



Revista Iberoamericana de Educación

Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Magendzo, Abraham

Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario
Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. VII, núm. 19, 2016, pp. 118-130
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299145847007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario

Abraham Magendzo

RESUMEN

Este artículo es una invitación a incursionar en una postura curricular controversial que, fundamentada en la teoría curricular crítica, se distancia de las concepciones tecnicistas e instrumentales que aún están vigentes en los diseños curriculares. En este sentido, se trata de transitar desde un currículum de verdades homogenizantes, alejado de los intereses de los estudiantes, reproductor de las inequidades sociales y culturales, hacia uno que desafía a los estudiantes a cuestionar el conocimiento y que propende a formar sujetos críticos y dialogantes. Con el fin de alcanzar este objetivo se exhorta a los docentes a incorporar en el contenido curricular de sus disciplinas temas controversiales.

Palabras clave: currículum, controversia, contenidos curriculares, docentes.

Abraham Magendzo

Chileno. Doctor en Educación, Universidad de los Angeles, California, EUA. Director Académico del Doctorado en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Temas de investigación: currículum, educación en derechos humanos, formación ciudadana-educación cívica.

magendzoabraham14@gmail.com

Incorporando a perspectiva de controvérsia no currículo disciplinar

RESUMO

Este artigo é um convite para incursionar em uma postura curricular controversa que, fundamentada na teoria curricular crítica, se afasta das conceições tecnicistas e instrumentais ainda vigentes nos projetos curriculares. Nesse sentido, trata-se de transitar desde um currículo de verdades homogeneizantes, afastado dos interesses dos estudantes, reproduzor das inequidades sociais e culturais, para outro que desafia os estudantes a questionarem o conhecimento e que propende a formar sujeitos críticos e dialogantes. Visto que atingir esse objetivo, os docentes são exortados a incorporarem temas de controvérsia no conteúdo curricular das suas disciplinas.

Palavras chave: *curriculum*, controvérsia, conteúdos curriculares, docentes.

Incorporation of the controversial perspective in the disciplinary curriculum

ABSTRACT

This article is an invitation to venture into a controversial curricular posture, based upon critical curricular theory, drifting apart from prevailing technicalities and instrumental conceptions in curricular designs. In this regard, the purpose is to transit from a *curriculum* of homogenizing truths, distant from students' interests, one that reproduces social and cultural inequalities, towards another that will challenge students to question knowledge and aims to build critical and debating individuals. Teachers are exhorted to incorporate controversial topics in their curricular content in order to meet this goal.

Key words: *curriculum*, controversy, contents curricular, teachers.

Recepción: 01/07/15. **Aprobación:** 24/11/15.



Introducción

Este artículo tiene como objetivo proponer la incorporación del enfoque controversial al currículum, la cual permitiría así cuestionar los diseños curriculares académicos-tecnicistas-conductistas-instrumentales tan propios de los que han estado en boga, y aún lo están en muchos de los países de la región, bajo una visión neo-tecnicista, como la denominan Díaz-Barriga y García (2014).

En efecto, la racionalidad técnica que acompañó gran parte de las formulaciones curriculares desde los años sesenta, tiene su base de sustentación en la corriente positivista. Desde esta concepción, el currículum se basa en un procedimiento científico y racional que considera todos los factores del acto educativo para planificar racionalmente la enseñanza y el aprendizaje. La centralidad de este planteamiento se sitúa en el diseño de situaciones y medios educativos, en el control de conductas mediante el planteamiento de los objetivos operacionales propuestos, en la capacitación de agentes educativos y en la obtención eficiente de productos de aprendizaje. En otras palabras, las prescripciones de la tecnología educativa, pusieron el acento primordialmente en la redacción correcta de objetivos conductuales, en la secuenciación y el ordenamiento de contenidos, en la generación de situaciones de estímulo que permitieran al alumno emitir la respuesta esperada y en la utilización de instrumentos que favorecieran la verificación y comprobación de los resultados. Ralph Tyler, Benjamín Bloom y Robert Gagné fueron los promotores e inspiradores de esta concepción que fue acogida prácticamente en toda América Latina.

Desde esta perspectiva controversial, pretendemos aproximarnos a concepciones curriculares que se sustentan en la teoría curricular crítica. Teoría que afirma que el currículum es una construcción social y como tal, subsidiaria del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social, así como de los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos (Carr y Kemmis, 1988).

El supuesto subyacente en la teoría curricular crítica, es que la educación juega un rol mediatizador entre la conciencia individual y la sociedad en su conjunto. Los autores que adscriben a esta teoría sostienen que las reglas que gobiernan la conducta social, las actitudes, la moral y las creencias son filtradas, desde las estructuras del macro nivel económico y político, a los individuos, a través de la experiencia laboral, la educación y la socialización familiar. El individuo adquiere una visión y una percepción específicas de la sociedad en que vive y es esta comprensión y actitud hacia la sociedad la que constituye su conciencia. Esta postura ha sido desarrollada por una serie de teóricos curriculares como lo son, entre otros, Willis (1983), Giroux (1985) y Apple (1978).

Proponer un enfoque controversial al currículum significa, en primer lugar, transitar desde un currículum elaborado, preferentemente sobre la base de verdades homogenizantes, hacia uno en donde caben los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos. En este andar de un conocimiento cierto a uno incierto, de uno irrefutable a uno refutable, de uno homogéneo a uno heterogéneo, se requiere, impostergable e inevitablemente, incorporar contenidos y temas complejos, tensionales y conflictivos que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven. Esto se impone toda vez que “estamos viviendo y transitando hacia un cambio de civilización, en el que la comunicación, la información y el conocimiento se incrementan exponencialmente. El impacto se proyecta también en la economía, en la sociedad y en la cultura en su conjunto, que comienzan a funcionar a un nivel superior de reflexibilidad” (Giddens, 1990: 38).

En segundo lugar, se trata de superar la disociación existente entre los contenidos curriculares y la significación que éstos tienen para los estudiantes. La separación es cada vez mayor entre los conocimientos curriculares seleccionados y la vida cotidiana de los educandos, sus intereses e inquietudes, que

se reflejan en la cultura juvenil. La falta de significados se manifiesta en la lejanía entre el tipo de asignaturas impartidas, su contenido y representación con escaso sentido real y la corriente de necesidades, motivaciones y anhelos, en permanente cambio, que tienen los alumnos y alumnas (Abraham, 2004). Esta situación no siempre es reconocida por los diseñadores del currículum, pretendiendo buscar planos de homogeneidad del conocimiento que bien pueden ser incongruentes con las aspiraciones de los estudiantes.

En tercer lugar, se trata de orientar y propender hacia que el currículum refuerce la formación de sujetos críticos y cuestionadores, capaces de gestionar el conocimiento de manera dialogante; alejándose así de un currículum centrado en la racionalidad instrumental, en los medios más que en los fines y que reproduce las inequidades sociales y culturales. En otras palabras, se trata de diseñar un currículum que tienda a la formación de ciudadanos empoderados, emancipados y transformadores de la realidad (Morin, 1999; Mejías, 2011).

Concepción de controversia

Un tema o tópico es controversial cuando puede ser percibido y sostenido desde distintos puntos de vista, basados en argumentos no contrarios a la razón (Dearden, 1981). Por su parte, Stradling (1985: 9) señala que “son temas sobre los cuales nuestra sociedad está claramente dividida, y significativos grupos dentro de la sociedad proponen explicaciones o soluciones conflictivas, basadas en valores alternos”.

De hecho, casi cualquier tema o tópico puede ser objeto de una controversia, puesto que la controversia puede originarse tanto a partir de visiones diferentes, creencias o valores sobre un mismo tema que afecte a la sociedad o a un grupo de personas (por ejemplo, el aborto en determinadas situaciones), como de defensa de intereses personales involucrados (por ejemplo, la fijación de un salario mínimo digno), o de propuestas diferentes para resolver un

problema (como fuentes de energía sustentables frente a otras más contaminantes pero más baratas) o, incluso, a partir de posiciones relacionadas con experiencias afectivas o emocionales de los sujetos oponentes (por ejemplo, acciones represivas sufridas por grupos sociales que provocan desórdenes).

También puede ser controversial un tema sobre el cual no existe certeza y el resultado de la controversia dependa de la información más o menos plausible que se tenga sobre el tema cuestionado (por ejemplo, una decisión de política económica riesgosa, que dependa de cambios en el mercado internacional). Sin embargo, hay temas que implican aspectos de ética universalmente aceptados que difícilmente pueden ser objeto de controversia (por ejemplo, asesinar a un ser humano inocente).

Otras controversias pueden dejar de serlo, como resultado de descubrimientos o de nuevas investigaciones científicas o de una mayor clarificación de los conceptos (por ejemplo, creacionismo y evolucionismo; geocentrismo y heliocentrismo). Además, los cambios culturales de la sociedad pueden transformar en aceptables o no cuestionadas, costumbres sociales que hasta un tiempo fueron objeto de controversia (por ejemplo, la homosexualidad).

Educación, docentes, controversialidad

Cabe hacer notar que, por lo general, *la educación* ha evitado tensionar el conocimiento, ha soslayado las contradicciones, sin tomar conciencia de que la diversidad de puntos de vista es un requisito para la producción de nuevo conocimiento y que, a su vez, lo enriquece. En efecto, en la postura de eludir la controversia se ha alineado tanto el currículum, como la pedagogía, la evaluación y la cultura escolar. El currículum se ha estructurado, tal como ya se ha señalado, en torno a un conjunto de conocimientos axiomáticos e irrefutables. La pedagogía se ha centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje, optando por la transmisión expositiva del saber,



donde el cuestionamiento y la crítica son considerados como elementos perturbadores, disonantes y anómicos. La evaluación del aprendizaje se ha focalizado, consecuentemente, en poder constatar si el estudiante es capaz de reproducir lo más fielmente posible el conocimiento transmitido. Este enfoque no-cuestionador está también presente en la cultura escolar, donde han primado las relaciones jerárquicas y autoritarias y donde se ha eludido o apenas expuesto, la multiplicidad de temas controversiales que confrontan la vida escolar y su contexto, pero casi nunca incluidos en las prácticas pedagógicas.

La pregunta que hay que formularse es ¿por qué la educación ha evitado la controversialidad? Se podría pensar que, referido a los niños y niñas de los primeros años de escolaridad, aún persisten resabios de la imagen de la infancia inocente con innata bondad a la que se asocia la idea de que la educación está llamada a crear “ambientes de felicidad” para los estudiantes. Presentarles situaciones controversiales significa, para algunos, problematizarlos y angustiarlos.

Un argumento que se ha esgrimido es que incluir temas controversiales para que sean dialogados entre los jóvenes significa “politicar la educación”, lo que implicaría, según los que sostienen esta postura, el incremento de las divergencias y desuniones de los estudiantes y que incluso contribuirían a la violencia. También hay quienes argumentan que la educación debe entregar con claridad y sin ambigüedades un mapa valórico incuestionable e indisputable y la controversia impediría esta claridad valórica.

Desde el punto de vista de los *profesores*, algunos reconocen la contribución de la enseñanza de los “temas controversiales” para los estudiantes (Bartony Mc Cully, 2007). Se señala que abordar los temas controversiales permite a los profesores desarrollar habilidades para dialogar, negociar y gestionar las diferencias tanto en su vida cotidiana como en los espacios donde se discuten y toman decisiones sobre las políticas públicas, como así también se posibilita

el aprendizaje de la construcción de consensos y se prepara a los estudiantes para participar de una sociedad más diversa y al mismo tiempo más globalizada (Asimeng-Boahene, 2007).

No obstante, hay docentes que resisten y evitan los temas controversiales argumentando, por ejemplo, que abordarlos obstaculiza la enseñanza de los temas que la escuela debe cubrir (Van Rooy, 2000). Hay quienes sostienen que los temas controversiales no deben ser incorporados al currículum, porque generan confusión entre objetivos educacionales y socio-políticos (Wilson, 1986, citado en Finn, 1990). Según estos profesores, introducir lo político implica incorporar los conflictos a la escuela, la que “debería” mantenerse al margen (Finn, 1990). También se ha esgrimido que los estudiantes no están cognitivamente capacitados para abordar los temas controversiales.

Sin embargo, la negativa de enseñar los temas controversiales en la escuela no impide que los estudiantes los conozcan y estén interesados en aprender sobre ellos, ni que construyan explicaciones sobre los mismos, puesto que los confrontan y aprenden en muchos otros espacios externos a la escuela. Además, no se suele reconocer que los niños, por pequeños que sean, pueden construir explicaciones sobre los temas polémicos y vivenciar temores asociados a ellos (Finn, 1990).

Muchos profesores cuya ideología u opción política difiere de los postulados oficiales, se sienten inhibidos de expresar sus opiniones. Piensan que al hacerlo pueden ser acusados de antipatriotas o de enemigos de la sociedad, como sucedió durante la era de McCarthy (Bollinger, 2005) y durante las dictaduras militares en América Latina (Toledo, Veneros y Magendzo, 2006). Entre los profesores existe temor al conflicto con las autoridades, que podría desatar la manifestación de visiones diferentes de sociedad (Asimeng-Boahene, 2007). También hay profesores que piensan que tratar temas controversiales podría molestar a los directivos de las escuelas

y/o a otros miembros de la comunidad escolar (Jacobs, 2010) o que se les acuse de adoctrinamiento, especialmente si se cuestiona el modelo económico imperante (Carr, 2011).

Propósitos de la incorporación del enfoque controversial al currículum

Un primer propósito, importante de destacar, es infundir transversalmente en las diferentes disciplinas de estudio una serie de temas que han tenido, tienen y posiblemente tendrán incidencia en el futuro. Piénsese, entre otros, en el tema de la pobreza que tiene repercusiones sociales, económicas y culturales y que aqueja a un alto porcentaje de la población; el tema de la política que ha derivado en el desprestigio y desacreditación de los partidos políticos y la baja participación de la ciudadanía en las políticas públicas; el tema de las guerras y los conflictos armados que traspasan toda la historia de la humanidad y que tienen todo tipo de consecuencias: éticas, psicológicas, familiares, económicas y sociales; el tema ambiental y del calentamiento global que repercute en la salud, la alimentación, el clima y la economía; el tema de la ingeniería genética que redunda en una serie de dilemas éticos, religiosos e ideológicos. Los temas derivados de la corrupción, la violencia, la discriminación, la intolerancia, la marginación, las desigualdades e inequidades, la delincuencia, las restricciones a las libertades, el atropello y violación a los derechos humanos; los temas vinculados con el trabajo y la desigual distribución de la riqueza y la cesantía, así como muchos otros temas que pueden ser incluidos en las distintas asignaturas.

Un segundo objetivo es influir en la pedagogía, de suerte que asuma los postulados de la pedagogía crítica que apunta a que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos —que espera que el estudiante los acumule y reproduzca— para pasar a hacer buen uso de sus capacidades cognitivas, permitiéndosele cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir

conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero *diálogo* (Biesta, 1995).

En efecto, la pedagogía crítica reniega “el modelo bancario” (Freire, 2002) que supone la existencia de un educador que lo sabe todo y de un educando que lo ignora todo. En el modelo liberador freiriano, por el contrario, la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto el educador como el educando saben y aprenden a la vez que enseñan. La enseñanza se entiende como una actividad crítica e investigativa, que tiene por objeto desvelar la realidad para poder situarnos todos (no sólo los educandos, también los educadores) de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo. Se apuesta por un aprendizaje dialógico, que es un aprendizaje cooperativo, que no excluye a nadie. Todos y todas, independiente de su origen y capacidades, tienen algo que aportar, todos y todas tienen voz y respuestas, nadie puede quedar excluido (Freire 1995).

El diálogo se alimenta igualmente de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), que postula y recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, es decir, la persona es capaz de generar acciones para su propia transformación. El autor explica la posibilidad de realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus posiciones.

Un objetivo adicional y central es preparar a los estudiantes para vivir en un mundo que de por si es controversial y, por lo tanto, ellos deben aprender a asumir los valores y riesgos que esto implica y acostumbrarse, igualmente, a convivir con diferentes



puntos de vista y soluciones alternativas en el momento de tomar decisiones, así como saber apoyar las propias opiniones en argumentos bien fundados, al mismo tiempo que poder escuchar y reconocer el valor de los argumentos contrarios.

En este sentido, incorporar lo controversial al currículum es, como señala la Oxfam (2006: 5), un desafío tanto para los educadores como para los educandos, motivando a estos últimos a desarrollar las siguientes habilidades:

- Las habilidades de procesamiento de la información capacitan a los educandos para reunir, separar, clasificar, secuenciar, comparar y contrastar información, y establecer nexos entre tipos de información.
- Las habilidades de razonamiento capacitan a los educandos para justificar opiniones y acciones, diseñar inferencias y hacer deducciones, usar lenguaje apropiado para explicar sus puntos de vista, y para usar evidencia para apoyar sus decisiones.
- Las habilidades para investigar capacitan a los educandos para hacer preguntas relevantes, planificar el qué hacer y cómo investigar, predecir resultados y anticipar respuestas, probar teorías y problemas, probar conclusiones, y afinar sus ideas y opiniones.
- Las habilidades de pensamiento creativo capacitan a los educandos para generar y ampliar ideas, sugerir posibles hipótesis, para usar su imaginación y buscar otros resultados alternativos.
- Las habilidades de evaluación capacitan a los educandos para evaluar lo que leen, oyen y hacen, para aprender a juzgar el valor de su propio trabajo o ideas y el de los otros.

A estas capacidades de tipo cognitivo, habría que agregar el desarrollo de competencias actitudinales y procedimentales que preparan al educando para dialogar constructivamente, escuchar a otros/as, respetar diferentes puntos de vista, descubrir las

ideas o valores que los unen, y aceptar la posibilidad del desacuerdo, sin que esto lleve a rupturas o acciones conflictivas violentas.

Espacios y posibilidades de incorporación de la controversialidad al currículum

Pese a la reticencia que ha existido por incorporar la controversialidad al currículum, en la actualidad existe una tendencia, —aún no generalizada— y una puerta abierta —aún no del todo suficiente— a asumir desde las disciplinas de estudio una postura crítica, vinculándolas con los intereses y necesidades de los estudiantes, así como con los problemas que la sociedad y las comunidades confrontan. Muchas de las disciplinas de estudio se han sumado a los postulados de la teoría y la pedagógica crítica y en este sentido, ofrecen algunos espacios que pueden ser objeto de controversialidad; entendiendo que no todos los contenidos pueden tratarse controversialmente.

Es así como, por ejemplo: en *historia y ciencias sociales*, las conquistas, guerras, revoluciones, golpes de Estado, los movimientos de independencia, etcétera, son temas susceptibles de controversializarse (Levinson, 2006). Gran parte de la historiografía contemporánea reconoce la imposibilidad de reconstituir el pasado de manera objetiva. Hay acuerdo en que el conocimiento es resultado de un proceso en que el historiador y su subjetividad influyen en la elección de los acontecimientos y en la articulación del relato (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010). Por ende, es una historia en la que sus límites están en permanente cambio (Aróstegui, 2004), y que se caracteriza por la coexistencia de una historia que se vive, al mismo tiempo que se escribe, en concordancia con los actores y los testigos de la historia y los historiadores (Magendzo y Toledo, 2009), todo lo cual produce, inevitablemente, una serie de controversias y tensiones.

Las *ciencias naturales* incorporan temas sociales, éticos y controversiales tales como la fertilización en

vitro; el genoma humano; la experimentación con animales; los desordenes alimenticios; los trasplantes de órganos; la sobre exposición a antibióticos; el aborto; el calentamiento global, la clonación, etcétera. A estos temas los autores los han denominado “problemas socio-científicos-controversiales”, que se refieren a asuntos relacionados con las interacciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Las controversias surgen debido a los impactos sociales de las innovaciones científicas y tecnológicas que dividen a la comunidad científica y a la sociedad en general, y para las que diferentes grupos de ciudadanos dan explicaciones distintas e intentos de encontrar soluciones que son incompatibles, dada la existencia de creencias, comprensiones y valores diferentes (Reis, y Galvão, 2009). Estas cuestiones socio-científicas son por naturaleza de carácter conflictivo; pueden ser analizadas de acuerdo con diferentes perspectivas, que no conducen a conclusiones simples ya que, a menudo, implican una dimensión ético-moral (Levinson, 2006). Se trata de capacitar no sólo a los futuros tecnólogos y científicos que demanda el sistema de producción, sino que también a la formación ciudadana en los análisis éticos y morales, entre otros aspectos, que son parte del ideario de la ciencia-tecnología-sociedad-ambiente (CT-SA). De esta manera, la enseñanza de las ciencias deja de tener como propósito preparar únicamente a aquellos interesados en estudiar ciencias o en formarse como tecnólogos o ingenieros, ahora la escuela debe pensar en la formación de todos los ciudadanos (Martínez, 2013: 3).

En *matemática* se ha desarrollado tanto un enfoque constructivista-social (perspectiva sociocultural) como un enfoque crítico (perspectiva sociopolítica). Desde el primero, la educación matemática toma postulados que revelan la estrecha relación entre la micro-sociedad, el aula y la sociedad en la que está inmersa (Sánchez y Torres, 2009). Se sostiene, entonces, que la matemática no es un conocimiento neutral, sino un conocimiento/poder del cual los

seres humanos hacen uso en diversas situaciones de la vida social para promover una visión determinada del mundo. La matemática no es un conocimiento único, sino que existen una diversidad de conocimientos matemáticos asociados a diversas prácticas sociales y culturales (postulado de la etnomatemática) (Valero, 2007: 2). Bajo esta visión, se considera que existe una relación directa entre la matemática, la educación matemática y los espacios sociales en donde ellas adquieren significado y en este sentido, el contexto sociopolítico trasciende el aula, pues de manera cíclica, ello permite que los estudiantes le encuentren sentido a lo que aprenden y así mismo, el conocimiento y las actitudes construidas les permitirán permear tales aspectos (Sánchez y Torres, 2009).

En la medida que se vincula la matemática con problemas de la vida real y los contextos sociales, económicos y culturales, éstos no sólo son más motivantes para los estudiantes y producen mejores aprendizajes, sino que operacionalizan situaciones controversiales que los estudiantes confrontan. Piénsese, por ejemplo, en el empleo de la matemática para dimensionar las inequidades y desigualdades que se producen en la distribución injusta de la riqueza; las diferencias de género en los salarios que perciben las mujeres respecto de los hombres; el número de personas excluidas y marginadas de la sociedad, etcétera.

En *lenguaje y literatura* los espacios para la controversia son numerosos. Por sobre todo, obras literarias que están cercanas a los problemas que los niños y jóvenes están enfrentando y que los cuestionan racional y emocionalmente, que los confrontan con su realidad y contexto, en las que sus personajes dan lugar a diversas interpretaciones, que interrogan y abordan temas valóricos. La literatura juvenil —que de por si es controversial— permite que los jóvenes puedan relacionarse afectivamente con sus personajes, les proporciona escenarios realistas, dado que las controversias y conflictos capturan el interés de los estudiantes y les permiten hacer conexiones entre el comportamiento social y sus consecuencias. Esta



literatura acomete temas que les conciernen, por ejemplo, las relaciones con sus compañeros, con el sexo opuesto, el abuso con las drogas, la sexualidad, la libertad, etcétera (Enríquez, 2006).

Algunos docentes argumentan que debido a que la literatura juvenil es polémica y controversial, y está llena de problemas con los que los jóvenes pueden identificarse, provee situaciones y escenarios realistas, a través de sus temas y conflictos, que conquista el interés de los estudiantes y les permite hacer conexiones reales entre los comportamientos sociales y sus consecuencias (Enríquez, 2006). De esta manera, comprenden la naturaleza humana y adquieren un mejor conocimiento acerca de ellos mismos y de los otros (Moss, 2000).

Las *artes* ofrecen diferentes espacios para la controversia. La Asociación Nacional de Arte (National Art Education Association) hace notar que las artes deben procurar la libre expresión como una premisa básica de una sociedad libre y democrática y exhortar a que los estudiantes estén alerta frente a cualquier intento de limitar o acortar esta libertad. Los artistas han enfatizado que enseñar a los estudiantes a que creen obras de arte como parte de su crecimiento emocional y cognitivo, requiere de un currículum abierto y claro, así como un espacio donde puedan aprender y hablar de ideas controversiales en sus creaciones artísticas (Diane, 1996).

Incorporar la controversia en las artes induce a priorizar las “estéticas dialógicas”, lo que lleva a compartir narrativas, voces y posiciones diversas. El proceso educativo estaría basado así en el intercambio complejo que las prácticas artísticas producen. Con ello, es necesario entender las artes en la educación como modelos operativos que construyen redes a partir de un aprendizaje colaborativo, de una investigación activa y de una plasmación final en red. Aquí las artes las comprendemos como una serie de poéticas o “modos de relación” que se articulan en su capacidad de reapropiación y contextualización por otras personas (Rodrigo, 2008).

La posibilidad de trabajar críticamente la educación artística radica en su continua capacidad de abrir discursos y deconstruir formas de conocimiento y narrativas culturales. La labor del educador no radica exclusivamente en producir y construir discursos críticos, sino, además, en abrir la posibilidad a que todas las voces y discursos que se cruzan en el aula se escuchen, asumiendo en esta relación el riesgo de que emergan contra-voces a la misma posición del discurso del educador, es decir, a su institución y a los discursos implícitos que todos portamos. Este espacio es una zona intermedia de dialogismo, inestable y contradictoria, que incluye las diferentes voces que encontramos en el aula, sus cruces y sus silencios (Agirre, 2005).

Desde esta perspectiva, las artes se vinculan con un enfoque crítico que tiene como función no sólo transmitir contenidos sino también facilitar la construcción de la subjetividad de manera que los estudiantes aprendan estrategias y recursos para interpretar (críticamente) el mundo en el cual viven, en especial el universo de las imágenes. Al respecto Sueli (2002: 34) afirma que “la comprensión crítico-social induce a formular alguna de las preguntas siguientes: ¿Cómo esta pintura ayuda a los estudiantes a interpretar críticamente el mundo social en que viven? ¿De qué manera los lleva a discutir nociones de democracia, tolerancia y ciudadanía? ¿A cuestionarse sobre a quién beneficia y a quién perjudica la visión del mundo que esta obra representa?”.

La *educación cívica* tiene una larga historia en el currículum y ha sido conceptualizada de muy distinta manera en épocas y en contextos sociales, culturales y políticos diversos. Además, se la ha incluido en el currículum con modalidades diferentes: a) como una asignatura propia a la que se le asignan un determinado número de horas; b) como parte de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales; c) como un contenido transversal, es decir, infundiéndo el contenido cívico de manera transversal en las distintas

asignaturas que conforman el currículum (Magendzo y Arias, 2015).

En cualquiera de estas modalidades, la perspectiva controversial es posible y deseable, dado que la controversia se presenta como natural a los temas que son propios a la educación cívica, por ejemplo: la democracia, la política, el poder, la gobernabilidad, el bien común, las normas jurídicas, los derechos humanos, el autoritarismo, la universalidad, etcétera.

En efecto, la educación cívica en sus diferentes posturas (liberal o comunitarista), conlleva en el sistema escolar, como lo señala Carlos Peña (2007: 31), “un conjunto de tensiones —entre familia y comunidad, entre relatos homogeneizadores y diversidad de formas de vida, entre bienes privados y bienes públicos— cuya resolución puede ser alcanzada cuando se concibe a la ciudadanía como una forma de identidad abstracta centrada en competencias”.

Osler y Starkey (2005: 49), al referirse a la educación cívica formulan una serie de preguntas muy atingentes a la perspectiva controversial. Entre éstas las que siguen:

- ¿Examinan los estudiantes un rango de perspectivas en conceptos y temas?
- ¿Ayudan los maestros a que los estudiantes desarrollen las destrezas necesarias para navegar y valorar los, a veces, conflictivos puntos de vista presentados por el currículum?
- ¿Entienden los estudiantes las limitaciones de tener sólo una perspectiva en los temas y los beneficios de múltiples perspectivas?
- ¿Intentan los estudiantes la difícil pero crucial tarea de revisar argumentos e intereses en conflicto para desarrollar una visión matizada de temas de preocupación global?
- ¿Presenta el currículum temas de preocupación global de una forma tal que incluya las voces de grupos menos poderosos, sin presentar sus perspectivas de una manera demasiado determinista o estereotipada?

- ¿Desarrollan los estudiantes estrategias y destrezas para ocuparse de perspectivas diversas que pueden diferir de la propia?
- ¿Entienden los estudiantes que el conocimiento refleja los intereses, tendencias culturales, poder, posiciones e historias de individuos y grupos?

Además de la inclusión de los temas controversiales en cada una de las asignaturas del plan de estudio es posible identificar algunos temas con carácter trasversal, de suerte que son abordados por distintos contenidos programáticos. Ejemplos de éstos son el tema ambiental, el desarrollo económico, los derechos humanos, el uso de las tecnologías, el impacto de la sociedad de consumo, el reconocimiento de las diversidades sociales y culturales como la diversidad de género, de orientaciones sexuales, de grupos étnicos, de creencias religiosas y espirituales, de la diversidad etaria, de capacidades, de posturas políticas e ideológicas, etcétera. Estos son temas controversiales que pueden y deben ser acometidos como ejes transversales desde miradas distintas pero convergentes. Enriqueciendo, de esta forma, el currículum disciplinario con una visión más interdisciplinaria.

En síntesis, la propuesta de introducir al currículum disciplinario una perspectiva controversial induce a asumir una pedagogía, una didáctica y un sistema de evaluación crítica. Una pedagogía y didáctica crítica considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones. Cuando existe esta clase de libertad, existe un margen considerable para cambiar los contenidos, mostrar un espectro de puntos de vista, interactuar abiertamente. Una pedagogía y una didáctica crítica exige introducir condiciones de enseñanza que le den al estudiante más control sobre su aprendizaje. Cuando los estudiantes eligen qué y cómo aprender, tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas, en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación. En una perspectiva crítica, la evaluación está alerta a las



contradicciones y posibilidades, tanto institucionales como comunitarias, que hacen las estrategias evaluativas más genuinamente democráticas y participativas, que reconocen la dimensión subjetiva de la evaluación y que consideran los intereses de los participantes.

Reiterando, hay que señalar que la controversia-
lidad tiene espacios para ser incorporada en casi la

totalidad de las disciplinas de estudio que conforman el currículum. No obstante, es importante hacer ver que no siempre todos los educadores están capacita-
dos para enseñar de manera controversial. Esto esta-
ría implicando que la controversia debiera ser parte tanto de la formación inicial, como continua de los profesores. ■

Referencias

- Abraham, M. (2004), “Reflexiones sobre el currículum escolar”, documento interno, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Agirre, I. (2005), *Teorías y prácticas en la educación artística*, Barcelona, Editorial Octaedro.
- Apple, M. (1978), “Ideology, reproduction, and educational reform”, en *Comparative Education Review*, vol. 22, núm. 3 (Oct.), pp. 367-387.
- Aróstegui, J. (2004), *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid, Alianza Editorial.
- Asimeng-Boahene, L. (2007), “Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies in african schools”, en *Intercultural Education*, 18(3), pp. 231-242.
- Barton, K. y A. McCully (2007), “Teaching controversial issues, where controversial issues really matter”, en *Teaching History*, 127(127), pp. 13-19.
- Biesta, G. (1995), “Education-communication: the two faces of communicative pedagogy”, en *Philosophy of Education*, http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/biesta.htm.
- Bollinger, L. (2005), “Academic freedom”, Annual Benjamin N. Cardozo Lecture, Association of the Bar of the City of New York, <http://www.columbia.edu/cu/president/communications%files/cardozolecture.htm>.
- Carr, P. (2011), “En busca de la democracia... a través de la pedagogía crítica”, en *Postconvencionales*, núm. 3, pp. 1-3.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Dearden, R. (1981), “Controversial issues in the curriculum”, en *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), pp. 37-44.
- Diane, G. (1996), “Censorship in the Art classroom”, <http://www.megaessays.com/viewpaper/26348.html>.
- Díaz-Barriga, A. y J. M. García (2014), *Desarrollo del currículum en América Latina: Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Finn, G. (1990), “Children and controversial issues: some myths and misinterpretations and challenged

- from a cognitive-developmental perspective, en *Cambridge Journal of Education*, 20(1), pp. 5-24.
- Freire, P. (2002), *Pedagogía del oprimido* [16a edición], Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1995), *Pedagogía: diálogo e conflicto*, Sao Paulo, Editorial Cortez.
- Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa* [Vols. I y II], Madrid, Taurus.
- Giddens, A. (1990), *The consequences of modernity*, Stanford, Standford U. Press.
- Giroux, H. (1985), “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 44, México, Editorial Era, julio-diciembre, pp. 36-65.
- Jacobs, G. (2010), “The academic controversy technique: towards cooperative Debates”, en *Intercultural Education*, 21(3), pp. 291-296.
- Levinson, R. (2006), “Towards a theoretical framework for teaching socio-scientific controversial issues”, en *International Journal of Science Education*, 28(10), pp. 1201-1204.
- Magendzo, A. y R. Arias (2015), “Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina”, Santiago, *Sistema Regional de Enseñanza y Desarrollo de Competencias Ciudadanas* (SREDECC).
- Magendzo, A. y M. Toledo (2009), “Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile”, en *Journal of Moral Education*, 38 (4), pp. 445-465.
- Martínez Pérez, L. F. (2013), “La emergencia de las cuestiones socio-científicas en el enfoque CTSA”, en *Góndola, Revista de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, vol. 8, núm. 1, Agosto, pp. 23-35, Bogotá-Colombia.
- Mejías, M. R. (2011), *Educación (es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica* [Tomo II], Colombia, Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades (Fondo Editorial).
- Morin, E. (1999), “Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro”, París, UNESCO.
- Moss, J. F. (2000), *Teaching literature in the middle school grades: A thematic approach* (2nd ed.), Norwood, MA, Christopher-Gordon/ERIC Institute of Education Sciences, <http://eric.ed.gov/?id=ED453531>.
- Peña, C. (2007), “Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes”, en *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 40, núm. 1, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 31-43.
- Osler, A. y H. Starkey (2005), “Estudio acerca de los Avances en Educación Cívica en los Sistemas Educativos: prácticas de calidad en países industrializados”, en Viola Espínola (ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*, Informe preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo, Red de Educación del Diálogo de Política Regional, Julio.
- Oxfam, (2006), *Teaching controversial issues in Global Citizenship Guide*, Oxfam International, https://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Free%20Guides/teaching_controversial_issues.ashx.
- Reis, P. y C. Galvão (2009), “Socio-scientific controversies and students' conceptions about scientists”, en *International Journal of Science Education*, 26(13) (Electronic Journal of Science Education Volume), <http://ejse.southwestern.edu/article/viewFile/7789/5556>.
- Rodrigo, J. (2008), “Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorio de cruce transversales”, http://www.opa-a2a.org/dissensus/wp-content/uploads/2008/05/rodrigo_javier_educación_artística_y_prácticas_artísticas_colaborativas.pdf.
- Sánchez, B. y J. Torres (2009), “Educación matemática crítica: un abordaje desde la perspectiva socio-política a los ambientes de aprendizaje”, Comunicación presentada al 10 Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, Pasto, Colombia, <http://funes.uniandes.edu.co/708/>.
- Stradling, R. (1985), “Controversial issues in the curriculum”, *Bulletin of Environmental Education*, 170, pp. 9-13, California, EUA.



Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario

Abraham Magendzo / pp. 118-130

Sueli, F. (2002), “Educación para la comprensión crítica del arte. Un modelo de análisis, Universidad del Estado de Santa Catalina (Brasil)”, en *Arte, Individuo y Sociedad* [ISSN: 1131-5598], vol. 14, pp. 27-47, <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0202220027A/584>.

Toledo, M. I., R. Gazmuri y A. Magendzo (2010), “Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia”, en *Revista Iber*, núm. 63, pp. 77-92.

Toledo, M. I., D. Veneros y A. Magendzo (2006), “Lugares de la memoria: activación de la memoria colectiva a través de la visita de estudiantes al Parque Por la Paz Villa Grimaldi”, Informe final Proyecto VRA-UDP.

Valero, P. (2007), *La dictadura de las matemáticas: hacia una educación matemática para la paz y la democracia*, Bogotá, Universidad de los Andes.

Van Rooy, M. (2000), “Controversial issues within biology teaching”, en *Australian Science Teachers Journal*, 46(1), pp. 20-26.

Cómo citar este artículo:

Magendzo, Abraham (2016), “Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IIUSUE/Universia, vol. VII, núm. 19, pp. 118-130, <https://ries.universia.net/article/view/1992/incorporando-perspectiva-controversial-curriculum-disciplinario> [consulta: fecha de última consulta].