

Hibridación pedagógica y curricular en Iberoamérica: Apuntes iniciales

Hibridação pedagógica e curricular na América Latina: notas iniciais

Pedagogical and curricular hybridization in Ibero-America: initial notes

José María García Garduño¹

Resumen

El propósito de este trabajo fue realizar una exploración inicial de la hibridación pedagógica y curricular ocurridos en Iberoamérica. Se realizó un esbozo de los procesos de hibridación pedagógica ocurridos hasta las primeras décadas del siglo XX, así como un análisis exploratorio de la hibridación curricular en Argentina, Brasil, Colombia, España y México. Se identificaron cinco procesos hibridatorios que el campo del curriculum ha experimentado en Iberoamérica; tienen que ver con: la adopción de los términos curriculum, currículo, currículum y plan de estudios. Con la traducción del libro de Tyler, el empleo del planeamiento curricular, la emergencia de la teoría crítica y de la teoría poscrítica. El trabajo concluye que el hibridismo curricular ocurrido en Iberoamérica no ha sido uniforme. Ha seguido procesos diferentes en la incorporación de la obra de Tyler, la teoría crítica y la poscrítica.

Palabras clave: Curriculum; Hibridismo; Iberoamérica; Tyler; Teoría Crítica; Teoría Poscrítica

Resumo

O objetivo deste trabalho foi realizar uma exploração inicial da hibridação pedagógica e curricular que ocorreu na América Latina. Foi feito um esboço dos processos de hibridação pedagógica até as primeiras décadas do século XX, bem como uma análise exploratória da hibridação curricular na Argentina, Brasil, Colômbia, Espanha e México. Foram identificados cinco processos de hibridação que o campo do currículo experimentou na América Latina, relacionados com: a adoção dos termos “currículo”, “currículum” e “plano de estudos”; a tradução do livro de Tyler; o uso do planejamento curricular; o surgimento da teoria crítica e da teoria pós-crítica. O trabalho conclui que o hibridismo curricular na América Latina não foi uniforme e seguiu diferentes processos na incorporação da obra de Tyler, na teoria crítica e na teoria pós-crítica.

Palavras-chave: Currículo; Hibridismo; América Latina; Tyler; Teoria Crítica; Teoria Pró-crítica

Abstract

The purpose of this work was to carry out an initial exploration of pedagogic and curricular hybridization processes that occurred in Iberoamerican countries. First, the hybridization of pedagogic processes in the XX century in Iberoamerica was sketched and followed by an exploration of curricular hybridization in Argentina, Brazil, Colombia, Spain, and Mexico. Five hybridization processes were identified in those countries. Five The curriculum hybridization processes that Iberoamerica has experienced were identified: the adoption of the terms currículo, currículum, and “study plan”; de translation of Tyler’s book, the adoption of curriculum planning, the emergence of critical, and the post-critical theory. The work concludes that curriculum hybridism processes have not been similar. Iberoamerican countries have followed different paths in the incorporation of Tyler’s rationale, critical theory, and post-critical theory.

Keywords: Curriculum; Hybridism; Iberoamerica; Tyler; Critical Theory; Post-critical Theory

Hibridación pedagógica y curricular en Iberoamérica: Apuntes iniciales

Aunque el curriculum es heredero de los movimientos pedagógicos del siglo XIX (Tanner & Tanner, 1980), su despegue como disciplina se dio a partir de que, en 1912, cuando Franklin Bobbitt impartiera su cátedra sobre curriculum en la Universidad de Chicago y publicara el primer texto *The curriculum* en 1918, año que los especialistas reconocen como la fundación del campo. Durante 1914 a 1922, dos años después de haber inaugurado su cátedra de curriculum, el autor realizó estudios diagnósticos de la situación del curriculum en varios distritos escolares: Cleveland (Bobbitt, 1915a), San Antonio (Bobbitt, 1915b). El estudio realizado en la Ciudad de los Ángeles (Bobbitt, 1922) fue el precedente inmediato y la base teórica-metodológica de su obra magna y *How to make a curriculum* (1924).

A partir de la obra de Bobbitt y hasta finales de la década de los 60, la preocupación central del campo fue el desarrollo curricular. La pequeña obra de Tyler, de apenas, 100 páginas *Basic principles of curriculum and instruction* que fue parte de sus apuntes de clase del autor, es considerada la “biblia del curriculum (Pinar, 2014). Las primeras críticas al “Tyler rationale” realizadas por Kliebard (1970) y la aparición de la obra seminal que marcó el rumbo de la teoría crítica “*Curriculum theorizing: The reconceptualists* (Pinar, 1975), el campo comienza nuevamente a evolucionar más rápidamente.

La obra de Tyler y la teoría crítica anglosajona ha seguido diferentes derroteros; se ha mezclado con otros enfoques y circunstancias ocurridas en varias latitudes. Es decir, ha existido una mezcla, una hibridación. Antes de la hibridación curricular también hubo también hibridación pedagógica en Iberoamérica. Las grandes pedagogías europeas se mezclaron entre si varias-puras o mezcladas- “cruzaron el charco” y dieron pie a la creación nuevas aproximaciones pedagógicas.

El propósito de este trabajo fue realizar una exploración inicial de los procesos de hibridación pedagógica y curricular ocurridos en Iberoamérica, particularmente Brasil, Argentina, Colombia, España y México. Los antecedentes del presente trabajo son los estudios pioneros de transferencia educativa (*educational borrowing*) e hibridación realizados por los curricularistas brasileños (Moreira, 1990 y 2003; Lopes & Macedo, 2003; Lopes, 2005).

En primer lugar, se realizó un esbozo de los procesos hibridación pedagógica ocurridos hasta las primeras décadas del siglo XX. La segunda parte del trabajo está dedicada a realizar un análisis exploratorio de los procesos de hibridación curricular en Argentina, Brasil, España y México. Una limitación del análisis es que solo se dedicó a identificar aspectos sobresalientes, sin un tratamiento más detallado de los procesos hibridatorios ocurridos en Iberoamérica.

Marco de Referencia

García Canclini (2013) afirma que los cambios en los modos de producción traen consigo una cultura internacional popular que organiza a los consumidores con estilos de vida no homogeneizados, pero sí compartidos: vestimenta, ídolos, películas, héroes deportivos, etc. García Canclini creó un concepto teórico que nos puede ayudar a entender parte de ese proceso de hibridación que el campo del curriculum ha experimentado a partir de los contactos de los curricularistas estadounidenses con países Iberoamericanos y de la traducción al español en 1973 de la obra de Tyler (Tyler, 1973).

García Canclini (2013, p. 8) define a la hibridación como los “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras objetos y prácticas”. Esta categoría ha sido empleada en los estudios culturales. Un ejemplo que da el autor es el *spanglish*, el cual nació en los Estados Unidos dentro de las comunidades de habla hispana. Asimismo, García Canclini (2013) señala que en el siglo XX las hibridaciones se multiplicaron de manera espectacular. Latinoamérica es un vivo ejemplo de hibridación. La mezcla de los colonizadores españoles y portugueses, luego ingleses, africanos, (más tarde alemanes e italianos en la América del Sur), ha vuelto al mestizaje un proceso fundacional en esas naciones.

García Canclini (2003) propone desplazar el objeto de estudio de la identidad a la heterogeneidad y la hibridación intercultural. Asevera que en las actuales condiciones de la globalización encuentra más razones para emplear los conceptos de mestizaje e hibridación. El concepto de identidad es estático; las culturas modernas y posmodernas están en constante cambio. No obstante, el autor señala que la globalización no sólo integra y genera mestizajes; también produce desigualdades. En el caso de Latinoamérica el autor afirma:

Hibridación implica reconciliación entre culturas adversas; es una noción que trata de caracterizar la condición de las culturas contemporáneas en las que se producen muchas mezclas entre lo culto y lo popular, lo tradicional y lo moderno, lo nacional y lo extranjero. Y esas mezclas pueden realizarse en muchas formas (García Canclini, 2006, p. 1).

En cuanto a la hibridación del curriculum, Moreira comenzó a abordar este tema a finales de la década de los 80. El autor (Moreira, 1990) señalaba que el campo del curriculum en Brasil se había conformado con la influencia estadounidense. Con base en las ideas de Ragatt, Moreira denominó a este proceso transferencia educativa (*educational borrowing*), la cual se entendía como el movimiento de ideas, de modelos institucionales y prácticas de un país a otro. Posteriormente Moreira (2003) y Lopes & Macedo (2003), basados en las ideas de García Canclini, denominaron a este proceso hibridación curricular.

Antecedentes: la hibridación pedagógica en Latinoamérica

En general, se pueden distinguir cinco procesos de hibridación pedagógica que han ocurrido en la Latinoamérica: El primero, es el resultado la mezcla de las ideas pedagógicas o teorías curriculares de España con otros países europeos. El segundo, la hibridación o mezcla de las ideas pedagógicas españolas con las ideas pedagógicas de los Estados Unidos. El tercero, la hibridación de las ideas pedagógicas españolas con las de los países latinoamericanos. Cuarto, la hibridación de esas ideas pedagógicas entre países de la región latinoamericana. El quinto y último se refiere a la mutua influencia y adopción de las ideas pedagógicas entre Latinoamérica y España.

Las teorías de algunos pedagogos como Ovide Decroly, Celestine Freinet, María Montessori y especialmente John Dewey fueron inspiradoras de los sistemas escolares de España, Argentina, Brasil, Colombia y México. En el siglo XX, la hibridación pedagógica se observa entre el centro escolar español Institución Libre de Enseñanza, que desarrolló una teoría pedagógica propia. Con base en las teorías pedagógicas de otros países de la Europa Central y las ideas de John Dewey, la Institución Libre de Enseñanza creó su propia teoría pedagógica (García Garduño, 2011).

La Guerra Civil española (1936-1939) provocó la diáspora de los grandes pedagogos españoles que trabajan en la prestigiada Institución Libre de Enseñanza. Se vieron forzados a ir al exilio; emigraron a México, Costa Rica y Argentina, entre otros países y tuvieron también influencia en Colombia, Venezuela y Chile. Las ideas de los profesores de esa institución estaban inspiradas en Dewey, Freinet, Decroly, Montessori y en los filósofos alemanes Hegel y Krause (Negrín, 1999). Con la llegada de los pedagogos españoles, las escuelas de esos países crearon una cultura pedagógica híbrida. Por ejemplo, en México, las ideas de la escuela nueva en las instituciones se inclinaron más al uso de la pedagogía de Freinet que de cualquier otro pedagogo de la escuela nueva. Patricio Redondo y Ramón Costa Jou, pedagogos de esta institución emigrados a México, lo emplearon en las escuelas que fundaron (Costa Jou, 1974).

Un caso notable de hibridación de ideas pedagógicas entre países latinoamericanos ocurre con la fundación del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), a finales de la década de los 50. Por sugerencia de la UNESCO, se fundó esta institución dedicada a la educación de adultos. Su credo pedagógico fue producto de los más notables pedagogos de la región latinoamericana -Argentina, Brasil, México, Perú y Ecuador, entre otros. Rivas (2003) señala que en el pensamiento de esos pedagogos latinoamericanos influyeron las obras de Erich Kahler, Clyde Kluckhohn, Karl Mannheim, José Ortega y Gasset, John Dewey y Max Weber. De ese proceso de hibridación resultó una fusión: una pedagogía latinoamericana sobre la educación de adultos.

Otro ejemplo es la influencia de las ideas educativas de Brasil en la consolida-

ción del movimiento de la escuela argentina, a través del educador Lorenço Filho. Su libro *Introducción al estudio de la escuela nueva* fue traducido en esa nación dos años después de que se publicó en Brasil. Tuvo una gran acogida al grado que los argentinos la consideraron como una de una de las doce obras fundamentales de la pedagogía latinoamericana (Jafella, 2002). La obra de este educador también tuvo impacto en México y otros países de Latinoamérica. Desde los años 60, los educadores latinoamericanos emplean su test ABC que mide la maduración de los niños para el aprendizaje de la lectoescritura.

Contrariamente a lo que se pudiera pensar, Dewey no se dio a conocer en Latinoamérica a través de los Estados Unidos sino de España. España sigue siendo uno de los canales más importantes por el cual Latinoamérica hispana conoce las innovaciones educativas producidas en Europa y los Estados Unidos. España fue, después de Japón, el segundo país extranjero, en haber traducido la obra de Dewey, "My pedagogic creed"; parte de esta obra fue traducida al catalán en 1899, un par de años después de su edición en inglés; poco después fue traducido al español (Nubiola & Sierra, 2001). Esos mismos autores sostienen que Dewey tuvo una profunda influencia en las innovaciones que propuso el gran filósofo y educador mexicano José Vasconcelos quien fue el que organizó la educación pública mexicana en la segunda década del siglo XX. El caso de brasileño es diferente. En ese país la escuela nueva se instaló con solidez. Sus representantes más connotados fueron Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, discípulo de Dewey y educado en Brasil, Europa y Estados Unidos, y Lorenço Filho (Moreira, 1990).

La Hibridación Curricular en Iberoamérica

Grosso modo, los procesos hibridatorios que el campo del curriculum ha experimentado en Iberoamérica tienen que ver con la adopción del término curriculum, currículo, currículum con tilde y plan de estudios y curriculum. Asimismo, con la publicación de la obra de Tyler (1973), publicada por primera vez a finales de la década de los 40 (Tyler, 1949), la emergencia de, de la teoría crítica y de la teoría poscrítica. Aspectos comunes en esta etapa de hibridación en los países estudiados fueron el fuerte énfasis en el planeamiento curricular, la redacción de objetivos conductuales inspirados en las obras de Popham, Gronlund. Además de Tyler y Taba, el libro clásico de Doll y de Taylor y Alexander tuvieron cierta influencia en esta etapa (García Garduño, 2011).

El "Tyler rationale" no se adoptó de una manera homogénea en Iberoamérica". Fuera de Chile, poco se conoce que la primera traducción de la obra no fue la realizada por la editorial Troquel Principios básicos del currículo" en 1973 sino la de Mario Leyton, al parecer único discípulo latinoamericano de Tyler, que en coautoría con él publicó su libro *Planeamiento educacional: principios básicos del curriculum y el aprendizaje*

(Leyton, 1969) La obra se conoce poco fuera de Chile. A pesar de que el autor realizó una mejor traducción de la obra que la hecha por la editorial Troquel, la obra de Leyton -dividida en dos partes- comienza con una reinterpretación suya del modelo tyleriano, como modelo alternativo, pues Leyton señala que el de Tyler es lineal. La segunda parte la dedica a la obra de Tyler con el título *Principios básicos del curriculum y del aprendizaje*. “Introducción, traducción y adaptación de Mario Leyton”. No obstante que Leyton ofrece una mejor traducción, la suya no permite una distinción nítida de la obra de Tyler de los comentarios y análisis del propio Leyton. Este autor tradujo -apropiadamente- “instruction” del título *Basic principles of curriculum and instruction*, como aprendizaje. La edición en español prefirió no meterse en problemas, mejor suprimió la palabra del título. Tal vez si Leyton hubiera publicado de manera independiente la obra de Tyler, sin mezclar sus análisis e introducciones y hubiera anotado como coautor a Tyler en la portada del libro (como lo dicen en páginas interiores, p. 59), la obra habría tenido mayor impacto en Iberoamérica y no habría sido necesaria la traducción de la editorial Troquel cuatro años después.

La aparición de la teoría crítica del coincide con la fuerte crisis económica en la región Latinoamericana y la apertura democrática de España. Desde finales de la década de los 70 se empezó a cuestionar en los países iberoamericanos la racionalidad técnica del curriculum. Latinoamérica fue un buen caldo de cultivo para el desarrollo de la teoría crítica. La región experimentó la peor crisis económica de su historia reciente; países como Brasil y Argentina padecieron niveles de inflación de cuatro dígitos y México de tres. Todos los países tenían una enorme deuda externa que se consideraba impagable. En Latinoamérica se le conoce a la década de los 80 como la “década pérdida”. En España, los acontecimientos políticos dieron pie a la adopción de la teoría crítica del curriculum. El país estaba en etapa de cambio de toda sus estructuras políticas, sociales, económicas y educativas debido al arribo de un sistema democrático.

La aparición y desarrollo de la teoría poscrítica primero ocurrió en Brasil con las obras de Tomaz Tadeu da Silva (por ejemplo, 1993), y de otros autores citados en este trabajo. En este país es donde más se ha consolidado. En México y Argentina su desarrollo es visible pero no es tan notable como en Brasil. En España y otros países de la región tiene escasa o presencia.

Procesos de hibridación en los países Iberoamericanos

Argentina

El campo del curriculum se comenzó a difundir en la década de los 60 a través de la Alianza para el Progreso, la iniciativa del Presidente Kennedy para la cooperación con América Latina, y de la Organización de Estados Americanos y la UNESCO, con el fin de traducir y publicar libros y promover las constituciones de centros nacionales

de curriculum (Palamidessi y Feldmann, 2003).

En Argentina, se emplea el término curriculum, el cual se ha convertido en lengua franca para las especialidades y actividades educativas (Palamidessi y Feldman, 2003). Argentina comúnmente no acentúa el término. Esto data desde la década de los 70. No se aprecia el uso de *currículo*, a pesar de que el título de la obra de Tyler se tradujo por Troquel-editorial Argentina-como *Principios básicos del currículo* (1973).

De acuerdo con el inventario de Furlan (1998), las traducciones de la obra de Tyler ni la de Taba, los más influyentes en el medio iberoamericano de aquella época, se encuentran en la lista en la lista de libros apoyados por el gobierno de los EE.UU para su traducción.

Cabe destacar que el primer cuestionamiento crítico en Iberoamericano del enfoque técnico-racional se dio en Argentina (Feeney, 2014; Palamidessi y Feldamn, 2003). Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein, de la Universidad de Córdoba, cuestionaron la didáctica instrumental de su tiempo, vista a través de las obras de Nericí y otros pedagogos de la época. Esta crítica se publicó dos años después del cuestionamiento de la obra de Tyler por Kliebard (1970).

En Argentina, debido al golpe militar, la incorporación de la teoría crítica del curriculum se dio hasta mediados de los 80, después de que ese país volvió a tener un gobierno democrático (Palamidessi y Feldamn, 2003). Probablemente, el exilio sufrido por los curricularistas en la década pasada retrasó el avance del campo. Se dio una ruptura del ethos académico.

La corriente posmoderna/poscrítica en Argentina ha estado presente desde finales de los años 90. De acuerdo con Silvia Morelli (comunicación personal, abril 2022), se inaugura con la publicación de Caruso y Dussel (1998) *“De Sarmiento a los Simpsons”*. Los autores cuestionan la cultura binaria y homogénea de la sociedad y la escuela. Actualmente esta corriente está cobrando mayor fuerza en ese país. La influencia posestructuralista brasileña es notable en los estudiosos argentino, por ejemplo en Morelli (2017).

Brasil

Brasil fue el primer país iberoamericano donde se introdujo la disciplina y se empleó la palabra curriculum. Moreira (1990 y 2003) señala que durante el gobierno del presidente Juscelino Kubitschek, se creó en 1956 el Program of American Brazilian Assistance to Elementary Education. Los maestros brasileños fueron entrenados en el diseño y planeación curricular. En 1953 se publica el primer libro brasileño sobre curriculum. Hilda Taba visitó ese país a finales de la década para impartir conferencias sobre el tema. Brasil la palabra curriculum fue adoptada desde la década de los 50 (Moreira, 1990), probablemente a través del contacto con los especialistas

estadounidenses; actualmente ya forma parte del lenguaje común (Pedra, 1997). La literatura especializada optó por emplear el término como *currículo*, es el más común.

La incorporación de la teoría crítica en el campo curricular brasileño ocurre en la década de los 70. Freire fue un inspirador de esa corriente (Moreira, 1990; 2003). Sin embargo, fue a principios de década de 80 cuando se da la influencia externa, principalmente de autores europeos y secundariamente de estadounidense (Lopes, 2003). La autora (Lopes, 2005, p. 2) hace un resumen claro de la hibridación ocurrida en la etapa poscrítica: “se expresa por la asociación de las teorías críticas con base neomarxista, fenomenológica e interaccionista a proposiciones de las teorías proscritas vinculadas a los discursos pos-moderno, pos-estructural y poscolonial”. A diferencia del resto de países, en Brasil la corriente poscrita ha sentado sus reales por completo.

Colombia

En este país, como en otros de Sudamérica, el curriculum entro por vía del planeamiento curricular en la década de los 70, con la asistencia de agencias de Estados Unidos y de la UNESCO. Destaca la participación del experto chileno Mario Leyton Soto, discípulo y colaborador de Ralph Tyler (Lago et al 2014). Sin embargo, a Colombia debemos la publicación del primer número monográfico sobre curriculum. Este número se escribió el término curriculum sin la tilde. Ahora es más común que en este país se emplee *currículo*.

La revista Educación Hoy (Patiño, 1973), revista fundada en 1970, publicó en n su número 15, dedicados al campo del curriculum. Uno del venezolano Calixto Suárez, consultor de la OEA, otro de la estadounidense Louise L. Tyler, discípula de Ralph Tyler en la Universidad de Chicago y profesora de la Universidad de California -no tiene parentesco con R. Tyler- otro de un profesor de la Universidad de Indiana. El último y cuarto artículo es sobre planeamiento curricular, su autoría corresponde la Dirección Nacional de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación y Cultura de Argentina. Parece ser que en esta revista se dio el primer intercambio de autores de diferentes países.

La teoría crítica hizo su aparición por dos vertientes, la primera se da través de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE). En su congreso realizado en 1982 criticó el planeamiento curricular impuesto por las agencias internacionales y el Ministerio de Educación. La segunda por académicos de ese país.

Se asociaba el curriculum básicamente como planeamiento y diseño de objetivos conductuales (Lago et al, 2014). Los especialistas y educadores estaban de acuerdo con que el curriculum-entendido como planeamiento- se había impuesto a la pedagogía. Es decir, para los educadores colombianos, el planeamiento curricular

instrumental estaba fuertemente asociado a lo que significa el campo del currículum (Aristizábal, 2008).

La difusión de la obra de Basil Bernstein en Colombia contribuyó al cultivo de la teoría crítica. Mario Díaz Villa, junto con Christian Cox de Chile, fueron discípulos directos de ese sociólogo. En su obra “Pedagogía, Control Simbólico e Identidad, Berstein (1998), ilustra su teoría con los resultados de las tesis de estos autores que él mismo dirigió. Mario Díaz Villa ha sido el principal difusor del pensamiento de Bernestein a través de publicaciones propias y traducciones de la obra del autor.

España

En España, la introducción del término “currículum” se hizo a través de Latinoamérica (Moreno, 1998), presumiblemente a través de las primeras traducciones realizadas en Argentina. En un principio, al currículum se denominó programa de enseñanza (teaching program). A diferencia de lo que ocurrió en el resto de los países, en España las obras de Tyler y Taba no tuvieron una gran acogida. Moreno (1998) comenta que el currículum entró a España por la puerta de atrás. En este país se usa currículum con y sin tilde. Gimeno Sacristán (1988) opta por emplear a palabra currículum sin tilde.

No todos los procesos de hibridación son ordenados. Ejemplo de ello es la llegada de la teoría crítica del currículum a España. A través de ese país, Hispanoamérica conoció los textos de Adorno y Habermas y Foucault, algunos traducidos en España desde la década de los 60. Sin embargo, Bolívar (1998) señala que fue a través de los escritores estadounidenses que se incorporó la teoría crítica en España y no necesariamente por los textos ya traducidos. Los procesos de de hibridación no son lineales. Las ideas educativas de un autor a veces pasan desapercibidas, a pesar de que han estado cerca de nosotros por muchos años; tiene que llegar un agente externo para que nos muestre su valor. Freire es el caso más notable. Las editoriales españolas tradujeron la obra de Freire desde principios de los 70, pero fue por medio de Henry Giroux que los curricularistas españoles lo descubrieron (Bolívar, 1998).

La obra de Gimeno Sacristán (1988) *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica* posiblemente sea la obra que ha causado el mayor impacto en Iberoamérica. Esta obra recoge, como ninguna otra d su tiempo, se inspira en el pensamiento curricular de los grandes especialistas de Estados Unidos y el Reino Unido para hacer una propuesta teórica original. Además de la vinculación con la práctica, la obra enfatiza que el es una selección de la cultura. Esta idea parece inspirada en la escuela inglesa de currículum, particularmente la obra de Denis Lawton (1976). *Class, culture and the curriculum* (Londres Routledge. Asimismo, otro libro de Sacristán (1982) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata, rememora la obra-del historiador estadounidense, Raymond Callahan (1962) *Education and the*

cult of efficiency. University of Chicago Press, estas obras y muchas otras están citada en su libro sobre curriculum. Al parecer, en este país no existen evidencias que nos suponer que se está cultivando la corriente poscrítica.

México

En México, a diferencia de sus pares iberoamericanos, predominó por muchos años el término “plan de estudios” para nombrar al curriculum; en los últimos años el uso de la palabra currículum o currículum está siendo más frecuente. El campo no se inició y desarrolló en la educación básica, como ocurrió en otros países, sino en la educación superior. Ángel Díaz Barriga sostiene que ese fenómeno ocurrió debido a la fuerte centralización de la educación básica (García Garduño, 2011).

La primera obra sobre curriculum que tuvo impacto visible en México fue la de Glazman & De Ibarrola publicada por primera vez en 1974 (Glazman & De Ibarrola, 1978). Este libro fue, sin duda el más influyente durante los años 70 y principios de los 80. No es una adaptación ortodoxa del modelo tyleriano o de Taba, las autoras no los citan; es más bien un híbrido; más parecido al enfoque conceptual-empiricista descrito por Pinar (1975) que al modelo tyleriano tradicional. Los tres aspectos básicos de su propuesta mexicana radican en una redacción conductual de los objetivos, la planeación sistémica de la enseñanza, un fuerte énfasis en el análisis de contenido como técnica para la planeación y desarrollo del curriculum, y la evaluación curricular.

En México, una parte importante de la teoría crítica del curriculum llegó a México a través de los académicos argentinos en el exilio: estos académicos estaban influidos por las lecturas de Gramsci, pedagogos neomarxistas como el francés Georges Snyders y el italiano Mario Manacorda, además de los sociólogos latinoamericanos (brasileños argentinos y chilenos) de la teoría de la dependencia, quienes sostenía que los países desarrollados eran el centro y Latinoamérica la periferia. Posteriormente se enriquecieron las posturas críticas con las aportaciones de la Escuela de Frankfurt y otros autores neomarxistas (García Garduño, 2011).

Se dio una afortunada hibridación entre los jóvenes académicos argentinos que tuvieron que salir al exilio por los años de 1975-1977, debido a la dictadura militar en su país, y los académicos mexicanos, principalmente de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre los más notables, se pueden mencionar a Azucena Rodríguez, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi y Roberto Follari. Fueron ellos, juntos con el mexicano Ángel Díaz Barriga que comenzaron a cuestionar el modelo curricular técnico-racional.

La hibridación ocurrió cuando la crítica a la didáctica instrumental realizada por Eldestein y Rodríguez (1972) y las lecturas de autores europeos que llevaron consigo a México estos curricularistas argentinos, se trasladó a la crítica de la racionalidad

tyleriana. Es decir, la crítica a la didáctica instrumental se fusionó con la crítica la tecnología educativa de ese tiempo dio pie a la teoría crítica del currículum. Un híbrido *ArgentMex* que posteriormente incorporó las aportaciones de la teoría crítica anglosajona. Esta hibridez se expresa con claridad en la obra más representativa de la década de los 80, *Didáctica y currículum* (Díaz Barriga, 1984).

La corriente poscrítica posmoderna en México se introdujo a finales de la década de los 80, cuando Alicia de Alba comenzó a cuestionar la teoría crítica. Su obra (De Alba, 1986 y 1991) es un híbrido que combina autores críticos como Giroux y McLaren con autores posmodernos y posestructuralistas. En México, la corriente poscrítica no se ha extendido como en Brasil, De Alba y su grupo de investigación son los representantes más sobresalientes.

Conclusiones

El hibridismo, concepto propuesto por García Canclini y empleado por primera vez en la teoría curricular por los curricularistas brasileños, resulta útil para explicar los aportes y fusiones de los movimientos pedagógicos curriculares ocurridos en Iberoamérica. Los movimientos pedagógicos encabezados por los grandes pedagogos europeos y el pensamiento de John Dewey experimentaron una nueva hibridación en Iberoamérica y se recrearon en la América hispana y portuguesa.

El hibridismo curricular ocurrido en Iberoamérica no ha sido uniforme. Ha seguido procesos diferentes en la incorporación de la obra de Tyler, la teoría crítica y la poscrita. No obstante, en la mayoría de los países se incorporó la obra de Tyler y el planeamiento curricular a través de la asistencia de agencias del gobierno de Estados Unidos. La incorporación de la teoría crítica ha seguido dos fusiones diferentes. Una, como en Brasil y España, en la que la teoría se introdujo directamente a través de las obras de connotados teóricos anglosajones se hibridizó con el pensamiento local. En Colombia fue producto de rechazo de los docentes al planeamiento instrumental asociado al modelo tyleriano, En Argentina y México fue un híbrido que tuvo su origen a la crítica de la didáctica instrumental y de ahí dio pie a la crítica del currículum. La hibridación más notable de la corriente poscrítica ha ocurrido en Brasil. En otros países se comienza a asomar este movimiento, sobre todo en Argentina y en menor medida en México.

Referencias

- Aristizábal, M. (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975: Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Bobbitt, J. F. (1915a). *What schools teach and might teach*. Filadelfia: WM. F. Fellco Printers.

- Bobbitt, J. F. (1915b). *The San Antonio public school system survey*. San Antonio Tx: The San Antonio School Board.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, J. F. (1922). *Curriculum-making in Los Angeles*. Chicago: The University of Chicago
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bolívar, A. (1998). Tiempo y contexto del discurso curricular en España. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2, (2).
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev22ART4.pdf>
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- Caruso, M., & Dussel, I. (1998). *De sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Costa Jou, Ramón (1974). *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México: Sepsetentas.
- Silva, T. T. (1993). Desconstruyendo o constructivismo pedagógico. *Educação & realidade. Porto Alegre*, 18 (2), 3-10.
- De Alba, A. (1986). Del discurso crítico al mito del curriculum. In A. Furlán & M. A. Pasilas (coords.). *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum* (pp. 13-33). México: UNAM-ENEPI.
- De Alba, A. (1991). *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM-IISUE.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum*. México: Ediciones Nuevo Mar.
- Edelstein, G & Rodríguez, A. (1972). El método un factor definitorio y unificado de la instrumentación didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 4(12), 21-33.
- Feeney, S. (2014). Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa académica. In A Díaz Barriga & J. M. García Garduño (coords). *Desarrollo del curriculum en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Furlan, A. (1998). *Ideología del discurso curricular*. Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa/ ENEPI UNAM.
- García Canclini, N. (2000). La globalización: ¿productora de culturas híbridas? *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*, Bogota. Disponible <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/LaGlobalizacionProductoraGarciacanclini.pdf>.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música*, 7(1).
<http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm>.
- García Canclini, N. (2013). *Culturas híbridas*. México: Random House Mondadori
- García Canclini, N. I (2005). *En defensa de las lenguas. La vigencia de las culturas híbridas*. Entrevista.
<https://aulaintercultural.org/2006/09/27/en-defensa-de-las-lenguas-la-vigencia-de-las-culturas-hibridas/>.
- García Garduño, José María (2011). Acculturation, hybridity, cosmopolitanism in Ibero-

- American curriculum studies. In W. Pinar (Ed.). *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances* (pp. 137-163). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Glazman, R., & De Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México: UNAM.
- Jafella S. (2002). Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 333-344. http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200008&lng=es&nrm=iso.
- Kliebard, H. M. (1970). The Tyler rationale. *School Review*, 78(2), 259-272.
- Lago, D. et al (2014). Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010). In A. Díaz Barriga & J. M. García Garduño (coords). *Desarrollo del curriculum en América Latina* (pp. 105-151). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lawton, D. (1976). *Class, culture and the curriculum*. Londres Routledge.
- Leyton, M. (1969). *Planeamiento educacional*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990s. In W. F. Pinar (org). *The International Handbook of Curriculum Research* (pp. 185-203). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 5(2), 50-64.
- Monés, J. (1999). La innovación pedagógica. Marco español e influencia internacional. *Cuadernos de Pedagogía*, (286), 27-33.
- Moreira, A. F. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Sao Paulo: Papirus Editora.
- Moreira, A. F. (2003). The curriculum field in Brazil: emergence and consolidation. In W. F. Pinar (2003). *The international handbook of curriculum research* (pp. 171-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morelli, S. (2017). El currículum universitario y la relación con el saber. Nociones desde la posmodernidad. *Investigación cualitativa*, 2(2), 68-82.
- Moreno, J. M. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2(2), 1-19. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev22ART1.pdf>.
- Negrín, O. (1999). *La influencia pedagógica española en Iberoamérica: estudios sobre historia de la educación contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Nubiola, J., & Sierra, B (2001). La recepción de Dewey en España y Latinoamérica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6. (13), 107-119. <http://www.unav.es/users/Articulo55.pdf>.
- Palamidessi, M., & Feldman, M. (2003). The development of curriculum thought in Argentina. In W. F. Pinar (org.). *The international handbook of curriculum research* (pp. 109-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patiño, L. E. (Ed). (1973). *El curriculum. Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*. 3(15) (Colombia).

- Pedra, J. A. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações*. Sao Paulo: Papirus Editora.
- Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing: the reconceptualistas*: Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Rivas, J. (2003). ¿Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales del CREFAL. Primera parte. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 25, (1), 2003. http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2003_1/Indice.htm.
- Sacristán, G. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata
- Sacristán, G. (1988). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Tanneer, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum development. Theory into practice*, 2ª ed. Nueva York, Macmillan Publishing Company,
- Tyler, R. W (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Notas

- ¹ Profesor en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. E-mail: josemariagarduno@yahoo.com.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0955-0880>.