

DESIGUALDADES E INEQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES EN MÉXICO

Magdalena Isela González Báez* y Jorge Soto Ortega**

*Doctora en Pedagogía Crítica y Educación Popular. Docente de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe Hidalgo y de Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” de Tiripetio, Michoacán. Colaboradora en la DEGESUM en el diseño del Nuevo Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana. isela_gbaez@hotmail.com

**Doctor en Investigación Educativa. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. jsotoo@uaemex.mx

Recibido: 30 de mayo 2022
Aceptado: 25 de noviembre 2022

Resumen

La presente ponencia muestra algunos argumentos que permiten perfilar la construcción de proyectos curriculares político-académicos que recuperen los ideales socioculturales en contextos específicos como es el caso de las Escuelas Normales Rurales que tienen su origen en 1922 y son consideradas instituciones de educación superior hasta 1984. Resultan de especial atención las grandes desigualdades e inequidad que a lo largo de la historia han atravesado estas escuelas

formadoras de docentes. Han estado en el abandono en cuanto a las condiciones materiales e infraestructura, la homogeneización curricular con las Normales Urbanas del país desde 1945, lo más grave aún la desvinculación del currículum con las necesidades y características de las comunidades rurales e indígenas donde se desempeñarán sus egresados. En estos momentos de crisis consideramos pertinente la construcción de un currículum emancipador, crítico, democrático y democratizador que recupere la identidad del normalista rural.

Palabras clave: Normales Rurales, Desigualdades sociales, Justicia Curricular, Pedagohermenéutica, Currículum emancipador, democrático y democratizador.

Abstract

This paper shows some arguments that allow outlining the construction of political-academic curricular projects that recover sociocultural ideals in specific contexts, such as the Rural Normal Schools that originated in 1922 and were considered higher education institutions until 1984. The great inequalities and inequity that these teacher training schools have experienced throughout history are particularly noteworthy. They have been neglected in terms of material conditions and infrastructure, the homogenization of the curriculum with the Urban Standards of the country since 1945, and even more seriously, the disconnection of the curriculum with the needs and characteristics of the rural and indigenous communities where their graduates will work. In these moments of crisis we consider pertinent the construction of an emancipatory, critical, democratic and democratizing curriculum that recovers the identity of the rural normalist.

Keywords: Rural Normals, Social Inequalities, Curricular Justice, Pedagohermeneutics, Emancipating, Democratic and Democratizing Curriculum.

Las Escuelas Normales han sido las instituciones encargadas de la formación docente de los maestros de educación básica. La formación de profesores, sus enfoques, sus perspectivas teóricas han sido marcados por los procesos históricos políticos y económicos vividos en nuestro país,

han tenido diversas denominaciones y modalidades según los contextos, necesidades sociales y políticas de cada época. Desde un país agrario a uno industrializado; del Estado benefactor, hasta el neoliberal producto de la globalización económica, han marcado el rumbo de la educación y por consecuencia de la profesión docente. Se les ha denominado “Escuela Normales Rurales”; “Escuelas Rurales Regionales” o “Centrales Agrícolas”, “Escuelas Regionales Campesinas”, “Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria”, “Centro Regional de Educación Normal” hasta la época actual “Escuela Normal Rural”. A 100 años del surgimiento de las escuelas Normales Rurales en México (1922) pasan por una profunda crisis derivada de las últimas reformas educativas curriculares, caracterizadas por un enfoque técnico instrumental, programas estandarizados por competencias que han devaluado el ser docente.

Aunado a lo anterior, el contexto actual de pandemia y la crisis humanitaria ocasionada por la Covid-19 desde marzo del 2020 trastocó la vida de los seres humanos en los ámbitos económicos, sociales y culturales pasando por los sistemas educativos los cuales presentaron su cara oculta: la crisis estructural ocasionada por las políticas neoliberales de los últimos 40 años en México (Angulo, R. 2020). El cambio intempestivo de los sistemas educativos a nivel mundial dejó ver que ni las escuelas, ni los docentes, ni alumnos, ni padres de familia estaban preparados para enfrentar un cambio de paradigma como es la educación a distancia o educación virtual. Ante estas realidades las desigualdades e inequidad social se han agudizado con la educación a distancia ha implicado que el docente se conecte a un dispositivo y solo reciben señal quien cuenta con otro igual. Situación que dejará en desventaja a los que menos recursos tienen como es el caso de la mayoría de los estudiantes de las 16 Escuelas Normales Rurales.

En consecuencia, el currículo requiere replantearse, repensar, reinventar y crear nuevas realidades desde los contextos interculturales de las Normales Rurales del país; desde relaciones en humanidad de los sujetos educador y educable; con el respeto de la alteridad y la otredad. Es necesario plantear un currículo para la formación de un docente democrático y crítico de, para y desde las instituciones formadoras de docentes.

Ante el carácter hegemónico del currículum formal y el momento coyuntural y dadas las desigualdades educativas y brechas podemos pensar en la construcción de una visión crítica, dialógica y democrática

del currículum (Furlán, noviembre 2020), desde la noción de resistencia (Giroux, H., 1983) para desarticular el pensamiento instrumental, homogeneizante y despedagogizante que fortalezca la escuela, la labor del docente, a los estudiantes y sobre todo a los procesos identitarios desde nuestras realidades y contextos (Furlán, R.).

Escuelas Normales Rurales

Las Escuelas Normales Rurales han entrado en una profunda crisis debido a las reformas educativas neoliberales implementadas en México, podemos mencionar algunas consecuencias graves: se despedagogizó la formación docente al aplicar programas instrumentales carentes de sentido social, ya que desde 1945 el plan de estudios de las Normales Rurales se homogeneizó al de las Normales Urbanas, de tal forma que el currículum para la formación docente actual no atiende las dificultades de desarrollo de los territorios campesinos e indígenas al que se incorporarán los profesores de Educación primaria; el recorte del 95% del presupuesto asignado para el 2021; la ausencia de procesos para la admisión del personal con funciones docentes y la falta de creación de plazas para docentes de ese nivel; la implementación de la enseñanza remota de emergencia ocasionada por la pandemia de la Covid-19 han profundizado aún más la crisis y las desigualdades entre las propias instituciones formadoras de docentes.

En esta ponencia se plantean algunos elementos que permitan reconsiderar la posibilidad de un diseño curricular que considere la realidad social en la formación de los docentes rurales del siglo XXI, pero sobre todo que considere a los diversos actores en la construcción de su currículum y permita impulsar algunas líneas a favor de la consolidación de las Escuelas Normales Rurales.

En este sentido partimos desde las ideas de Zemelman (1987) cuando nos invita a situarnos en nuestro entorno con compromiso con nosotras o nosotros mismas/os, a ser sujetas y sujetos pensantes, con capacidad de reflexión sobre nuestros razonamientos. Siempre con un espíritu positivo a partir de la lectura de la realidad, entendiendo a ésta como el devenir histórico, como variable y temporalidad del fenómeno, es decir, la pandemia como coyuntura, para crear nuevas posibilidades en el devenir, para construir nuevos proyectos educativos que tengan viabilidad desde las nuevas realidades que nos ha tocado vivir. Estamos ante un espacio de

“posibilidades inéditas” (Alicia de Alba), en donde las subjetividades y las identidades se ven interpeladas por las propuestas curriculares, al mismo tiempo, ayudan a comprender la exterioridad de nuestra identidad para “imaginar, proponer y asumir los riesgos del constante esfuerzo por constituirnos como sujetos del currículum, capaces de pensar y de arriesgar el intelecto y la práctica política para realizar nuestro inmenso deseo de un mundo mejor, al cual, sin duda, tenemos derecho” (p. 62).

Asumir una postura ética-política, pensar la realidad en movimiento desde el presente potencial nos permite repositonarnos y asumirnos como sujetos transformadores ante esta coyuntura. Hablamos de Realidad como... forma de movimiento que no es simplemente el resultado de determinados dinamismos, sino a un movimiento posible de construirse... cuando hablamos de realidad potencial estamos pensando en el presente como una realidad que es construible (Zemelman, 1987, pp. 23 y 24).

Esto obliga a repensar los procesos de formación docente desde el contexto de los actores educativos involucrados, de tal forma que permita configurar un análisis entre el currículum formal y su pertinencia frente a las condiciones reales de operación con la intención de proponer el uso de elementos cruciales en el diseño del currículo, tales como: la justicia curricular; pedagohermenéutica; la emancipación y democratización del currículo; y las pedagogías críticas en busca de un currículo equitativo.

Justicia Curricular

Esta justicia de acuerdo con Connell (2006) embebida en el currículo, a saber: en el diseño, en el desarrollo y en la evaluación curricular, lo cual metodológicamente ofrece componentes de análisis para trazar e indagar elementos de la justicia curricular desde el propio diseño.

El análisis de este concepto demanda reconocer inicialmente que, a nivel global, la educación y con ella los sistemas educativos enfrentan lo que podríamos definir como una crisis de paradigma: transitar de modelos educativos agazapados y arropados en escuelas forjadas como “instituciones concha” (Giddens, 2000) hacia la configuración de modelos más sensibles y acordes con la vorágine que acompaña a la sociedad del siglo XXI, en la cual las escuelas se reconocen como parte de un conglomerado de entornos y espacios abiertos al aprendizaje. En

este tránsito, los significados sobre conocimiento, aprendizaje, docentes, estudiantes, escuela y del propio currículum se convierten en espacios cóncavos. Es pertinente retomar a De Alba (1988) que considera al currículum como una propuesta política -educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto (s) político sociales amplio (s) sostenido (s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum. El campo del currículum es un campo de contacto y de intercambio cultural, en su conformación es un campo de batalla, una lucha entre sectores opuestos y contradictorios es una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder (Foucault; 1976, p. 174).

El principal reto que debe conducir la misión y el sentido de la educación será lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre y permita construir posibilidades de un futuro que dignifique a las personas, promueva el cuidado de los seres vivos y el ambiente, y respete y dialogue con la diversidad (Barrón, C., p. 71).

Pedagohermenéutica

Toda vez que la escuela y el currículum actual no promueven: el diálogo, la pregunta, la apertura, el desarrollo de la capacidad de leer y comprender el mundo, el interés por conocer la opinión del otro, de los otros y del nosotros. Se hace necesario proponer un currículum que entienda que la pregunta pedagógica debe ser diálogo. La pedagogía como ejercicio debe incluir la indagación para llegar a la comprensión-conocimiento de la realidad-objeto siendo entonces adecuado hablar de una pedagohermenéutica y de pedago-hermeneutas pues el currículum se establece como un objeto de estudio vivo-humano. Siendo posible retomar la idea de la hermenéutica del currículum para su actualización-transformación permanente y además para incluir al sujeto educable en dicho proceso indagatorio y transformador para lograr a partir de la inclusión un currículum democratizante en tiempos presentes. Si la hermenéutica se revela como un sentido múltiple de interpretación (Ricoeur, 1995) y co-implicación de la interpretación en el entendimiento y comprensión humanos, será entonces lógico entender la necesidad de inclusión (elemento democrático) y reconocimiento del otro (otredad y alteridad del sujeto educable) en la comprensión y praxis del currículum (hermenéutica curricular) para su contextualización.

Retomamos la hermenéutica, en consideración de Apel y Habermas, como aquella práctica de las ciencias sociales-humanas en la búsqueda de la verdad-realidad-contexto del objeto durante el devenir-vida del sujeto, siendo una constante acción comunicativa (en términos de Gadamer) el proceso hermenéutico disciplinar y la educación per se debe constituirse en un diálogo inteligente (Flórez, 1994, p. 200); o dicho en mejores términos, una acción dialógica, donde el sujeto educable desarrolle una racionalidad intersubjetiva, capaz de confirmar, reinterpretar y crear conocimiento por cuenta propia.

La pedagogía como ejercicio debe incluir la indagación para llegar a la comprensión-conocimiento de la realidad-objeto siendo entonces adecuado hablar de una pedagohermenéutica y de pedagohermenéuticas pues el currículo se establece como un objeto de estudio vivo-humano. Siendo posible retomar la idea de la hermenéutica del currículo para su actualización-transformación permanente y además para incluir al sujeto educable en dicho proceso indagatorio y transformador para lograr a partir de la inclusión un currículo democratizante en tiempos presentes.

Currículum emancipador

En el contexto y la función social que cumplen las Normales rurales es totalmente distinto al de las Normales urbanas por lo cual sería vital que la definición de su proyecto curricular se haga desde un análisis social como revisión del presente centrando la discusión en el problema de la conciencia histórica propuesto por Zemelman (1992), permitiendo sentar las bases para el diálogo y reflexión sobre un abordaje conceptual que permita comprender la relación currículum –sociedad y además perfilar la construcción de argumentos en torno a proyectos curriculares que permitan considerar los ideales sociales, políticos y culturales de contextos específicos utilizando categorías como la potencialidad y la direccionalidad para explicar el proceso histórico, entendido como consecuencia de coyunturas en las que intervienen las praxis sociales.

La direccionalidad entendida como las distintas direcciones posibles que serán construidas atendiendo la dinámica de la realidad. Mientras que la potencialidad supone entender cualquier determinación como inacabada abierta a nuevas realidades susceptibles. Desde estas categorías se debe pensar la realidad de la formación de los normalistas no

como una simple externalidad sino como construible aportando elementos importantes para la reflexión epistemológica sobre la realidad, el presente, la potencialidad y su relación con el currículum en tanto proyecto curricular que permita la construcción y direccionalidad de las intenciones educativas, por supuesto atendiendo a la conciencia histórico-política.

El paradigma emancipador para la formación docente recupera aportaciones de diversos autores la Escuela de Frankfurt, surgida en oposición a la racionalidad instrumental que promueve el positivismo. En su lugar, plantean como alternativa una racionalidad emancipatoria que se fundamenta en los principios de la acción y de la crítica. El marxismo clásico y la teoría crítica constituyen sus fundamentos sociológicos. La racionalidad comunicativa de Habermas es la propuesta para restituir al humano una calidad de vida democrática y justa, donde todos puedan ser parte integrante de un sistema equitativo y libertador, donde la educación es considerada como práctica de la libertad. En palabras de Habermas significaría la emancipación, indentificada con la responsabilidad, y la autonomía en un acto de autorreflexión.

La Pedagogía de Freire postula modelos de ruptura, de cambio, de innovación de transformación total. Esta pedagogía de la libertad implica:

“un tránsito de la conciencia mágica a la ingenua, de ésta a la conciencia crítica y de ésta a la conciencia política; es el resultado natural de la toma de conciencia que se opera en el hombre y que se despierta de múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en nuestra sociedad actual” (Olivera, 2006, p. 14).

Considera la concienciación como un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora.

Freire propone una educación eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Exige una permanente postura reflexiva crítica, transformadora; y por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción.

La educación problematizadora antepone, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educando. Sin ésta no es

posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. Esta educación, situación gnoseológica, a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica. Este modelo educativo se rehace constantemente en la praxis.

La educación para la liberación es el diálogo, como fenómeno humano, a través del cual se nos revela la palabra; de la cual podemos señalar que es el diálogo mismo. En búsqueda de los elementos constitutivos de la palabra, encontramos dos dimensiones –acción y reflexión– solidarias y en una interacción radical. Esto lleva a una existencia plenamente humana. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado. Los hombres se forman en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

“El diálogo es encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo–tú. El diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial y, es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado. Es un acto creador” (*ob. cit.* p. 24).

Giroux y McLaren (1990), plantean una propuesta en donde piensan la educación del profesor como parte de un proyecto político contra hegemónico a una política cultural, a través de la creación de esferas públicas alternativas, donde dichas esferas tratan de recobrar la idea de democracia crítica como un movimiento social en pro de la libertad individual y la justicia social, proponiendo que el currículo de la educación del profesor se fundamenta en la creencia de que los profesores pueden actuar como intelectuales.

La finalidad de la aplicación del enfoque crítico liberador es hacer real la emancipación, sus procedimientos metodológicos, que permitan el empoderamiento y la generación de espacios sociales alternativos, donde a partir de lo público se hace posible las comunidades, movimientos y organizaciones, en donde surjan las propuestas de transformación de la realidad comenzando en una apuesta ética-humana en estos tiempos.

La investigación acción, considerada como una potente herramienta para la formación de una nueva cultura educativa y profesional.

Los momentos de esta metodología, desarrollados en forma de espiral, son: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Es una actividad comprometida, autónoma, comunicativa, responsable. Debe implicar una actitud hacia el cambio social, a la labor política y comunitaria.

El docente es considerado como intelectual crítico, que debe vincularse en su práctica con un compromiso político hacia la comunidad que rodea el espacio escolar y no sólo limitarse a lo que ocurre en el aula. Debe ser descubridor y cuestionador constante de las formas de dominación que se imponen a la población, pero también, generador de propuestas concretas de transformación en los diversos niveles y contextos.

Un currículo democrático y democratizador

El centro del currículo debe ser el sujeto educable, toda vez que éste no ha respondido a lo acontecimental-vida-necesidades del mismo, generando la exclusión del que debería ser el objeto de estudio previo a la conformación y la inoperancia de los contenidos curriculares, ya que se diseña por expertos y para homogeneizar la formación docente en un país con diversidad cultural, asumiendo que existe una medida estándar, así mismo se ha estandarizado el contenido curricular desde el gobierno central del país-mundo o desde la escuela-mundo. En esta propuesta debemos preguntarnos el por qué, para qué y el cómo de un currículo democratizante a partir de la norma como diálogo social, que nos permita conocer al sujeto educable, sus necesidades y su contexto.

Considerar lo que decía Gadamer (2000, p. 10), sólo se aprende a través de la conversación, quien consideró, además, que la comprensión hermenéutica se concibe y se da a través del lenguaje; lo que significa que el currículo para ser currículo debe ser dialogado entre el sujeto educable y el sujeto educador, pues la idea del aprendizaje es un círculo hermenéutico, donde se incluyen la comprensión (de objetos, saberes y seres) de la experiencia en la diferencia; lo que significa que cuanto más conoce el ser humano más distinto es cada vez. No sé es el mismo antes de conocer que después.

Un currículo democratizante

Retomamos esta idea desde la necesidad de crear espacios abiertos, inclusivos, en términos de la otredad, alteridad, es pensarnos como

una verdadera comunidad necesaria si se piensa en instituir una nueva visión de currículo en y desde nuestros contextos, sería simplemente estar abierto a la opinión del otro, estar dispuesto a dejarse decir algo por él, con actitud receptiva aun frente a los sentidos no esperados, pues de lo que se trata no es de garantizar el consenso por adelantado sino de facilitar la confrontación y el acuerdo que permiten y estimulan que la opinión se presente en su alteridad (Flórez, 1994. p. 200) y lograr con ello una verdadera comprensión y aceptación de un cambio. Siendo esto posible podríamos tener escuelas democratizantes, que indaguen por las necesidades del sujeto educable, el contexto y la escuela; que consideren el yo, el otro y el nosotros. Quien pretenda entender un texto-contexto ha de estar dispuesto a dejarse decir algo de él y de todos los involucrados.

¿Cómo lograr un currículo particularizado que responda a la realidad educativa de estas instituciones sin dejar de perder el sentido de lo común? En el caso de la escuela de Tiripetio se conservan diversas actividades emanadas de la escuela rural mexicana y corresponden a 5 ejes que caracterizan estas instituciones, estas son: eje productivo (agrícolas, productivas, técnicas), académico (currículo formal), artístico, cultural, deportivo y político. Estos cinco ejes son parte de las luchas de los estudiantes por consérvalos, por obtener presupuesto para su fortalecimiento y sobre todo que sean parte del currículo formal.

Pedagogía de la resistencia o Pedagogías Críticas

Giroux (1988), plantea la necesidad de desterritorializar el plano de la comprensión cultural dominante y, en consecuencia, el rechazo de la idea de un sujeto unificado y racional. Para ello se propone como estrategia central la crítica de todas las formas de representaciones y significados que reclaman un estatus trascendental y transhistórico.

La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas.

Los fines educativos centrales:

- Desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes.
- Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes.
- Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Para lograr estos fines se acentúa el lenguaje de lo político al examinar cómo las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se inscriben en el poder de manera distinta, pero también examina el lenguaje de lo ético para comprender cómo las relaciones sociales y los espacios desarrollan juicios que exigen y conforman diferentes modos de respuesta al otro.

Un currículo equitativo e intercultural

En México, como en la mayoría de los países latinoamericanos, ampliar las oportunidades educativas en todos los niveles y tipos para su población ha representado un gran reto, el cual ha sido enfrentado esencialmente con la expansión del sistema educativo, pero dejando de lado elementos fundamentales como la calidad educativa, la suficiencia de recursos, las necesidades de los colectivos sociales y fijando su atención en un propósito fabril. Particularmente en la educación superior el caso de las Escuelas Normales Rurales resulta de especial atención por las condiciones en las que se han venido definiendo la construcción de sus proyectos curriculares y la preocupante desvinculación de éstos con las necesidades y características de las comunidades en donde se instrumentan y operan. También la preocupante homogeneización de la formación normal en las zonas urbanas y rurales, dejando de lado las características particulares del contexto y de los estudiantes.

Bajo estas condiciones desde entonces y hasta la fecha los estudiantes provienen de estratos económicos bajos lo cual supone *per se* una serie de desventajas y desequilibrios frente a los contextos urbanos por lo que no se puede pensar en un currículo igualitario en donde se trate a todos los actores educativos por igual. Como se ha mencionado en los puntos anteriores se deben incorporar nuevas visiones y elementos que permitan contar con un currículo equitativo que considere las necesidades particulares de cada contexto. Específicamente

desde una noción del capital cultural que tienen los estudiantes de un contexto y otro. Entendida ésta como una hipótesis indispensable para dar cuenta de la desigualdad en el rendimiento escolar de los alumnos originarios de las diferentes clases sociales, relacionando el «éxito escolar» con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase (Bourdieu, 2011, p. 155).

La interculturalidad es más que un tema visto sólo desde la vestimenta o lengua. Es necesario verla desde aquello que permite tejer diálogo y en ese diálogo encontrarse el uno con el Otro y lo Otro para poder hablar de un Nosotros. Esa unidad. Pensar la interculturalidad me lleva a pensar más allá de aquello que ha sido que se practicaba desde los antepasados donde el saber era construido en comunidad, desde lo común, donde signos y significados construidos, sobrepasarían por mucho los alcances de un currículum estandarizado y perfilado a homogeneizar a los seres humanos.

Conclusiones

El normalismo ha tenido un tránsito de la profesión libre a la profesión de Estado, de la profesión de estado corporativista y con representación gremial a la que se le adhiere el carácter técnico instrumental y de ahí al tránsito de la profesionalización de la profesión docente.

- El currículum para la formación docente requiere de un replanteamiento desde las relaciones en humanidad de los sujetos educador y educable; con el respeto de la alteridad y la otredad.
- Ante el carácter hegemónico del currículum formal, el momento coyuntural y las desigualdades educativas debemos pensar en la construcción de una visión crítica, dialógica y democrática del currículum desde la noción de resistencia para desarticular el pensamiento instrumental, homogeneizante y despedagogizante.
- Es necesario transitar de modelos educativos agazapados y arropados en escuelas forjadas como “instituciones concha” hacia la configuración de modelos más sensibles y acordes con la vorágine que acompaña a la sociedad del siglo XXI.
- El centro del currículum debe ser el sujeto educable, toda vez que éste no ha respondido a lo acontecimental-vida-necesidades de este, generando la exclusión del que debería ser el ob-

jeto de estudio previo a la conformación y la inoperancia de los contenidos curriculares, diseñados para homogeneizar la formación docente en un país con diversidad cultural, asumiendo que existe una medida estándar.

Referencias

- Barrón, C. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM.
- Bordieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- (2011). *Las estrategias de reproducción social*. México: Siglo XXI.
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- De Alba, A. (1988). *Currículum: crisis mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, núm. 46, enero-junio, 2016, pp. 1-16 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furlán, A. (1997). *La ideología del discurso curricular*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa ENEPI-UNAM.
- Giddens, A. (2000). *Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Alianza.
- Orozco Fuentes, B. (2020). *Documento de trabajo*. “Notas para construcción conceptual sobre la noción Proyecto: de noción a concepto ordenador”. México: UNAM-IISUE.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires-Madrid: Ahorrarte editores.
- Hemanus, D. y Garardus, J. (2013). *La Hermenéutica según Hans George Gadamer y su aporte a la Educación*. Col. de Filosofía de la Educación núm. 15, pp. 33-84. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.
- Sánchez, N., Sandoval, E. (2017). La Pedagogía crítica de Freire, P. McLaren y Giroux: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*.
- Silva, E. (2005). *Paul Ricoeur y los desplazamientos de la Hermenéutica*. Scielo. Teología y vida. Universidad Pontificia de Chile.
- Zemelman, H. (1992). “Introducción”, “Análisis social como análisis del presente. El problema de la conciencia histórica”. En *Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Barcelona: Colegio de México–Anthropos editorial, pp. 23-46.