



# Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo para abrir lugar a saberes otros

*Compiladora*

Dora Inés Arroyave Giraldo

UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA



e-ISBN: 978-628-7524-08-8

Colección Perfiles

**Estudios multirreferenciales  
sobre educación y currículo  
para abrir lugar a saberes otros**

**Dora Inés Arroyave Giraldo**

Compiladora

Medellín, 2022



**UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA**



Arroyave Giraldo, Dora Inés

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo para abrir lugar a saberes otros / Dora Inés Arroyave Giraldo (Compiladora); Edgar Alonso Vanegas Carvajal, Edwin Alberto Sánchez Hernández, Noelva Eliana Montoya Grisales, Gynda Lycseth Angarita Aldana, Jair Alberto Tobón Coronado, Jose Alberto Meza Aguirre, Leonardo Raúl Brito, Yeni Lorena Isaza Maya (Autores) -- Medellín: Editorial Bonaventuriana, 2022.  
278 p. -- (Colección Perfiles)

Incluye referencias bibliográficas  
e-ISBN: 978-628-7524-08-8

1. COVID-19 (Enfermedad) - Aspectos sociales; 2. Currículo; 3. Educación - Currículo;  
4. Educación inclusiva; 5. Inclusión; 6. Interculturalidad; 7. Teoría del conocimiento

370.7  
A779

© Universidad de San Buenaventura



Colección Perfiles

**Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, para abrir lugar a saberes otros**

**Compiladora:** Dora Inés Arroyave Giraldo.

**Autores:** Edgar Alonso Vanegas Carvajal, Edwin Alberto Sánchez Hernández, Noelva Eliana Montoya Grisales, Gynda Lycseth Angarita Aldana, Jair Alberto Tobón Coronado, José Alberto Meza Aguirre, Leonardo Raúl Brito, Noelva, Yeni Lorena Isaza Maya.

Universidad de San Buenaventura Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2022

Universidad de San Buenaventura Medellín

Coordinación Editorial Medellín

Carrera 56C N° 51-110 (Medellín)

Calle 45 N° 61-40 (Bello)

PBX: 57 (4) 5145600

editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.usbmed.edu.co

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

**Coordinación editorial:** Daniel Palacios Gómez

**Asistente Editorial:** Laura Daniela Arboleda Ramos

**Corrección de estilo:** Daniel Hincapié Vargas

**Diseño y diagramación:** Piermont S.A.S.

Las opiniones, originales y citas son responsabilidad de los autores. La Universidad de San Buenaventura salva cualquier obligación derivada del libro que se publica. Por lo tanto, ella recaerá única y exclusivamente sobre los autores.

Los contenidos de esta publicación se encuentran protegidos por las normas de derechos de autor. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

e-ISBN: 978-628-7524-08-8

Cumplido el Depósito Legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000)

Noviembre de 2022



# Contenido

<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I</b> <b>Fundamentos éticos del currículo universitario: diálogos y tensiones</b> <i>Edgar Alonso Vanegas Carvajal</i>	<b>17</b>
<b>Capítulo II</b> <b>La evaluación como proceso en perspectiva de respuesta a la diversidad educativa</b> <i>Dora Inés Arroyave Giraldo</i>	<b>58</b>
<b>Capítulo III</b> <b>Los saberes cotidianos como una forma de producir sentido desde los territorios</b> <i>Jose Alberto Meza Aguirre</i>	<b>91</b>
<b>Capítulo IV</b> <b>La crisis como oportunidad de crecimiento educativo y social</b> <i>Edwin Alberto Sánchez Hernández</i>	<b>113</b>

Capítulo V	140
<b>La escuela y su función humanizadora desde la complejidad</b>	
<i>Gynna Lycseth Angarita Aldana</i>	
Capítulo VI	167
<b>Conocimientos e interculturalidad como realidad actual</b>	
<i>Noelva Eliana Montoya Grisales</i>	
Capítulo VII	193
<b>Hacia la construcción de sentido social desde la apropiación del entorno. Una mirada desde la escuela</b>	
<i>Leonardo Raúl Brito</i>	
Capítulo VIII	215
<b>El sentido de la escuela que deseamos</b>	
<i>Yeni Lorena Isaza Maya</i>	
Capítulo IX	239
<b>Desafíos contemporáneos en la concepción del conocimiento: influencia del entorno social y pandemia</b>	
<i>Jair Alberto Tobón Coronado</i>	
<b>Conclusiones</b>	265
<b>Sobre los autores</b>	273

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b>	Principio 1: clarificar la dimensión ética del currículo	33
<b>Figura 2.</b>	Principio 2: la universidad debe ser ética en sus prácticas cotidianas (coherencia)	36
<b>Figura 3.</b>	Principio 3: diseñar currículos éticos	38
<b>Figura 4.</b>	Principio 4: la ética como componente transversal del currículo	42
<b>Figura 5.</b>	Diagrama de Venn de un modelo de convivencia para un currículo intercultural	45
<b>Figura 6.</b>	Principio 5: dimensión intercultural del currículo	46
<b>Figura 7.</b>	Resultados deseados de los estudiantes y marco de 21CC	49
<b>Figura 8.</b>	Componente método en la didáctica como un sistema complejo	74
<b>Figura 9.</b>	Niveles interdependientes del proceso de la evaluación	80
<b>Figura 10.</b>	Lo cotidiano como saber que emancipa	97
<b>Figura 11.</b>	De la escuela tradicional a la escuela intercultural	101
<b>Figura 12.</b>	El ciclo de una evaluación situada	106
<b>Figura 13.</b>	Enseñar a vivir desde la complejidad	145
<b>Figura 14.</b>	Elementos de la educación desde la interculturalidad	151
<b>Figura 15.</b>	Tensiones en la escuela humanista	157
<b>Figura 16.</b>	Conocimientos y pedagogía decolonial	176
<b>Figura 17.</b>	Experiencias y la diversidad desde lo global y lo local	182
<b>Figura 18.</b>	La educación como posibilidad de afrontar un cambio real hacia la solidaridad	186
<b>Figura 19.</b>	Acciones de la complejidad y la valoración del entorno	198
<b>Figura 20.</b>	Entorno y principios para su aprehensión	203
<b>Figura 21.</b>	Currículo narrativo como oportunidad de integración	208
<b>Figura 22.</b>	Comunidad de aprendizaje enfocada en la solución de problemas locales y nacionales	220
<b>Figura 23.</b>	La escuela como espacio de diálogo y relación entre culturas	225
<b>Figura 24.</b>	Mediación pedagógica para el aprendizaje y acceso a la información	229

# Introducción

El texto académico da cuenta del momento de cierre de un proceso de formación doctoral: el seminario de línea. En la línea de investigación *Estudios críticos sobre educación y currículo* del doctorado en Ciencias de la Educación se presenta para los seminarios de línea una guía de lecturas a modo de compilado (Arroyave 2021a, 2021b), estructurada en tres grandes apartes: epistemologías emergentes, algunas pedagogías latinoamericanas y educación siglo XXI; cada uno con diversos autores de capítulos y artículos académicos de la temática en cuestión.

Ahora bien, la justificación de la “multirreferencialidad”<sup>1</sup> para la producción de los libros académicos de la línea *Estudios críticos sobre educación y currículo* “se presenta como una vía que permite distinguir y analizar diversas

---

<sup>1</sup> Jacques Ardoino (1993) en la propuesta del modelo de análisis multirreferencial caracteriza tres multirreferencialidades, a saber: 1. “Una ‘multirreferencialidad comprensiva’ a nivel del enfoque clínico: forma de escucha destinada a la familiarización de los intervinientes con las particularidades indexicales y simbólicas, así como con las significaciones propias de los *allant-de-soi*, formas triviales puestas en marcha espontáneamente por sus colegas. 2. Una ‘multirreferencialidad interpretativa’ ejercida igualmente a nivel de las prácticas, a partir de datos precedentes y que pretende un cierto tratamiento de este material a través de la comunicación. 3. Una ‘multirreferencialidad explicativa’, más interdisciplinaria y orientada hacia la producción

teorías relacionadas con la educación [y el currículo], posibilitando la selección de las más adecuadas para la generación de conocimiento” (Hernández y Cuevas, 2017, p. 4). En esa misma línea de pensamiento, Carrillo y Reyes (2009) precisan:

La tendencia multirreferencial de generar y aplicar el conocimiento de la educación resulta actual, novedosa y visionaria para enfrentar la diversidad, multidimensionalidad y complejidad de la educación en sus distintos tipos; niveles; exigencias locales, nacionales e internacionales; tendencias; fines; contenidos; roles de educandos y educadores; métodos, estrategias y experiencias de aprendizaje y enseñanza; evaluación interna y externa. (p. 25)

Adicionalmente, el profesor Roberto Manero Brito (1997) en una conferencia magistral sobre multirreferencialidad y conocimiento en el marco del Segundo Taller sobre Multidisciplina, dictado el 20 de junio de 1997 en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), expresa que:

La perspectiva multirreferencial supone un sujeto políglota, que sepa ‘navegar’ o ‘viajar’ en y a través de perspectivas, para que pueda realizar su trabajo de reconocimiento, discriminación, diferenciación, articulación y conjugación de elementos de dichas perspectivas para un conocimiento más completo de la realidad. (p. 120)

Así las cosas, presentamos a ustedes “una lectura plural, desde distintos ángulos, de los objetos que se quiere (sic) aprehender” (Ardoino, 1993, p. 1), como un asunto logrado mediante el desarrollo de la lectura reflexiva, crítica, analítica y propositiva de los textos expuestos en las guías de

---

de saber. Aquí hay una dificultad para el pensamiento: la heterogeneidad evidente entre las multirreferencialidades comprensivas e interpretativas, por un lado, ligadas a la escucha y ordenadas según la temporalidad y la multirreferencialidad explicativa (que supone referenciales heterogéneos exteriores) siempre ordenada con base en una especialización al menos ideal” (p. 5).

los seminarios de línea que cada autor realiza; fecundando, en ese sentido, momentos de goce intelectual para complementar y establecer interrelaciones teórico-conceptuales desde otras perspectivas, y generar algunas construcciones epistemológicas y metodológicas para la línea de investigación *Estudios críticos sobre educación y currículo*.

Lo anterior, en coherencia, por un lado, con la premisa de que “la perspectiva multirreferencial no solo requiere, sino que obliga a integrar significantes que provienen de distintos campos conceptuales y distintas tradiciones de pensamiento” (Martínez, 2016, p. 56); por otro lado, con la tendencia de “hacer viva una Teoría Crítica en la actualidad [...] [que] supone la cuestión acerca de cómo mantener presente la idea de ‘un posible ser de otro modo’ (*ein mögliches Anderssein*)” (Leyva, 2005, p. 17); y finalmente, en el contexto de la COVID-19, con la convicción de que la pandemia es un “devenir histórico [que] nos arrastra, exponemos aquí unas ideas-guía y de propuestas para abrir caminos de transformación” (Morin, 2020, p. 49).

En consecuencia, en esta quinta edición de la obra “Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo”, se exponen capítulos y autores con diversidad temática desarrollada en cada producción y pluralidad formativa; dando cuenta así de las lugaridades<sup>2</sup> desde donde se comprenden, interpretan y explican, es decir, desde donde se multirreferencian cada uno de los escritos.

En el primer capítulo, “Fundamentos éticos del currículo universitario: diálogos y tensiones”, el autor Edgar Alonso Vanegas Carvajal (formado como licenciado en Filosofía y Teología, especialista en Pedagogía y docencia universitaria, y doctor en Filosofía con énfasis en ética-bioética) analiza el lugar que ocupa la ética en el currículo, y la necesidad de establecer interacciones

---

<sup>2</sup> “Somos, tal vez, como producto social un vehículo de etiquetas, marcas. Lo que somos tiene un marcaje de lugaridad, que nos hace ser lo que creemos ser y lo que los otros creen que somos; lugaridad como contexto simbólico pensado-sentido-vivido, producido desde la interpretación colectiva de las historias culturales que definen imágenes identitarias plurales y diversas” (Vásquez y Pérez, 2009, p. 654).

entre ambos campos del saber para garantizar una educación en valores real y efectiva. Para ello, plantea argumentos para dar posibles respuestas a interrogantes como: ¿qué significa declarar que la ética se constituye en fundamento del currículo?, más aún, ¿por qué es necesario que el currículo se plantee la cuestión ética desde sus fundamentos mismos? Y ¿cuál es el papel del currículo en la formación de profesionales éticos y ciudadanos de cara a los retos y desafíos que nos plantea la sociedad actual? A modo de conclusión, determina que ética y currículo configuran puntos nodales de connotaciones complejas que requieren relaciones en por lo menos tres niveles o principios: el personal o principio de equilibrio; el social o principio de alteridad; y el mundial o principio planetario, con el fin de transitar de lo local a lo global como ciudadanos del mundo y así avanzar hacia mayores niveles de convivencia social.

En el segundo capítulo, “La evaluación como proceso en perspectiva de respuesta a la diversidad educativa”, Dora Inés Arroyave Giraldo (formada como docente integral de Educación Especial, licenciada en Pedagogía Reeducativa, magíster en Educación con énfasis en Procesos Curriculares y doctora en Educación) señala que vivimos en una sociedad pluricultural, diversa, mediática, técnica y globalizada que marca constantemente nuevos desafíos a los que no pueden ser indiferentes ni la educación, ni su proceso intrínseco de evaluación. Este último debe fundamentarse y llevarse a la práctica sintonizado con los retos que conllevan la diversidad y la inclusión educativa. Actualmente la evaluación se usa para analizar, en forma global, los logros, las dificultades o las limitaciones de un estudiante, así como las causas y las circunstancias que, como factores asociables, inciden en su proceso de formación; de esta manera, constituye una guía u orientación para un proceso pedagógico incluyente, pues ciertamente se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación. En consecuencia, plantea la evaluación como un proceso que responde a la diversidad educativa, y que implica la posibilidad de un mejoramiento continuo en el proceso de aprendizaje de cada sujeto en formación y en el proceso de enseñanza de cada acompañante, asesor, tutor y/o profesor. Para tal efecto, presenta cuatro niveles de evaluación: la “autoevaluación”, la “coevaluación”, la “heteroevaluación” y la “interevaluación”. Estos niveles, en su proceso

dinámico e interrelacionado, comprenden la evaluación de una manera íntegra, integral e integradora para los actores del proceso formativo.

En el tercer capítulo, “Los saberes cotidianos como una forma de producir sentido desde los territorios”, Jose Alberto Meza Aguirre (formado como licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes y magíster en Ciencias de la Educación) discurre sobre la educación que se ofrece en los territorios, de acuerdo con el diálogo de saberes y discusiones alrededor de nuevas construcciones epistemológicas desde las ciencias, la educación, la pedagogía y la investigación. En este sentido, procura, desde la reflexión teórica, volver la mirada sobre los saberes construidos en los territorios a través de sus habitantes, que se convierten en los principales actores de los conocimientos polisémicos que implican la resignificación de la cultura y los saberes cotidianos de las ruralidades y las periferias. Por su puesto, afirma el autor, es necesario tensionar las relaciones desiguales que se producen entre la educación academicista, intelectual —con afanes de desarrollo— y los saberes que se entretajan en las comunidades para el buen vivir, la conservación de sus prácticas culturales y los modos de aprender al interior del territorio.

En el cuarto capítulo, “La crisis como oportunidad de crecimiento educativo y social”, el autor Edwin Alberto Sánchez Hernández (formado como licenciado en Lenguas Extranjeras, y magíster en didáctica del inglés para el aprendizaje autodirigido) afirma que los cambios culturales, sociales y políticos, al igual que la evolución en el mundo de la ciencia y la tecnología, exigen una revolución educativa que favorezca una participación más activa por parte de los estudiantes. Sugiere que la reflexión puede llevar a la implementación de acciones que logren el bien común sobre bases de valores y participación ciudadana, en la que los educadores desempeñan un rol mediador que minimiza la desigualdad e incrementa el reconocimiento de la individualidad y lo colectivo como parte fundamental para una mejor calidad de vida. Pero considera que esto requiere la consolidación de la escuela como espacio de diálogo y debate que permite la construcción de aprendizaje, lo que implica modificar la cultura escolar hacia principios innovadores basados

tanto en acción grupal como individual. Expone que de esta manera se puede lograr una reconstrucción de modelos de educación que inviten a soñar, proyectar y materializar instituciones educativas más humanas y equitativas, que se caractericen por una educación verdaderamente pensada para la construcción de una sociedad más inclusiva, donde se pueda dar garantía de opciones y oportunidades para que todas las personas tengan acceso a una buena formación académica, humana, social e integral. Por lo tanto, refiere que es urgente transformar la crisis de la actual pandemia en oportunidad de cambio a partir de la ejecución de acciones sistémicas que sean el resultado de pensamiento crítico a favor de la reconstrucción de múltiples formas de escolarización y diversificación en la pedagogía.

Gynna Lycseth Angarita Aldana (licenciada en Química, especialista en Ciencia y Tecnología de Alimentos y magíster en Educación), en el quinto capítulo, “La escuela y su función humanizadora desde la complejidad”, muestra cómo diversas funciones y tareas han sido asignadas a la educación, y puntualmente a la escuela. Entre estas funciones está su actividad humanizadora, que, si bien puede parecer utópica, se hace realidad en la medida en que la escuela retoma el análisis y la vivencia de diversos principios, entre los que se destacan: la epistemología de complejidad y los elementos que argumentan su importancia en la escuela, las interacciones, las relaciones y el mundo, en un contexto de multidimensionalidad e interculturalidad; y, actualmente, los aprendizajes que para el sector educativo ha dejado la pandemia por la COVID-19. Reconoce que, tal vez, el principal aporte es la centralidad que se ha dado a la escuela, al reconocer la necesidad de pensar la educación en y desde esta, y al retomar los fines humanizadores que traía olvidados de tiempo atrás. En ese sentido, asume la escuela como el “otro espacio” donde los estudiantes aprenden a vivir, es decir, fortalecen las capacidades básicas para la vida; sin dejar de lado el sentido de su multidimensionalidad y la interculturalidad del territorio y la sociedad. Aspectos, en todo caso, que se sobreponen al currículo definido desde los estándares, libros y contenidos, y a la evaluación como medio exclusivo de control.

En el sexto capítulo, “Conocimientos e interculturalidad como realidad actual”, Noelva Eliana Montoya Grisales (licenciada en Educación Física y magíster en Ciencias de la Educación) reflexiona acerca de los diversos tipos de conocimientos y saberes que pululan en un mundo anclado en la multiculturalidad y la diferencia, donde lo global, más que una fusión o amalgama, implica el encadenamiento de múltiples realidades, que brindan la posibilidad de entendernos en la diversidad. El capítulo discurre sobre el conocimiento de orden hegemónico frente a otros tipos de conocimientos aferrados a sus territorios. Afirma que estos últimos han de tenerse en cuenta en propuestas de orden curricular de tipo multicultural. Finalmente, hace énfasis en la situación actual derivada de la pandemia que, aunque común en esta aldea mundial, ha implicado distintas posturas frente al cambio y la proyección de cada uno de los pueblos que la ha enfrentado. Estas distintas posturas, sobre el cambio y la proyección, suponen la necesidad de un diálogo multicultural en el que diversas voces sean escuchadas.

En el séptimo capítulo, “Hacia la construcción de sentido social desde la apropiación del entorno. Una mirada desde la escuela”, Leonardo Raúl Brito (licenciado en Español y Literatura y magíster en Pedagogía) expone una reflexión acerca de la comprensión del entorno en aras de la construcción de sentido social del sujeto estudiante. Desarrolla el tema de las “Oportunidades de la complejidad”, presentándola como un paradigma potente, capaz de articular conocimiento, entorno y escuela. Seguidamente, aborda “Los principios para la apropiación del entorno”, donde sugiere unos principios de reciprocidad que tienen como finalidad educativa la aprehensión del entorno; finalmente expone “La escuela como esfera del sistema social”, señalando cómo la noción de entorno en el ámbito escolar sitúa a la escuela en medio de una serie de tensiones políticas, económicas y culturales que han de ser desentrañadas. Además, propone el currículo narrativo como una posibilidad de integración contextual y concluye esencialmente, que el valor de la experiencia del sujeto en sus entornos, así como el de sus prácticas sociales, es relevante en la medida que el conocimiento, producto de esas interacciones, permite el cuestionamiento de las representaciones sociales que sostienen algunas relaciones problemáticas.

En “El sentido de la escuela que deseamos” —octavo capítulo—, Yeni Lorena Isaza Maya (ingeniera de Alimentos y magíster en Ciencia y tecnología de alimento) expresa que en épocas de crisis se hacen evidentes situaciones que promueven cambios profundos, tal es el caso de la necesidad urgente de usar apropiadamente la tecnología como recurso de aprendizaje en épocas de gran auge y avances de la misma, de comprender el conocimiento como algo complejo y de fortalecer la relación entre las diferentes culturas. Todo esto teniendo en cuenta los saberes propios o ancestrales, que poseen gran riqueza cognitiva, e incluso son la base de innumerables descubrimientos y avances en ciencia y tecnología. Por ello, realiza un análisis de aspectos relacionados con tres ejes: la pluralidad del conocimiento, la posibilidad de un lugar digno para todos y la accesibilidad a la información. Luego de dicho análisis, concluye que se debe reconsiderar el sentido de la escuela como aquel espacio que va más allá de lo físico, en el que se dan procesos no solo académicos sino también de relaciones sociales, como espacio de resignificación de los actores involucrados en el proceso educativo, y con el aprovechamiento de los recursos puestos a disposición del aprendizaje en todo momento y lugar.

Finalmente, en el noveno capítulo, “Desafíos contemporáneos en concepción del conocimiento: influencia del entorno social y pandemia”, Jair Alberto Tobón Coronado (ingeniero en Electrónica y magíster en Educación) pone de manifiesto que la concepción de la educación en América Latina ha presentado constantes cambios en miras a mejorar la calidad de la misma, por lo que se han gestado varias reformas al sistema educativo, las cuales han contemplado cambios tanto del ente controlador de los procesos relacionados con la formación, como del ente que destina los recursos humanos y económicos para el proceso de enseñanza en niveles de escolaridad básicos. Sin embargo, afirma que esta constante variación no ha sido el único reto al que se ha enfrentado el sistema educativo. En los últimos años, la pandemia ha forzado un replanteamiento general que ha ido desde la forma en que se enseña hasta los conceptos que se necesitan para que el estudiante sea un ciudadano crítico y con bases académicas adecuadas para afrontar su realidad. En ese sentido, considera que los retos emergentes no han sido exclusivamente para

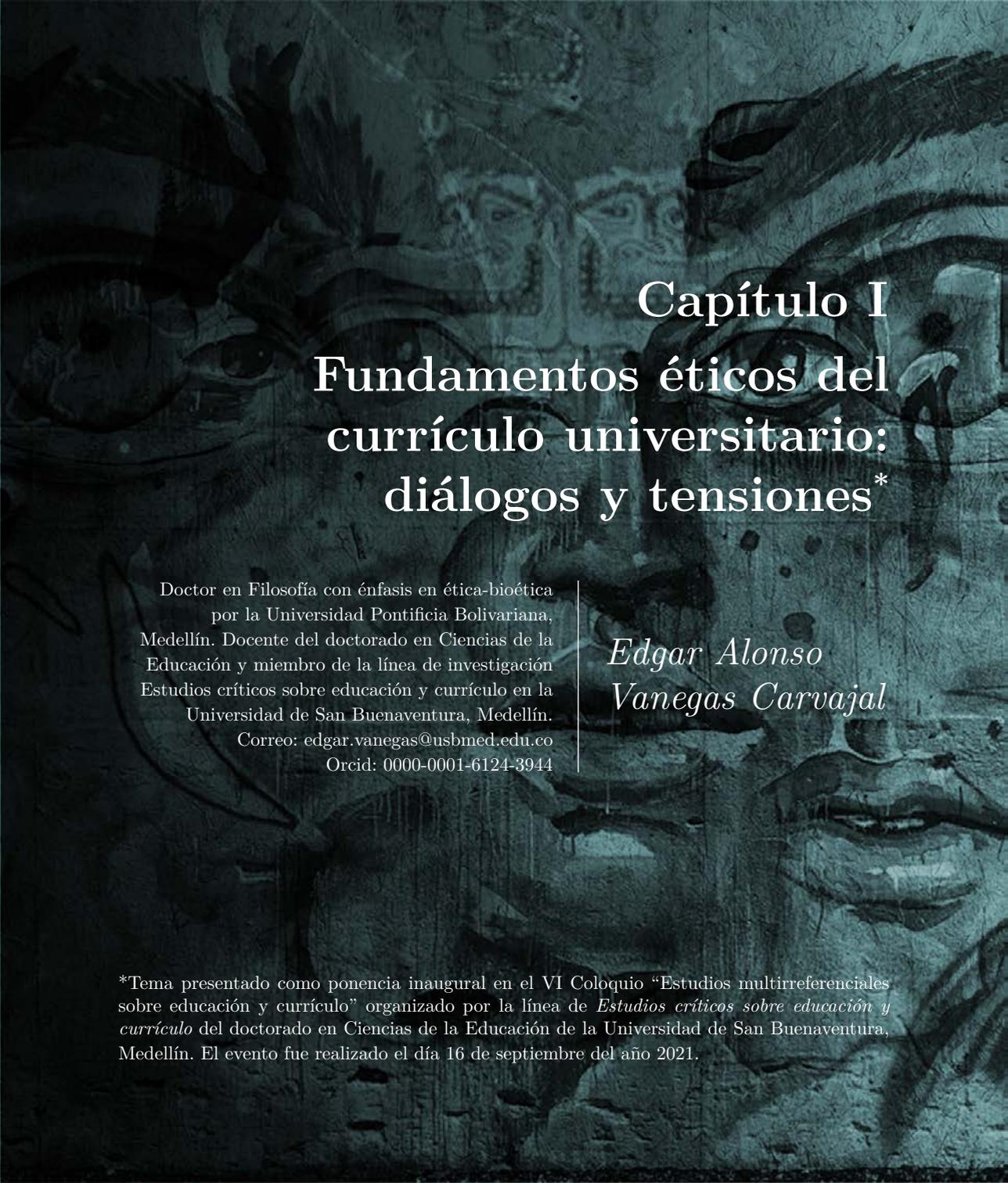
los docentes, sino, también, para la sociedad. Específicamente, los estudiantes se han visto en la necesidad de replantear su proceder para no dejar de lado aspectos relevantes como la socialización y la contextualización de conceptos; todo esto debido a retos causados por factores externos como lo ha sido la pandemia por la COVID-19 en sus momentos más álgidos. En esencia, el capítulo aborda, de manera crítica y reflexiva, algunos de los retos que debe afrontar el sector educativo a partir de la relación de factores dinámicos que influyen en la formación de sujetos íntegros.

Con la serie “Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, para abrir lugar a saberes otros” se pretende, como dice Michel de Certeau (1999), “abrir los posibles” (p. 7). Impactando con ideas, pensamientos y acciones –a quienes forman y se forman como docentes; a quienes ejercen esta profesión o la gestión de instituciones educativas; y a investigadores interesados en estas temáticas. Por tal razón, se presentan al final de cada capítulo, a excepción del primero por ser capítulo de apertura, estrategias didácticas para que el lector estudiante en proceso de formación desarrolle– y, en ese sentido, se posibilite la comprensión de temas tan necesarios en los niveles local, comunitario, estatal, nacional y global, como posible respuesta franca a los retos contemporáneos.

## Referencias

- Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, 22(87), 1-5.
- Arroyave, G. D. (2021a). *Seminario de línea I: estudios críticos sobre educación y currículo. Guía de estudio y trabajo*. Universidad de San Buenaventura.
- Arroyave, G. D., (2021b). *Seminario de Línea III: estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. Guía de Estudio y Trabajo*. Universidad de San Buenaventura.
- Carrillo, F. I. y Reyes, C. M. (2009). Educación y multirreferencialidad. *Revista de Educación Universidad Granada*, 22(1), 11-26.

- Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Ediciones Nueva Visión.
- Hernández-Pérez, J. y Cuevas-Ramírez, L. (2017). Formar en investigación desde una perspectiva multirreferencial. *Cinzontle*, 9(19).
- Leyva, G. (2005). *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*. Anthropos Editorial.
- Manero, R. (1997). *Multirreferencialidad y conocimiento* [ponencia]. Segundo Taller sobre Multidisciplina en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, Ciudad de México, México. [https://publicaciones.xoc.uam.mx/resumen\\_articulo.php?id=919](https://publicaciones.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=919)
- Martínez, J. (2016). Complejidad, posdisciplina y articulación multirreferencial en la producción de conocimiento. En T. Fontaines-Ruiz y J. Martínez (eds.), *Complejidad, epistemología y multirreferencialidad* (pp. 47-60). Ediciones UTMACH.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Ediciones Paidós.
- Vázquez, B., y Pérez, C. (2009). Nuevas identidades – otras ciudadanías. *Revista de Ciencias Sociales*, 15 (4), 653-667.



# Capítulo I

## Fundamentos éticos del currículo universitario: diálogos y tensiones\*

Doctor en Filosofía con énfasis en ética-bioética  
por la Universidad Pontificia Bolivariana,  
Medellín. Docente del doctorado en Ciencias de la  
Educación y miembro de la línea de investigación  
Estudios críticos sobre educación y currículo en la  
Universidad de San Buenaventura, Medellín.  
Correo: edgar.vanegas@usbmed.edu.co  
Orcid: 0000-0001-6124-3944

*Edgar Alonso  
Vanegas Carvajal*

\*Tema presentado como ponencia inaugural en el VI Coloquio “Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo” organizado por la línea de *Estudios críticos sobre educación y currículo* del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. El evento fue realizado el día 16 de septiembre del año 2021.

## Introducción

Para resolver los interrogantes de ¿qué significa declarar que la ética se constituye en fundamento del currículo?, más aún, ¿por qué es necesario que el currículo se plantee la cuestión ética desde sus fundamentos mismos? Y ¿cuál es el papel del currículo en la formación de profesionales éticos y ciudadanos de cara a los retos y desafíos que nos plantea la sociedad actual?; se proponen cuatro momentos: el primero, clarificación de términos que acotan las categorías de ética y currículo; el segundo, exposición de la crisis ética y axiológica de la sociedad actual —misma que constituye retos y desafíos a los procesos curriculares— en la que además se aborda la ineludible relación entre ética y currículo; en el tercero, se esbozan cinco principios éticos que fungen como fundamentos del currículo; y en el cuarto escenario, a modo de conclusión, se establece el compromiso ético del currículo universitario en la formación ética, democrática y ciudadana de nuevas generaciones. Materiales y métodos: al tratarse de un tipo de estudio investigativo en el campo de las ciencias de la educación, el abordaje metodológico no es ni inductivo ni deductivo, sino que goza de la circularidad propia de la hermenéutica crítica propuesta por Habermas (2002) y Apel (1985), que combina lo documental y lo experiencial permitiendo dialogar críticamente con los textos y los contextos. Se concluye que ética y currículo son dos campos de estudios imbricados en la consecución de formar mejores ciudadanos para los actuales momentos de crisis ética en que vivimos; la ética y el currículo configuran puntos nodales de connotaciones complejas que requieren relaciones en por

lo menos tres niveles o principios: el personal o principio de equilibrio; el social o principio de alteridad; y el mundial o principio planetario, con el fin de transitar de lo local a lo global como ciudadanos del mundo y así avanzar hacia mayores niveles de convivencia social.

## Encuadre

Las ciencias de la educación (la antropología, la filosofía, la epistemología, la sociología, la pedagogía, la psicología del desarrollo y del aprendizaje, la ciencia y la tecnología) están contribuyendo de manera importante a la educación. También la ética, la moral y la axiología están aportando nuevos fundamentos al currículo. En efecto, en los últimos años, vienen generando nuevas interpretaciones, nuevos escenarios y nuevas dinámicas orientadas a propiciar los cambios que la educación requiere para avanzar hacia una necesaria transformación sociocultural en el siglo XXI. Al decir de Noguera (1991), por décadas, quizás desde finales del siglo XIX, los vínculos entre ética y currículo fueron impertinentes o, por decir lo menos, irrelevantes, quizás por la separación entre “disciplinas científicas” y “disciplinas especulativas”. Sin embargo, este problema parece superado actualmente, y tanto la ética como las otras disciplinas mencionadas ayudan, no solamente a encauzar los procesos educativos y curriculares, sino que, además, le dan fundamento para una mayor consecución de los fines educativos. Así como en la década de los ochenta, el llamado Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC), hizo evidente la necesidad de una fundamentación ética desde el saber pedagógico, también hoy las actuales circunstancias de crisis social en Colombia y en la región ponen de nuevo en la agenda educativa la necesidad de fundamentar la dimensión ética del currículo, pues como lo expresa Morin (2006):

La ética no puede escapar a los problemas de la complejidad. Y esto nos conduce a concebir la relación entre conocimiento y ética, ciencia y ética, política y ética, economía y ética [y por supuesto educación y ética] [...] La ética es compleja porque es a la vez una y múltiple. Unifica en su tronco común y diversifica

en sus ramas [...] y porque reconoce la complejidad del bien y la complejidad del mal. (pp. 17-207-219)

Por esto es pertinente identificar los fundamentos éticos del currículo; fundamentos que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en sucesivas conferencias, informes y foros, ha venido denominando como “la dimensión ética de la educación”<sup>1</sup>, con el fin de poder establecer vínculos entre ambos campos del saber<sup>2</sup>, y así garantizar una educación en valores real y efectiva. Ahora bien, desde el punto de vista epistemológico, ética y currículo se pueden entender según Bourdieu y Wacquant (2005) como campos de indagación complejos<sup>3</sup>, desde el sentido mismo y desde sus propias intencionalidades; así que, un esfuerzo por relacionar estos dos saberes reclama claridades conceptuales y delimitaciones. Por tanto, parece importante comenzar por precisar, una vez más, qué se entiende por ética y qué por currículo, para así poder establecer relaciones entre ambos campos del saber y posteriormente precisar la dimensión ética del currículo.

---

<sup>1</sup> Concretamente, la conferencia mundial de 1998 sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe y el informe de la UNESCO de 1996. Este último, habla de “tres dimensiones de la educación, es decir, la ética y cultural, la científica y tecnológica, y la económica y social” (Delors et al., 1996, p. 4).

<sup>2</sup> Un campo puede entenderse como un espacio multirreferencial donde “cada campo goza de una autonomía relativa que está en relación con la complejidad y el grado de desarrollo del mismo. Supone entonces considerar y definir intereses específicos [...] El grado de autonomía de cada campo está en relación con su peso específico en ese contexto de interdependencia. Por eso decimos que las leyes de funcionamiento propias del campo actúan mediatizando la influencia de los demás campos” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 66).

<sup>3</sup> Complejidad del latín *complectere* que significa trenzar, enlazar e interrelacionar. Morin (1998) la define como “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre” (p. 32).

## Ética

Desde su etimología griega, ética hace referencia a *ethos*, para significar *oikos*, residencia, morada, lugar donde se habita o donde se está; en este sentido la ética es la relación que se establece entre la casa y quien la habita, de donde emerge la idea de ética como costumbre, forjar el carácter, formar la conciencia, y fijar hábitos. Los romanos se referían a *ethos* como *mos-more-moris* para hacer referencia a normas, creencias, morada y costumbres asumidas consuetudinariamente que guían el modo de actuar de las personas, y que permiten hacer valoraciones de tipo correcto-incorrecto, bueno-malo. En este sentido, Vanegas et al. (2020) conceptualizan ética y moral del siguiente modo:

Podemos decir que ética y moral se utilizan indistintamente como sinónimos, pues ambos conllevan valores, normas y actitudes, pero en la evolución de los términos se han creado matices: con ética se hace referencia al estudio o reflexión sobre el actuar de las personas, es decir, es un estudio racional sobre la moral, mientras que la moral está más relacionada con normas, creencias, costumbres, valores de las personas en una sociedad determinada; así, la moral distingue lo bueno de lo malo. (p. 306)

Pero ¿por qué hablar de ética y no de moral, en el currículo?, ¿acaso no designan lo mismo estos dos conceptos? Dejando de lado los asuntos etimológicos, interesa la ética en el currículo y no la moral porque la ética no se preocupa por establecer normas particulares; su preocupación es decantar principios, establecer marcos referenciales, plantear preguntas y perspectivas de análisis y realizar reflexiones que van más allá de una moral, es decir, de una costumbre, un hábito cultural o una norma particular. De allí que la ética se comprenda, en términos más generales y sirva para fundamentar el currículo, como reflexión sobre la moral. En esta línea Morin (2006) también prefiere la categoría de ética sobre la de moral y, además, le pone apellido al hablar de:

La ética compleja que se inscribe en un bucle de religación en el que cada instancia es necesaria para las otras: antropología-epis-

temología-ética [...] El progreso ético solo puede efectuarse en el enraizamiento, el desarrollo, la sinergia de dos conciencias: la conciencia intelectual, la conciencia moral. (p. 218)

Así que la ética tiene la virtud de unificar en la diversidad, es decir, que es unidad en la pluralidad: unidad, porque es la ética de la especie humana planetaria, para todos, y plural, porque reconoce la complejidad y diversidad humana en su contexto. Pero la ética compleja no es la panacea, sino que sigue siendo frágil, puesto que, como dice Morin (2006):

Es una ética que encuentra sin cesar la incertidumbre de la contradicción en su seno [...] Es vulnerable al miedo, a la cólera, al desprecio, a la incomprensión [...] Está desarmada de cara a la ciencia, a la técnica, a la política [...] La ética compleja necesita una reforma de la mente y una reforma de vida para consolidarse y desarrollarse. (p. 219)

Consecuente con lo anterior, el mismo Morin (2006) ve la necesidad de distinguir ética y moral: “‘ética’ para designar un punto de vista supra o meta-individual; ‘moral’ para situarnos en el nivel de las decisiones y la acción de los individuos” (p. 19), pero, en todo caso, resalta la interrelación que existe entre los dos términos, puesto que finalmente quieren responder a la pregunta: ¿cómo hacemos para vivir juntos? De esta manera, “la ética compleja contiene en sí, como ingrediente indispensable, el pensamiento y la antropología complejos -la trinidad humana individuo/sociedad/especie, -la triunidad psíquica pulsión/efectividad/razón, las antinomias *sapiens/demens*, *faber/mythologicus*, *aeconomicus/ludens*, *prosaicus/poeticus*” (Morin, 2006, p. 217).

## Currículum

También la categoría de currículo reclama claridades y delimitaciones. En el devenir propio del concepto siempre ha estado ligado a la idea de planes de estudio, selección de contenidos, esto es, al orden de lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender (sobre todo en los países angloparlantes);

su conceptualización, al igual que la de la ética, sigue siendo problemática. En efecto, Stenhouse (1975), en su clásico libro *An introduction to curriculum research and development*, dice que “el currículo es un asunto problemático” (p. 15 [traducción propia]). De manera similar, Iafrancesco (2003) afirma que “el problema del currículo no está resuelto y que es muy difícil definirlo, aunque podamos conceptualizar sobre él” (p. 24). Por su parte, López et al. (2017) “resaltan el carácter polisémico que comporta la noción de currículo, pues existen diferentes planteamientos entorno a la concepción del mismo” (p. 118). Arroyave (2020b) plantea que no existe una única acepción de currículo, pues el concepto es bastante elástico y su conceptualización está supeeditada a variables como momentos históricos, contextos geográficos, enfoques pedagógicos y/o teorías curriculares. También Díaz (1989) plantea diversas concepciones de currículo:

Como campo técnico; como campo teórico desde la pedagogía industrial (USA); como la vida de las aulas (currículo oculto); espacio que articula problemas de construcción de la ciencia, apropiación del conocimiento y formas de transmisión en las aulas; como dimensión política-académica, desde la Pedagogía Crítica; y como epistemología invasora. (p. 20)

Pese a lo anterior, no se puede desconocer avances significativos que se han venido dando, sobre todo a partir de la década de los setentas, en la concepción de *currículum*; pues desde que el concepto fue utilizado por primera vez en la escuela por Franklin Bobbitt (1924) en *How to make a curriculum*, hasta los trabajos ya canónicos de Stenhouse (1975), Anderson y Faust (1973), Zabalza (1997, 2016), Sacristán (1991, 2011), Magendzo (1996), y Campo y Restrepo (1999); incluidos trabajos realizados en Colombia como los de Aristizábal (2008), Garzón et al. (2010), Montoya (2016), López et al. (2017) y Arroyave (2020a), se han hecho contribuciones significativamente importantes a esta categoría.

Para efectos de esta comunicación, y sin descuidar el riesgo y la responsabilidad que conlleva definir conceptos, se va a entender el *currículum*

como el constructo nodal que guía y da sentido a los procesos educativos, puesto que involucra propósitos, contenidos, programas, programación<sup>4</sup>, valores, metodologías, evaluación, medios y metas en conexión con el entorno social-cultural y ético-político que rodea a la comunidad educativa, basado en un sistema axiológico previamente establecido por la comunidad educativa y declarados en los documentos estratégicos. En este sentido, López (2001) dice que una forma de conceptualizar el currículo es “como el proceso de selección, organización y distribución del conocimiento considerados válidos para alcanzar los propósitos de formación” (p. 56). De modo similar, Zabalza (2016) concibe el currículo bajo la idea de proyecto formativo integrado, lo que quiere decir que:

[Para] el profesor como *profesional del currículum* implica ir más allá de ser un ‘profesional de la enseñanza’ [...] El profesor no sólo enseña su materia (lo que reduce su materia a unos contenidos específicos y un aula), sino que desarrolla un *currículum* (es decir integra su trabajo a un proyecto formativo global del que él mismo es responsable como miembro de un equipo docente y de una institución). (p. 18)

Esto quiere decir que todo currículo trata de dar sentido y coherencia al itinerario formativo que recorren los estudiantes a lo largo de su escolaridad, a partir de principios filosóficos, axiológicos, epistemológicos, pedagógicos

---

<sup>4</sup> Es necesario diferenciar programa y programación. Programa hace referencia a las directrices generales emanadas de poderes centrales (Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, etc.) y que están presentes en documentos oficiales de carácter nacional o regional que indican objetivos, contenidos, etc. y que se deben desarrollar en un determinado nivel académico. Por ejemplo, cuando se presenta una renovación de registro calificado se aprueba un nuevo programa académico. En cambio, hablamos de programación o contenidos programáticos para referirnos al plan de curso específico de un curso desarrollado por los profesores a un grupo de estudiantes concreto, en una situación específica. Ahora bien, programa y programación no son conceptos excluyentes, sino que por el contrario son complementarios y el segundo es la aplicación y concreción del primera; entre ambos constituyen el llamado proyecto curricular de aula (Zabalza, 2016).

y ético-políticos, y que articula el proyecto de vida del estudiante con el proyecto institucional, y a este con el proyecto socio-cultural. La idea de currículo de Zabalza (2016) está en coherencia con la propuesta de Campo y Restrepo (1999), y son tenidos en cuenta para fundamentar la línea de investigación *Estudios críticos sobre educación y currículo* del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, cuando Arroyave (2020b) declara que:

El currículo como lo propio de la entidad educativa es el aspecto mediador entre el proyecto educativo que responde de una manera u otra al proyecto histórico social de la comunidad en donde está inserta la organización y las acciones que allí o desde allí se realizan entre maestros y alumnos a través de cualquiera de las múltiples modalidades de aprendizaje-enseñanza. (p. 61)

Llama la atención de esta conceptualización el papel de mediación que se le da al currículo como articulador entre proyecto educativo (institución), proyecto histórico social de la comunidad (contexto) y la relación maestro-estudiante (modelo pedagógico). Así mismo, Foronda y Arroyave (2019) conciben el currículum como:

todo aquello que acontece y afecta a las comunidades educativas con el objetivo de alcanzar los fines de la educación. Es un conjunto de intenciones colectivas enmarcadas en un contexto y en una cultura en particular, y debe convertirse en acciones para la transformación de los procesos de enseñanza, las instituciones y los contextos mismos. (p. 177)

Dicho de otra manera: la importancia del currículum en la escuela —esta categoría es utilizada en sentido amplio— radica en que toma como punto de partida el proyecto sociocultural, lo organiza, lo selecciona y lo expresa en términos formativos, a través del proyecto institucional, para que el estudiante los asuma y desarrolle capacidades y competencias. Estas conceptualizaciones suponen una comprensión dinámica y abierta del currículo, en el sentido

de que no se limita a unos contenidos programáticos, a un plan de estudios o una malla curricular, sino que planear el currículo implica, además de lo anterior, diseñar las experiencias educativas de los estudiantes con todo lo que esto implica.

Así las cosas, el currículo se concibe como proyecto nodal, transversal e integrador, no solo en la triada sociedad-cultura-escuela, sino también al interior del mismo discurso educativo al configurarse como un campo diferenciado con relación a la didáctica y a la pedagogía. En términos de *Aristizábal (2006)*:

el currículo es un campo de interfase o intermediación entre la pedagogía y la didáctica. Esta es la razón por la cual hablamos de relación y no de diferencias entre pedagogía, currículo y didáctica [...] Este concepto nos permite superar la confusión causada por la invasión del campo curricular dentro de los campos pedagógicos y didácticos. (p. 48)

En definitiva, el currículo como constructo nodal se hace realidad a través de un proyecto formativo integrador que relaciona los distintos proyectos: de vida, institucional y social. En este sentido, *Zabalza (2016)*, al conceptualizar el currículo, pone su centro de rotación en la idea de proyecto formativo integrador donde se refuerzan las estructuras de integración, que denotan concatenación y continuidad entre los diversos niveles a partir de principios pedagógicos, éticos y políticos. Este sentido de currículo busca superar la idea de un currículo meramente tecnicista e instrumental, como una secuencia débil entre distintas áreas o disciplinas autónomas que se suceden unos a otros sin ninguna conexión e impacto real en la comunidad educativa.

## **Problematización**

Cuando se hace un análisis de coyuntura como el que se vive actualmente en Colombia, se cae en la cuenta de que uno de los problemas fundamentales del mundo es la llamada crisis ética. Con esto nos referimos a la crisis de valores, la descomposición social, el desfaldo de las arcas públicas, las

distintas formas de corrupción, el engaño, el desprecio por el otro y la falta de empatía que denota un descenso moral de la sociedad y que cada autor caracteriza de distinta manera. Por ejemplo, Maturana y Verden-Zöllner (1993), como el desconocimiento de la biología del amor; Honneth (1997), como formas de menosprecio; Keown (2004), como la *slippery slope*<sup>5</sup> (pendiente resbalosa); Morin (2006), como la crueldad del mundo y la crueldad humana como expresión de la complejidad del mal; Lipovetsky (2006), como la era del vacío y el imperio de la seducción y del consumismo; Savater (2007), como enfermedad moral; Nussbaum (2010), como crisis de las humanidades en el currículo; Bauman y Donskis (2015), la llaman “adiaforización”<sup>6</sup>; y Byung-Chul Han (2017), como sociedad del cansancio, del sujeto del rendimiento y la hiperinformación.

En consecuencia, cuando se habla de ética no se hace referencia solo al desfalco de las arcas públicas, al engaño o a la corrupción en sus múltiples manifestaciones, sino que también se refiere al menosprecio del otro, a su objetivación, explotación, cosificación e instrumentalización; a las diferentes formas de heterofobia —en el sentido sociológico del término—, discriminación, exclusión y racismo; a la injusticia social, al atropello a la dignidad humana y a los derechos fundamentales, a la responsabilidad social y a la sostenibilidad del ecosistema. En consecuencia, los problemas éticos son mucho más complejos de lo que ordinariamente pensamos, y, por tanto, interpelan y desafían el currículo, ya que es, sin duda, un medio adecuado para mejorar como personas, como sociedad y como especie.

Para responder al problema ético, autores como López y Maldonado (2002) proponen “una reforma curricular más estructural que la simple adición de un componente general” (p. 52). Y es aquí donde emergen las preguntas que guían esta discusión: ¿por qué es necesario que el currículo se plantee la

---

<sup>5</sup> Expresión extrapolada del campo de la bioética “para referirse a una cadena de acontecimientos que concluirían en algo indeseado” (Keow, J., 2004, p. 379).

<sup>6</sup> Neologismo muy utilizado por Zygmunt Bauman y Leonidas Donskis (2015), para referirse a las sociedades líquidas, que consiste en “declarar ciertas acciones o ciertos objetos de una acción en moralmente neutros o irrelevantes, exentos de juicio moral” (p. 23).