equidad.

En esta reflexión, la noción de currículum se asume desde una perspectiva que reconoce su carácter social, histórico, contextual y político, (De Alba, 1998) que asume el currículum como proyecto tentativo que incluye la selección de elementos culturales, es decir, conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos; dichos elementos constituyen una propuesta político-educativa, impulsada a su vez por diversos sectores sociales cuyos intereses son diversos y hasta contradictorios, algunos hegemónicos (desde la perspectiva gramsciana) y otros que se oponen y resisten a tal hegemonía; por tanto, la noción de currículum implica reconocer el proceso de constante negociación versus imposición social.

El currículum es relevante en tanto que organiza experiencias educativas; el vocablo remite al “conjunto de prácticas que organiza saberes, espacios y tiempos para la educación” (Dussel, 2014, p. 4) con lo que se recupera la noción de currículum como “documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada”. El currículum, por consiguiente, no es neutral, porque existen una selección de contenidos, de procedimientos que están legitimados para desarrollar saberes, que se universalizan, que se jerarquizan y se valoran unos sobre otros (Dussel, 2014). En este sentido, el currículum es visto como ese espacio de lucha y tensión que no puede ser neutral, sobre todo, en un contexto pandémico que ha removido y reorganizado las estructuras sociales y los modos de vida a nivel mundial.

Asimismo, se reconoce al currículum como una realidad que se asienta en los comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, en los que se encubren supuestos, “es una praxis antes que un objeto estático” (Sacristán, 1991, p. 16). El currículum desde esta mirada refleja el esquema socializador, formativo y cultural que tiene cada institución educativa, de tal manera que al llegar la pandemia el esquema socializador se replantea, por su parte, el esquema formativo busca prevalecer a pesar de las condiciones y finalmente, el esquema cultural se mantiene a través de sus contenidos y actividades organizadas. Sin embargo, desde esta noción social, contextual e histórica el currículum no alcanza a agotar todos los contenidos, ni todas las funciones manifiestas de la escuela.

El currículum (Sacristán, 1991), parte de una construcción social, que lleve a reflexionarlo a partir de los contenidos y orientaciones de los contextos concretos de los estudiantes y que buscan generar experiencias de aprendizaje en ellos, debido a que se asume desde el contexto en el que se desarrolla y por tanto, no puede ser indiferente a él.

El desarrollo del currículum adquiere un nuevo significado, en el contexto de pandemia, que no permite tener claridad de lo que se avecina, la incertidumbre se hace presente desde el inicio y no se ha ido por completo, lo cual favorece que la enseñanza se asuma desde las posibilidades y realidades de cada institución de educación superior; En este sentido, “no existe un modelo curricular único válido y que pueda ser recomendado a todas las instituciones formadoras” (Furlán, 1997, p. 41) es compromiso de cada una atender y responder a la altura de las circunstancias; por tanto, la decisión de cada institución de educación superior sobre las medidas necesarias para enfrentar los desafíos educativos generados por la pandemia, con base en los recursos materiales,

humanos y simbólicos disponibles, sobre todo en términos de salvaguardar la salud y dar continuidad y dar continuidad al proceso formativo.

Lo significativo de ello fue que, cualquiera que fuere el proyecto curricular adoptado por las instituciones de educación superior para enfrentar la situación del contexto de pandemia mantiene el reto de atender las necesidades de todos sus estudiantes; ya que, no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones, culturales, económicas, sociales y simbólicas. Un ejemplo a esto fue que quienes no habían cursado asignaturas de manera digital, la educación no presencial se volvió un reto importante, a diferencia de quienes ya habían tenido experiencias educativas previas durante su trayectoria formativa.

Esta situación permitió incorporar, al menos en acciones particulares, estrategias psicopedagógicas para favorecer la inclusión, tener un currículo en acción, hallar la dimensión vivida del currículo, en el que las experiencias que se desarrollaron en este contexto, compuestas por profesores, estudiantes, compañeros, actividades, y contenidos tuvieron que interactuar, entrelazarse y entrecruzarse con situaciones imprevistas, con fallas tecnológicas, con situaciones familiares y personales, con enfermedades, asumiendo los retos ante la COVID-19.

Una base psicopedagógica con enfoque inclusivo permite resignificar el currículo hacia la justicia curricular. Un proyecto curricular inclusivo y con visión humanista reivindica la exclusión de aquellos que han sido excluidos en los planes curriculares y se han quedado en los márgenes de ellos. “Reconocer las capacidades de nosotros y los otros es el punto de partida de una nueva noción de justicia” (Molano, 2016, p. 26). La base humanista del currículo nos acerca a una base inclusiva en la que las personas son sujetos de justicia, lo que implica cuestionar el antropocentrismo, establecer vínculos con problemáticas y a contribuir en una justicia social que atienda las necesidades de todos y que contribuye a formar personas con un sentido de autocuidado, de respeto, de reciprocidad, y de inteligencia socioemocional.

Todo ello planteó la necesidad, no resuelta, de construir ambientes y espacios participativos que consideren las necesidades formativas de todos los estudiantes, implicó además cambios estructurales en dos sentidos, en el proceso educativo y en las estructuras institucionales; es decir, en atreverse a hacer las cosas de una manera diferente comprometiéndose a generar una educación crítica y liberadora, (Torres, 2012, 9) “obliga a investigar en qué medida los objetivos, contenidos, materiales curriculares, metodologías didácticas y modelos de organización escolar son respetuosos con las necesidades de los distintos colectivos sociales que conviven en cada sociedad”.

Los fundamentos en los que se construye este camino hacia la justicia curricular, representan las bases para una resignificación curricular orientada hacia la justicia, lo cual implica el fundamento desde antropológica personalista, entendido como aspiración y no como doctrina. El personalismo ve a la persona real, densa, profunda y estable, lo que implica una capacidad cognitiva, una libertad y una subjetividad “El personalismo comprende y asume que el hombre se hace hombre sólo frente al hombre” (Burgos, 2005, p. 409), en este sentido, el personalismo, reconoce en la persona, rasgos antropológicos esenciales, tales como la afectividad, la racionalidad y la capacidad de establecer relaciones interpersonales. En este sentido, el personalismo se

caracteriza por situar a la persona en el centro de su reflexión y de su estructura conceptual (Burgos, 2012). La antropología personalista contemporánea apoya en la comprensión del modo como la persona conoce el mundo de los valores y llega a configurar su moralidad, como el caso de Stein (2003) que pone de relieve el fundamento ontológico de la persona y su devenir temporal en el mundo.

La antropología personalista aporta elemento para comprender el significado de ser persona y la reconoce en la unicidad de todas sus dimensiones. El personalismo, como sustento para resignificar el currículo aporta una perspectiva integral, abierta a la subjetividad, y por tanto, una educación personalista, plantea el desafío de la formación del estudiante, en tanto persona, de manera integral, cognitiva, afectiva y libremente.

Además del personalismo, este camino se construye con una base epistemológica realista. El realismo en educación tiene un núcleo que se centra en familiarizar al estudiante con las estructuras básicas, físicas y culturas del mundo, en el que se desarrolla partiendo de que el universo existe independientemente de las personas. Realismo es un término polisémico tiene que ver con la actitud que se tiene respecto a los hechos “tal como son” (Duván, 2008, p. 27). El realismo es también un posicionamiento epistemológico que se opone al sentido de que la persona es capaz de conocer una realidad independientemente del sujeto; es decir nos pone en contacto con el mundo real. Para el realismo la experiencia sensible “es la base del conocimiento humano, puesto que todas nuestras ideas se obtienen de ella” (Duván, 2008, p. 28).

Cabe resaltar que dentro del realismo está el realismo humanista que conecta con otro de los fundamentos para resignificar el currículo hacia la justicia; la educación en este sentido busca que la formación haga a la persona virtuosa y feliz, que desarrolla habilidades que potencialicen su esencia racional, pero también la búsqueda de la verdad. El objeto más importante en este sentido es el ser espiritual.

Desde la base para resignificar el currículo con base en la filosofía humanista, se destaca la visión de teóricos que afirman que la educación humanista está en crisis, que los procesos educativos universitarios se han centrado en asignaturas que priorizan los contenidos relacionados con la perspectiva del crecimiento económico y la competitividad del mercado global (Gómez & Molano, 2016).

Dicha situación plantea la reflexión en torno a la educación humanista actual, sobre cuál es el sentido de la escuela, de la formación, del currículo y también de las sociedades contemporáneas ante este contexto pandémico; si bien como se mencionó en las nociones sobre currículo existe una tensión entre la imposición y la negociación, apostar por una formación humanista dignifica la condición humana y la posibilidad de construir sociedades democráticas. Un proyecto curricular humanista asume la búsqueda de la libertad, la autonomía y la autogestión de los estudiantes, a partir de sus experiencias educativas.

Un currículo personalista, realista, humanista e inclusivo tiene a la persona en el centro, respeta la diversidad de cada uno de los estudiantes que alberga, su bienestar y sus necesidades, y es también una justicia curricular, porque el proyecto compromete a analizar de manera crítica los contenidos y las propuestas de enseñanza con las que se pretende formar a los universitarios.

Resignificar el currículum implica caminar hacia la justicia curricular, porque involucra el empoderamiento de las personas en sociedad y de grupos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. El currículum no podría seguir como si no pasara nada mientras ocurrían enfermedades, defunciones de seres queridos, ya sea de los estudiantes, o de los mismos profesores.

En el camino hacia la justicia curricular es necesario acompañar a los estudiantes, hoy más que nunca porque la pandemia genera incertidumbre. Resignificar el currículum, desde los referentes antes abordados, implica por tanto, comprender a los estudiantes, escucharles, acompañarles, apoyarles para generar lazos con sus familias, con sus amigos, con sus compañeros, con sus profesores en este contexto en el que el llamado a la solidaridad es necesario.

A su vez, se vuelve una prioridad una formación desde el currículum de personas críticas, autónomas, libres y solidarias, que sean capaces de concebir lo que ocurre hoy en día en el país y en el mundo, en esta era digital también, en la que las tecnologías se volvieron imprescindibles en nuestra vida. En las que las tecnologías salvaron la escuela, pero no por sí solas, sino por los profesores quienes han sido actores centrales, formándose en el uso pedagógico de la tecnología, para desarrollar la docencia con autonomía en estos entornos, no sólo ajustando contenidos curriculares, sino las modalidades de trabajo, las estrategias y sus propias prácticas y sobre todo, apoyando a los estudiantes.

En el caso de la pandemia el papel del profesorado al brindar apoyo socioemocional a los estudiantes, es clave para no sólo para el logro de los aprendizajes, sino en la vida emocional del estudiante.

De ahí que la resignificación curricular a partir de la pandemia y con las experiencias vividas insta al profesor a incluir en su práctica el manejo de emociones, a una práctica que vea al estudiante en el centro, que establezca desde inicio un ambiente de confianza que asumirá con responsabilidad no sólo los contenidos sino también las necesidades de sus estudiantes sean estas de tipo tecnológico o de tipo socioemocional. Uno de los nuevos significados que dejó ver la pandemia sobre el currículum es lo necesario que es que el profesor cuente con una formación en competencias socioemocionales que coadyuve en afrontar los problemas derivados a partir de la pandemia por COVID-19 y que acompañe las situaciones de vulnerabilidad en las que se pueden encontrar los estudiantes.

Conclusiones

Ante el contexto que ha suscitado la pandemia por COVID-19 y ante los desafíos de resignificar el currículum hacia la justicia curricular, es fundamental considerar la necesaria y urgente transformación de la educación, la necesidad de revisar en un sentido teórico y práctico, los proyectos curriculares de las instituciones de educación superior, ante la realidad desigual, inequitativa y excluyente.

El panorama actual nos sitúa ante el imperativo de reflexionar sobre las experiencias generadas durante la pandemia, a partir de trasladar la escuela a espacios digitales, a los proyectos curriculares que igualmente transitaron de lo presencial a lo no presencial mediado por recursos tecnológicos y plataformas digitales y que incorporaron estrategias basadas en enfoques inclusivos.

Resignificar el currículo es apostar por la generación de experiencias que rompan con lo preestablecido, que se manifiesten contra saberes dominantes o contenidos que dejan en el margen conocimientos y prácticas valiosas, como las que se dan de manera inesperada en un contexto sociohistórico-político como el actual, y que producen otros saberes más allá de los preestablecidos en el currículo.

Es necesario propiciar los espacios para el diálogo y reflexión las bases teóricas y las implicaciones prácticas del currículo para comprender e interpretar lo ocurrido durante el contexto de la pandemia por COVID-19, sobre la base de que “toda propuesta educativa surge en un contexto histórico-social específico” (Orozco, 2015, p. 34 citando a Díaz-Barriga), que nos acerque a una educación inclusiva y de calidad, que ponga al estudiante en el centro y le proponga un currículo a través de la vivencia de experiencias formativas.

Referencias

- Arfuch, L. (2017). Sujetos en los márgenes. En *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*. México: IISUE – UNAM.
- Burgos, J. M. (2012). *Introducción al personalismo*, Madrid, Palabra.
- Burgos, J. M. (2005). Algunos rasgos esenciales de la antropología personalista. *Thémata*, (35), p. 495-500
- De Alba, A. (1998). *Currículo: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- Díaz-Barriga-Arceo, F. & Barrón-Tirado, M. C. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare*, 24 Suplemento especial, p. 1-5.
- Dussel, I. (2014) ¿Es el currículo escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Duván, J. (2008). Planteamiento epistemológico de la pedagogía vista desde el realismo científico y filosófico. *Un Planteamiento Epistemológico*, 2 (3), p. 25-37.
- Furlán, A. (1997). *La ideología del discurso curricular*. México: ENEPI – UNAM.
- Gómez, D. H. & Molano, F. (2016). *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*. Argentina: CLACSO
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2021, 23 de marzo) INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ecovid-ed) 2020 [Comunicado de Prensa]. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovidml/2020/>
- Molano, F. (2016). El humanismo en perspectiva histórica. En *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*. Argentina: CLACSO
- Orozco, B. (2015). Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular en México. En *Diálogos Curriculares entre México y Brasil*. México: ISSUE – UNAM.

- Sacristán, J. G. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Stein, E. (2003). *La estructura de la persona humana*, en *Obras completas IV, El Carmen/Espiritualidad/ Monte Carmelo*, Vitoria/Madrid/Burgos.
- Torres, J. (2012). *La Justicia Curricular*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Naciones Unidas
- Wulf, C. (2015). *La felicidad de la familia reflejada en la narrativa, la imagen y el performance*. En 4/ *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.