

**CÓDIGO CURRICULAR  
EMERGENTE: Las voces del  
imaginario social.**

**EMERGING CURRICULAR CODE:  
The voices of the social  
imaginary**

**CÓDIGO CURRICULAR  
EMERGENTE: As Vozes do  
imaginário social**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.63680

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Resumo:** Este ensayo desarrolla la categoría teórica código curricular emergente (CCE), el objetivo es nominar un acontecimiento que se desarrolla en la sociedad, fuera de la escuela, un inédito ideal formativo para las nuevas generaciones, se constituye lentamente una representación social que va configurándose. Se basa en la noción de código curricular (LUNDGREN, 1991) y supone una serie de principios, textos y pensamientos compartidos. El curriculum vivido alcanza a percibir ecos de tal tendencia de pensamiento en voz de los alumnos y de los mismos maestros, retoma y plantea en el aula nuevos saberes, hasta ahora ignorados por el curriculum prescrito. Los saberes son el núcleo de CCE y el cuestionamiento de los saberes prescritos y la lógica de conocimiento que conllevan es su tarea. La propuesta es la resistencia, conceptualizada desde la noción de intersticio y lucha en las fracturas (LAZO, 2021) en un escenario de resquebrajamiento del capitalismo y la presencia de una crisis estructural generalizada (DE ALBA, 1991). La resistencia se plantea desde una dimensión social y desde la pedagogía crítica como práctica educativa del cuidado de sí. De momento se han identificado como poblaciones a investigar: padres de familia, alumnos, maestros, trabajadores y empleadores.

**Palavras-chave:** Código curricular. Resistencia. Cuidado de sí.

Recebido em: 11/07/2022

Aceito em: 15/09/2022

Publicação em: 15/10/2022

**Rita Guadalupe Angulo Villanueva**

Doctorado em pedagogia

Profera-investigadora en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

E-mail: [rita.angulo@uaslp.mx](mailto:rita.angulo@uaslp.mx)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2694-3501>

**Como citar este artigo:**

ANGULO-VILLANUEVA, R. G. CÓDIGO CURRICULAR EMERGENTE: Las voces del imaginario social. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.63680>.

**Abstract:** This essay develops the theoretical category emerging curriculum code (ECC), the objective of which is to name an event that develops in society, outside the school, an unprecedented formative ideal for the new generations, slowly constituting a social representation that is taking shape. It is based on the notion of curriculum code (LUNDGREN, 1991) and assumes a series of shared principles, texts and thoughts. The lived curriculum is able to perceive echoes of this trend of thought in the voices of students and teachers themselves, and takes up and presents new knowledge in the classroom, hitherto ignored by the prescribed curriculum. Knowledge is the core of CCE and the questioning of prescribed knowledge and the logic of knowledge that it entails is its task. The proposal is resistance, conceptualized from the notion of interstice and struggle in the fractures (LAZO, 2021) in a scenario of cracking of capitalism and the presence of a generalized structural crisis (DE ALBA, 1991). Resistance is proposed from a social dimension and from critical pedagogy as an educational practice of self-care. For the time being, the following have been identified as the populations to be investigated: parents, students, teachers, workers and employers.

**Keywords:** Curricular code. Resistance. Care of oneself.

**Resumem:** Este ensaio desenvolve a categoria teórica código curricular emergente (ECC), cujo objetivo é nomear um evento que se desenvolve na sociedade, fora da escola, um ideal formativo sem precedentes para as novas gerações, constituindo lentamente uma representação social que está a tomar forma. Baseia-se na noção de código curricular (LUNDGREN, 1991) e assume uma série de princípios, textos e pensamentos comuns. O currículo vivido é capaz de perceber ecos desta tendência do pensamento nas vozes dos próprios estudantes e professores, e retoma e apresenta novos conhecimentos na sala de aula, até agora ignorados pelo currículo prescrito. O conhecimento é o núcleo do CCE e o questionamento do conhecimento prescrito e a lógica do conhecimento que este implica é a sua tarefa. A proposta é a resistência, conceptualizada a partir da noção de interstício e luta nas fracturas (LAZO, 2021) num cenário de rachadura do capitalismo e da presença de uma crise estrutural generalizada (DE ALBA, 1991). A resistência é proposta a partir de uma dimensão social e de uma pedagogia crítica como uma prática educativa de autocuidado. Para já, foram identificadas como populações a investigar: pais, estudantes, professores, trabalhadores e empregadores.

**Palabras-clave:** Código do currículo. Resistência. Autocuidado.

## 1 INTRODUCCIÓN

Hoy día resulta necesario reflexionar en profundidad acerca del curriculum en general y, en particular, del curriculum universitario. He considerado que los currícula pre - pandemia han sido rebasados debido a diversas circunstancias que se han conjuntado en este período (2019-2022) y han dislocado la estructura social: la pandemia considerada como contingencia (LACLAU, 2001 en SAUR, 2020) y acontecimiento (BADIOU, 2013), como espacio social que abre posibilidades, la pandemia como coyuntura (ZEMELMAN, 1987) que atraviesa un proceso de larga historia, es decir, la transición democrática en América Latina y su expresión en las oleadas populistas, en particular la última, la Ola rosa (ARDITI, 2014, 2022; FOLLARI, 2022). Es importante hacer esta precisión socio política y geográfica ya que ubica el espacio de enunciación desde el que visibilizo las circunstancias existentes.

La escuela como institución social que promueve la democratización ve dicha misión en peligro debido a que ha sufrido -al igual que la sociedad- una dislocación. Esta se caracteriza por la exacerbación de las desigualdades, abruptos cambios en el espacio tiempo escolar, muy distinto manejo de la atención y el silencio escolares (SAUR, 2020) y una crisis en las formas de representación (CHUL-HAN, 2020) que han generado incalculables cambios en la disposición subjetiva de maestros y alumnos.

Los hechos descritos permiten suponer que el curriculum como dispositivo de control se desplazó, en alguna forma, de la escuela a la virtualidad. Dicho desplazamiento ha abierto el espacio normado de los saberes a otro espacio no controlado de saberes y, el curriculum ha debido admitir la presencia de problemas y saberes sociales no previstos por el curriculum prescrito y que han sido incorporados al proceso enseñanza aprendizaje casi de manera imperceptible.

Una vez que el sistema escolar ha regresado a la presencialidad (marzo, 2022, al menos en México)

se corre el riesgo de pretender volver a las mismas rutinas, actividades y prácticas curriculares previas a la pandemia. Ello implicaría ignorar el espacio que se ha abierto durante el confinamiento escolar y aún más peligroso ignorar que el colapso y la zozobra de nuestro tiempo provocó una sacudida imprevista e inidentificable, y asimismo portadora de una línea de fuga (NANCY, 2020, p. 40) que ofrece la posibilidad de pensar más allá de lo que hemos conocido y la posibilidad de labrar en los intersticios del poder. ¿Qué podríamos hacer en dichos espacios?

Con base en las ideas de Jean Luc NANCY (2020) podemos pensar en reabrir cualquier lucha posible por el mundo, el sentido de un mundo, un mundo otro, distinto del que nos obliga a establecer como nuestros, significados impuestos. Es inédita la escapatoria fuera de toda significación terminal. Si hoy, nuestros fines, han sido impuestos desde la lógica de la globalización, habrá que deshacerse de dichos fines, dar oportunidad a un nuevo sentido del mundo.

Entonces ¿tiene sentido volver a un currículum prescrito que no responde al porvenir? que no responde a los actuales currícula estrepitosamente rebasados por el acontecimiento pandemia.

Según NANCY, el sujeto occidental tiende al egoísmo, se encuentra profundamente insatisfecho y vacío y debiera dejar paso a un «nosotros» en armonía (2020, p. 12). El cómo hacerlo, según este autor, implica cuestionar los significados impuestos desde el capitalismo y apostar por el sentido, apelar a un distanciamiento de la lógica utilitaria y abusiva. Lograrlo, desde mi perspectiva, implica actuar desde la resistencia y desde pedagogías escolares y no escolares, otras pedagogías de la educación, entendiendo a ésta como un fenómeno social.

De acuerdo con GIROUX (1986) la resistencia, enmarcada en la pedagogía crítica, es una categoría central de análisis en las teorías de la escolarización. Su interés guía la emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en las esferas de la subjetividad, para luchar contra los nexos sociales de dominación y sumisión. En este punto NANCY coincide con un GIROUX de hace 38 años. En ambos se aprecia el señalamiento acerca de la búsqueda de espacios que ofrezcan oportunidades teóricas para la auto reflexión.

En palabras de BALL y OLMEDO -con base en Foucault- la subjetividad como terreno de lucha y resistencia ante la neoliberalización de las prácticas educativas implicaría, primero, identificar las técnicas de control que el poder filtra hasta nuestros cuerpos y diseñar prácticas diarias que accionen en sentido contrario a tales técnicas, lo cual sería factible sí, y sólo sí, se cultiva el cuidado de uno mismo (BALL y OLMEDO, 2013). El cuidado de sí demanda que tanto profesores como alumnos aprehendan cómo llevar a cabo dicho cuidado. En mi opinión, podría coadyuvar a ello la promoción más libre de prácticas curriculares, es decir, prácticas del currículum vivido, aquel que puede imaginar, poner en marcha y llevar a cabo el profesor, en su aula, en su práctica diaria.

Los cambios descritos involucran la instalación de otro dispositivo curricular, mismo que ha sido identificado como CCVSS por las relaciones que lo integran: Contingencia C, Currículum C, Virtualidad V, Saberes S y Subjetividad S (ANGULO, MORENO Y REDUCINDO, 2022, en dictamen). Tal dispositivo reconoce a la contingencia, el currículum, la virtualidad, los saberes y la subjetividad como los elementos de una red de relaciones de fuerza para responder a una urgencia, en este caso, la pandemia y sus efectos que, como ya se sabe implicarán muchos años delante de la fecha en que la pandemia haya sido erradicada o -cuando menos- controlada; implica tender una estrategia que aspiraría a ser dominante y, por ello, se instalaría en las relaciones de poder. Esta concepción se deriva de la de dispositivo propuesta por FOUCAULT (1994 en AGAMBEN, 2011).

La red de relaciones implica nuevos discursos y modificación de los preexistentes, modificación de leyes, reglamentaciones y medidas administrativas, así como enunciados y pROPOsiciones científicas en torno al currículum, cobijados por la flexibilización curricular y, sobre todo, la emergencia de otras prácticas pedagógicas, curriculares, aúlicas y teóricas.

Los dispositivos producen subjetividades que se corporeizan en los sujetos, el saber y la subjetividad se encuentran, en este momento histórico (mayo, 2022), atravesados por un dispositivo en construcción, un dispositivo que está cambiando la historia planetaria y que -hoy por hoy- proviene de

una plataforma tecnológica y de la red (ANGULO, MORENO Y REDUCINDO, 2022, en prensa).

Este texto tiene como objetivo construir teóricamente la categoría Código curricular emergente (CCE), dicha construcción se hará a través de cuatro apartados: espacio de aparición, perspectiva teórica (resistencia social y prácticas educativas de resistencia) y concepción de Código Curricular Emergente, voces y saberes que lo integran.

## 2. ESPACIO DE APARICIÓN

Es muy difícil ser testigo de momentos y circunstancias tan inasibles como las que nos ha tocado vivir. Tratar de comprenderlas en el acto y en el devenir histórico y, a la vez, conceptuar algo en torno a ello. Así que me he conformado con reflexionarlo apoyándome en ciertas miradas teóricas, asumiendo a la teoría como una herramienta de interrogación de la realidad, como diría ZEMELMAN (1987) al proponernos un uso crítico. Aspiro entonces a compartir con Ustedes mis preocupaciones que no mis certidumbres.

Pretendo poner en la mesa tres aristas de una problemática que, según yo, tenemos enfrente quienes nos dedicamos a la pedagogía y pretendemos impactar la educación formando seres humanos. Y aquí he de preguntarme ¿qué formación? ¿Qué currículum? y ¿para qué tipo de seres humanos?

Ulf LUNDGREN (1991) planteaba la categoría de códigos curriculares (desde entonces no ha dejado de rondarme), entre los que llamó mi atención está el código curricular invisible (CCI). Él decía que los códigos ocurren en sociedad, no se restringen a la escuela -ahí su fuerza teórica- y consisten en el ideal formativo que, por época, una sociedad reconoce y comparte como necesario. Sobre el CCI LUNDGREN consideraba que se había instalado en el siglo XX, con el inicio de la posmodernidad, y consiste en ese ideal inexistente en la conciencia social y para el que, sin embargo, se forma a las nuevas generaciones. Entonces ¿nuestra sociedad posmoderna ha estado formando -sin que sea ideal compartido socialmente- para algo que no se sabe bien qué es? Cabría considerar que desde la lógica del neoliberalismo sí que se sabe para qué se quiere formar: para trabajar en las empresas que producen rendimientos y usufructúan con el trabajo, en esta lógica no son consideradas todas las necesidades sociales. Entonces, llega un momento en que tal lógica ha sido asumida por los trabajadores como deseable y ha sido traslapada con la lógica consumista del camino al éxito. Sobre esta lógica (trabajo, consumo extremo, éxito) ha sido identificada por Byung CHUL-HAN (2014) con la idea de que el trabajador se sabe explotado y se siente feliz por ello. Llega un momento en que los trabajadores no conocen otra forma de ser “libres” y asumen -sin saberlo- que ese éxito que persiguen no es propio.

Esta es la primera arista de las que les hablé: un ideal formativo difuso, no compartido socialmente, informe que, necesariamente, se instala en las subjetividades. Del que quizás cada vez más hacemos conscientes y cada vez más reflexionamos, quizás porque ¿podría emerger o lo está haciendo un nuevo código curricular? Mismo que tendremos que ubicar en el contexto de la transición política y acotar a través del currículum.

El currículum institucional o escolar, la segunda arista, como lo manejamos ha tendido en las últimas cuatro décadas -quizás cinco- a la formación de un hombre, un sujeto sujetado al perfil consumista, competitivo, individualista que ha promovido el neoliberalismo. Dicho currículum es inducido con la política educativa internacional de rendición de cuentas, rutinización y competitividad (AUTIO, 2006 y AUTIO y ROPO, 2009). ¿Será posible que la sociedad educadora esté construyendo -o sea impulsada, dirigida u obligada- hacia un nuevo código curricular (CC)? Un nuevo CC que quisiera delinear o por lo menos imaginar desde el reto de la transición para un mundo más justo. Es imprescindible que en este punto acote que estoy pensando en una triada de problemas que bien podemos compartir los educadores latinoamericanos.

Y, la tercera arista de la problemática que comparto y quiero reflexionar con Ustedes, es la transición. Inicialmente pensé en la transición democrática, después recorté y pensé que la democracia es la aspiración, pero la transición es política. Después me vi obligada a recortar nuevamente ya que consideré que la transición no sólo es política sino también es social.

Con respecto a la transición política, especialmente en Latinoamérica, la búsqueda por la

democracia ocurre desde una «lógica de lo contingente» “resultante de el quiebre y retracción del horizonte explicativo de lo social [la Narrativa Neoliberal] y de la categoría de necesidad histórica” (LACLAU Y MOUFFÉ, 1987, p. 16) es decir, el COVID 19.

Según LACLAU Y MOUFFÉ (1987) la contingencia surge de las debilidades estructurales de la burguesía para asumir sus propias tareas (p. 85), entre otras y a nivel mundial, el descuido del sistema de salud.

En el caso de la Pandemia de COVID19 “la necesidad [de aislamiento y lucha de la ciencia] sólo existe como esfuerzo parcial por limitar la contingencia... La necesidad de lo social es la necesidad propia de identidades (LACLAU Y MOUFFÉ, 1987, p. 194).

Quiero ubicar el acontecimiento de la pandemia junto a otros dos centrales e interrelacionados: la reconfiguración económica digital previa a la pandemia y acelerada por ella y la reconfiguración de subjetividades sociales e individuales. Me permito esbozar teóricamente estos tres elementos como coyunturas desde la mirada de ZEMELMAN:

...coyunturas, no como análisis de contingencia [solamente] sino como el momento histórico que sucede a otro momento histórico y que da lugar a otro momento histórico... construcción del conocimiento desde las exigencias de la secuencia de coyunturas, por ser éstas los espacios de construcción de los sujetos (2005, p. 153).

Desde la idea de secuencia o, mejor dicho, convergencia de coyunturas ubico al escenario en el que revela su presencia el Código curricular emergente (CCE), como una reacción y exigencia de la población toda a la existencia de un código curricular invisible instalado por la lógica neoliberal que somete a los individuos. La Figura No. 1 muestra esta idea:

Figura 1 - Espacio de aparición del Código curricular emergente



### 3 PERSPECTIVA TEÓRICA

### 3.1 Resistencia social

Según Santiago CASTRO GÓMEZ (2021) para LAZO (2021) la resistencia es una forma de acción en el ámbito de lo político que confronta la lógica capitalista en las acciones de la política. Lo político “como el conjunto de acciones legítimas y no manipuladas de un pueblo o de un movimiento social se despliega frente a la política como una derivación de un especial trenzado histórico de los discursos de dominación y conocimiento” (LAZO, 2021, p. 242).

La resistencia -según el autor- se manifiesta de dos formas, aquella que llama cíclica y repetitiva, por tanto, predecible por parte del Estado (marchas, plantones, bloqueos, símbolos y consignas “anti”) (p. 12); y la resistencia intersticial, “que actúa en el tejido mismo de la sociedad y su ethos constitutivo” (p. 52) que se mueve y conecta directamente con las subjetividades.

Las luchas intersticiales son luchas desterritorializadas que actúan con las reglas del poder hegemónico del Estado, pero revirtiendo su sentido, no son susceptibles de ser “panoptizadas” por el Estado, emplean estrategias siempre diferentes en las que la imaginación -y no la confrontación- es la principal protagonista, emplea tácticas de incursión y retirada con operaciones que entran y salen de un ámbito de dominio para poner en juego elementos que revierten la lógica de la imposición (LAZO, 2021, p.41). Preguntémonos ¿Cómo formamos para estimular la imaginación?

Podría decirse que las resistencias intersticiales actúan en el terreno de la micropolítica foucaultiana, también tienen cierto parecido de familia con las ideas planteadas tanto por ARDITI (2014) como con REGUILLO (2015) acerca de la comunicación distribuida en torno a la idea de rizoma (que retoman de DELEUZE Y GUATARI, 1994). Es decir, aquella organización social que no surge convocada por un centro sino en atención a una demanda insatisfecha por el Estado.

Es una resistencia creativa “animada por un ethos de cooperación y organización creativa” (LAZO, 2021, p. 13), es una acción disidente que se transforma en subversión que combate al poder desde dentro de él mismo (p. 230), siempre en búsqueda de justicia.

LAZO sostiene que las fallas o “fracturas de un mundo resquebrajado” (LAZO, 2021, p. 17) se expresan tanto como fractura o como deslizamiento (p. 231). Mismas que son abiertas por aquellos que resisten de diversas formas, ya sean las manifestaciones con distintos grados de violencia (indignados, marchas, manifestaciones, autoinmolaciones, etc.) o la disidencia pacífica (huelgas de hambre, manifestaciones artísticas, filtraciones de información, denuncias, guerra informática, movimientos de desnormalización o disrupción, etc.).

En ambos tipos de violencia existe -o debería- un compromiso ético frente al cuál habrá que hacer una “reflexión ética radical como única entrada legítima al problema de la justificación de tal resistencia, más allá de la inmediatez de las circunstancias que la provocan” (LAZO, 2021, p. 52).

Una versión “contingente y asistemática” de la Filosofía es la que acompaña esta visión acerca de la resistencia, aquella visión que pone atención a la concreción de los hechos en su particularidad histórica y en los “disparadores” de las acciones de resistencia (LAZO, 2021, p.20): los recursos de la crítica, la invención conceptual y los imaginarios. Recursos que se vinculan directamente con la subjetividad y, obviamente, con la educación.

Los imaginarios sociales tienen potencia disparadora para la dislocación de prácticas normalizantes de una cultura (LAZO, 2021, p. 35). “Lo que es dislocado... desde su base imaginaria, es el conjunto de prácticas de aceptación, validación y reconocimiento en el terreno social de forma amplia...” (LAZO, 2021, p. 35) como ocurre, entre otros procesos sociales, en la educación.

Los imaginarios son, por supuesto, terreno de la educación, lo son también las subjetividades y la formación de ellas. Ciertamente es que la mayoría de las prácticas que se promueven desde la educación (escolar y no escolar) están normalizadas desde la lógica del capital, sedimentadas y estereotipadas.

Es necesario -entonces- identificar en el terreno de la educación las prácticas que promueven la normalización de estereotipos mediante la aceptación, validación y reconocimiento para operar en sentido contrario a ellas. Pensemos en el consumismo, por ejemplo, ¿cómo operamos prácticas que no

sólo identifiquen el consumismo como problema, sino que promuevan acciones conscientes en contra de una acción consumista? En efecto, se requiere formación para ello.

El consumismo como práctica estereotipada, ya casi inconsciente y por ello, automatizada es la estrategia por excelencia del capitalismo, a pesar de ello, está en crisis, una crisis estructural generalizada (DE ALBA, 1991) que poco a poco ha ido mostrando la incapacidad del sistema para solucionar sus problemas internos, por ejemplo, los sistemas de salud colapsados durante la pandemia, el desempleo galopante o la violencia, la pobreza y la migración. Todos ellos fenómenos que conviven entre su reconocimiento (el sistema reconoce su existencia) y la incapacidad de atenderlos. Un sistema que está rebasado por sus problemas internos (LAZO, 2021, p. 71) está plagado de fracturas en las que puede actuarse desde lo cultural, lo político, lo educativo y, por supuesto, lo comunal, lo grupal, lo individual.

¿De qué se trata entonces? LAZO (2021), aludiendo a DELEUZZE, señala que se trata de una resistencia política efectiva que logre entrar en el terreno de la simbolización necesariamente colectiva y decodifique los símbolos provenientes de la lógica capitalista y reconfigure el sentido para revertir su acción hacia el propio sistema a través de cuatro estrategias: evitar la confrontación directa (porque el sistema la absorbe por cooptación o represión), evitar la radicalización (porque promueve la intolerancia que deriva en violencia), deconstruir la sedimentación simbólica de las imágenes y las prácticas de la resistencia (que ya están sedimentadas, domesticadas y hacen el juego al sistema) y lograr el cambio de sentido en el uso de los símbolos (hacia un nuevo sentido cultural).

Es necesario señalar, también, que LAZO (2021) retoma el planteamiento de Foucault (2011) acerca de que el poder es relacional y, donde existe el poder, la presencia de la resistencia es consustancial a las relaciones de dicha fuerza. Una particularidad de las resistencias es que aparecen -y desaparecen- dentro del poder, pero no son esperadas por él, en ello radica su fuerza.

En conjunto, las acciones subversivas que aparecen y desaparecen conforman un continuo discontinuo (LAZO, 2021, p. 238) de resistencias por aquellos individuos que plantan cara al poder y que, a la vez, reconfiguran su subjetividad. Cabe preguntar, entonces, ¿qué instituciones configuran las subjetividades? la familia, la comunidad y la escuela. En esos escenarios es donde quiero enfocar la mirada y repensar la resistencia.

### 3.2 Prácticas educativas de resistencia

uno puede sublevarse contra una forma de pedagogía, uno puede sublevarse contra un tipo de información (FOUCAULT, 2019, SUBLEVARSE, p. 84)

Henry GIROUX publicó treinta y nueve años antes (1983) que LAZO Briones, el texto titulado *Theory and resistance in education, a pedagogy for the opposition*<sup>1</sup>. Una filosofía educativa que avizoraba, y fundamentaba en la teoría y pedagogía críticas, el escenario por excelencia de la resistencia. Un escenario que alberga al poder dominante a través del currículum, a la vez que, a la formación de subjetividades. Por tanto, la condición de posibilidad del cuidado de sí como práctica de resistencia.

GIROUX parte de una crítica a la manera en que en el ámbito educativo se han utilizado las teorías de la resistencia<sup>2</sup>. Él desarrolla cinco señalamientos críticos a las teorías de la resistencia en la educación: a. se ha concebido a la resistencia como espacios sociales en los que la cultura dominante es enfrentada, no se consideran las condiciones que provocan la resistencia y las conductas de oposición y las subjetividades que las apoyan se producen en forma contradictoria (GIROUX, 1992, p. 1371); b. son

<sup>1</sup> He consultado la versión en español de 1992, con prólogo de Paulo FREIRE, traducido por Ada Teresita MÉNDEZ y revisado conceptualmente por Alicia DE ALBA y Bertha OROZCO.

<sup>2</sup> Las teorías de la resistencia surgen en el marco de las Teorías de reproducción social (BOURDIEU Y PASSERON, 1970/1996; GINTIS Y BOWLES; 1976; BAUDELOT Y ESTABLET, 2003) que plantearon como nociones centrales la violencia simbólica y la posesión de los capitales cultural y simbólico, así como las redes escolares. En particular, Paul WILLIS (1998), establece la idea de reproducción social mediada por la cultura, es decir, resistencia cultural: “formas de oposición y penetraciones culturales en lugares o terrenos concretos y particulares.” (WILLIS 2008, p. 449). Giroux en un intento por ir más allá de las teorías de la reproducción centra su interés en las nociones de conflicto, lucha y resistencia. Para un análisis de estas teorías: (GIROUX, 1985).

intentos infructuosos por retomar las demandas de género y raza (Ibidem, 139); c. se les concibe como formas apolíticas de enfrentar el poder (Ibidem, 149); d. “han subteorizado la idea de que las escuelas no sólo reprimen las subjetividades sino que también están activamente involucradas en su producción” (Idem); e. “no han brindado suficiente atención al problema de cómo afecta la dominación a la estructura de la personalidad misma” (Ibidem, 142).

A partir de su crítica, GIROUX indica que la teoría de la resistencia habrá de fundamentarse en un análisis teórico y político. Señala que las categorías centrales que han de trabajarse serán intencionalidad, conciencia y significado del sentido común. Considera que los planteamientos Foucaultianos (1977), en particular la noción de poder, acerca de la que retoma la idea de que el poder trabaja por y para la gente en contextos que estructuran, como una relación, la dominación y la autonomía (GIROUX, 1992, 145).

GIROUX asume a la teoría de la resistencia como una categoría central de análisis en las teorías de la escolarización. Su interés guía: la emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en las esferas de la subjetividad para luchar contra los nexos sociales de dominación y sumisión. La resistencia debe llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación para el desarrollo de la conciencia radical y la acción colectiva crítica. (MARCUSE, 1977 en GIROUX, Op. Cit. 146 y GIROUX, 1992, p.147).

Desde esta perspectiva es imprescindible identificar aquellas prácticas escolares que están organizadas alrededor de principios hegemónicos como el consumismo, el individualismo, el comportamiento servil más que obediente, la aceptación sin reflexión y cuestionamiento que una pedagogía radical habrá de identificar para transformarlas mediante la promoción de prácticas de cuestionamiento frente a la aceptación irreflexiva. Es decir, promover prácticas de resistencia.

La tarea del curriculum, por su parte, se orienta a los saberes, a la información y conocimientos que el curriculum prescrito ofrece, transformados en saber legitimado. Este es, justo, el material sobre el que enfocamos nuestra atención.

Rechazar o al menos cuestionar el orden de los saberes que la información del curriculum ofrece implica preguntarse ¿Qué o quién ofrece la información institucionalizada y legitimada que la escuela difunde? Es el curriculum prescrito (y quienes lo elaboran) el que se encarga de presentar tales saberes.

Se asume al curriculum como como una síntesis de elementos culturales configurada a partir de luchas e imposiciones, incluso alianza entre grupos de interés (DE ALBA, 1991), a la vez que dispositivo de control (DE ALBA, 2015) que, en el escenario prepandemia ya estaba incorporando en la relación curriculum sociedad. Durante la pandemia (Angulo, Moreno y Reducindo, 2022, en dictamen) trabajé la relación curriculum, contingencia, virtualidad, saberes y subjetividad (CCVSS). Conceptué esta relación como una red de relaciones de fuerza con base en el planteamiento de Foucault (1994 en AGAMBEN, 2011). Apunté cómo esta relación había abierto espacios o intersticios para la resistencia y que tanto la escuela como el curriculum se habían desplazado hacia los hogares y habían sido dislocados en distintas formas. Dichos intersticios aún están abiertos, aún cuando en el proceso de regreso a la presencialidad en México (febrero - julio, 2022) las prácticas educativas y curriculares sedimentadas en el imaginario educativo pretendan ignorarlo y regresar a la lógica ya conocida de dominio sometimiento. ¿Por qué se pretende ignorar los saberes (conocimientos, habilidades, actitudes) que profesores, padres y alumnos desarrollaron durante el confinamiento pandémico?

Si se retoma el planteamiento Foucaultiano de la idea de la relación <sublevación, pedagogías e información> incluida en el epígrafe que precede esta sección, ¿En nombre de quién o de qué se estaría sublevando una colectividad educativa o un individuo? Se puede pensar en los saberes, en la estructura de los saberes que ofrece el curriculum y las formas de hacerlo. Debería ser -también- en nombre de aquello que se genera en el trasfondo cultural y, entonces, tenemos que preguntarnos ¿qué encontramos en el trasfondo cultural de los días post pandémicos? ¿Qué saberes surgieron?

Formar a individuos que acuden a la escuela con una subjetividad social preformada e incorporada como estereotipos, conductas o aspiraciones que tienen sentido en la lógica consumista del capitalismo y conforman sujetos sometidos “por elección personal” a dicha lógica. Implica recibir en la escuela a sujetos sujetados al poder. No obstante, algún sujeto o todos en algún momento cuestionan dicha lógica



o al menos sus efectos (competencia, stress, tristeza, depresión o desorientación, entre otras). Son múltiples los posts, memes y tiktochs de estudiantes que reconocen dichos efectos y lo publican en la forma de una denuncia, pero también como una petición de ayuda. Ahí surgen “prácticas de subjetivación que combaten desde dentro o en su frontera” (LAZO, 2021, p. 251) al poder.

Las prácticas curriculares, en oposición al currículum prescrito, podrían apoyar a los individuos para realizar prácticas de reconocimiento acerca de su carácter como sujetos sujetos y promover prácticas de resistencia mediante el cuidado de sí como una práctica de resistencia (BALL y OLMEDO, 2013).

En la convergencia de coyunturas (Contingencia Sanitaria COVID19, Reconfiguración digital y tecnológica de la economía y Reconfiguración de sujetos y subjetividades) durante el proceso de confinamiento emergen con fuerza tales coyunturas, si bien dos de ellas (tecnología-economía y sujeto) estaban ya en proceso de reconfiguración, la pandemia las aceleró y visibilizó como en muchos años no se había visto. En dicha convergencia se visibiliza el Código curricular emergente (CCE).

#### 4 CÓDIGO CURRICULAR EMERGENTE. saberes y voces

##### 4.1 Códigos curriculares

En 1994 Ulf P. LUNDGREN formula la categoría de código curricular, lo concibe como una serie de principios que indican el ideal formativo de la época. Hace un recorrido histórico a través de cinco períodos históricos e identifica un código curricular para cada uno. Al último le llama Código curricular invisible que identifica como un ideal formativo difuso, no claro para las comunidades. Dicho código abre la puerta para la imposición de un ideal formativo que proviene de la narrativa neoliberal (AUTIO, 2009): un sujeto individualizado, egoísta, que persigue el éxito para sí mismo y lo concibe como el poder del consumo para alcanzar el estereotipo de la época.

LUNDGREN propuso en su texto que los códigos curriculares se conforman a partir de ciertos principios y se transmiten en textos diversos que necesariamente impone la clase dominante. El medio para la transmisión del código curricular son los procesos de representación impulsados desde grupos en el poder hacia la sociedad y son asumidos como propios.

Desde mi perspectiva, en esta época está surgiendo, con fuerza, un código curricular emergente que provendría de la propia sociedad. Una sociedad que se posiciona ante el descrédito de la política y la incredulidad en sus promesas. Pensemos, por ejemplo, en la promesa de los años 40 – 70’s del siglo pasado acerca de la movilidad y ascenso social a través de la educación que hoy es cuestionada desde la propia sociedad. Pensemos también, en la imposibilidad de independencia que hoy viven los jóvenes entre los 20 y 30 años (cuando sus padres en esa edad se independizaban) o, pensemos en la imposibilidad de pago de créditos estudiantiles en diversos países del mundo. Los hechos son muchos, la situación es la demanda de mayor justicia y distribución de la riqueza por parte de la sociedad.

Está surgiendo un código curricular emergente que recoge el sentir de la sociedad y expresa un cierto ideal formativo que ya se está gestando en la sociedad misma. El problema es sí los currícula prescritos escucharán las voces sociales al respecto.

El problema de seguir promoviendo un currículum sólo como la elaboración de perfiles, diseño de contenidos y sus respectivas actividades implica condenar al profesor como eterno aplicador de medidas prescritas en vez de pensar en un profesor consciente de que su práctica está sobredeterminada (PÉREZ-ARENAS, 2021) pero también formado y preparado para cuestionar la prescripción, estimar las condiciones sociales e identificar los espacios sociales y culturales (DE ALBA, 1991).

El código curricular emergente trae consigo nuevas demandas de esos grupos sociales interesados en un cierto tipo de formación, una formación que responda a la solución de los múltiples y complejos problemas que enfrenta el mundo.

El saber como elemento central de los currícula prescritos proviene, en mayor medida de las ciencias, por supuesto, con la correspondiente graduación del alcance y profundidad en cada nivel educativo. Pero ¿por qué proviene solamente de las disciplinas?, quizás porque subyace el supuesto - creencia- de que es el único conocimiento validado, más actual, etcétera. No, acaso, los saberes que se

transmiten desde el curriculum deberían incluir aquellos saberes sociales no solamente científicos que en la vida cotidiana la sociedad está utilizando y demandando a la escuela y al curriculum. Por tanto, los saberes se erigen como cuestión central a dilucidar en el CCE.

#### 4.2 Los saberes

Edgar MORIN (1999) planteaba la necesidad de enseñar ciertos saberes que parecen olvidados: la condición humana y la identidad terrenal en toda su complejidad dado que no pueden concebirse si no es entrelazadas, la crisis planetaria, las estrategias necesarias para enfrentar y responder a las incertidumbres, lo inesperado, lo incierto. Es necesario -dice- enseñar a comprender frente a la intolerancia, de tal forma que lleve a la formación de una ética para el individuo y para la comunidad, cuestión que no ha de lograrse sin una participación política en democracia. De este planteamiento hace ya veinte años. Hoy día, MORIN no sólo lo retoma sino formula la necesidad de *Cambiar de vía* (2021) de manera urgente, la conciencia de dicha urgencia se torna en el primer aprendizaje necesario.

Los saberes en el CCE -que hasta el momento identifico- provienen no solamente de las disciplinas (hasta hoy día el referente privilegiado en los currícula) sino también y con la misma importancia de la vida social: disciplinares, sociales, tecnológicos, culturales y personales.

Indudablemente, los saberes científicos habrán de ocupar una parte importante del curriculum pero no todo, habrán de incluir otro tipo de saberes y reconocer su importancia, en consecuencia promoverlos.

En el terreno de los saberes disciplinares sería muy adecuado que los docentes hiciesen visible la estructura epistémica de la disciplina (McPHAIL (2020)). En primera instancia se buscaría favorecer la comprensión disciplinar de los alumnos universitarios, pero fundamentalmente, se buscaría visibilizar la lógica de dominación epistémica. Es decir, el colonialismo primero y después el capitalismo han establecido una estructura epistémica de conocimiento como una forma de control de los dominados. A vez, a lo largo del tiempo, han logrado que dicha estructura de conocimiento haya sido asumida como propia y deseable de ser alcanzada. Cuando se le cuestiona, se hace dentro de los mismos límites que establece tal estructura, no se aprende a cuestionarla fuera de dichos límites.

En cuanto a los saberes sociales y culturales me interesa destacar la cuestión de la fuente epistémico-política de ambos, para ello acudo a los planteamientos de DE SOUSA (2010); LEONARDO (2018) y PUIGGROS (2003).

Boaventura DE SOUSA SANTOS (2010) considera que la dificultad de imaginar el fin del colonialismo y el capitalismo persiste porque hay una gramática social que, sin saberlo -o sabiéndolo, lo conserva en el comportamiento social y privado, es decir en las subjetividades, porque las personas se acostumbran a un modo de vivir y convivir (aún cuando lo sufran).

Es necesario tomar distancia teórica con el saber occidental (LEONARDO, 2018), en concreto, con la teoría crítica eurocéntrica y apuntar hacia luchas que no fueron previstas desde la teoría eurocéntrica "...prácticas políticas que se reconocen como emancipadoras, pero que no estaban previstas por las grandes tradiciones teóricas de la izquierda eurocéntrica o que incluso las contradicen" (DE SOUSA, 2010). Ya LAZO (2021) consideraba que la resistencia tiene mayor fuerza sí aparece sin que la lógica hegemónica la haya previsto. El CCE está surgiendo antes que la lógica de poder hegemónico la avizore, ahí su fuerza. La resistencia expresada en formas de ser, de pensar ideas diversas que llegan a conformar una cadena equivalencial (LACLAU Y MOUFFÉ, 1987), será la que actúe en el ámbito de la sobredeterminación curricular (DE ALBA, 1991).

Dichas prácticas han surgido en la práctica cotidiana de movimientos populares en toda Latinoamérica que, incluso, utilizan las lenguas originarias para expresarse o aún, lenguajes barriales que se salen de la normatividad.

La producción de conocimiento siempre ha sido parte del proyecto colonial porque no fue solo una imposición material de un poder extranjero o externo, sino un esfuerzo concertado internamente para suplantar una forma de vida existente con otra. Descolonizar el currículo no es menos que descolonizar

la teoría dominante del conocimiento, sino descolonizar el conocimiento mismo (LEONARDO, 2018, p. 12)

Con respecto a los saberes sociales y culturales, Adriana PUIGGRÓS (2003), con apoyo en Foucault, señala que los saberes socialmente productivos deberían ocupar una parte sustancial de la actividad pedagógica escolar, de los currícula y de la actividad de profesores y alumnos. La autora considera que los sujetos productores de saberes, especialmente los profesores, deberían ser capaces de reconocer tales saberes y tender puentes entre los distintos registros discursivos. En tal consideración "... el sentido común y la práctica son significantes que permiten visualizar la identidad de las formaciones político económico-culturales" (pág. 38), de tal forma que no se excluyan saberes propios de las comunidades, las historias y las experiencias familiares. Los saberes socialmente productivos aluden a:

capital cultural del conjunto de la sociedad que tiene la potencialidad de modificar a los sujetos, enseñándoles a reconfigurar los procesos naturales y sociales, a diferencia de los conocimientos redundantes, librescos y enciclopédicos, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. Los *saberes socialmente productivos* se enseñan y aprenden dentro y fuera de las instituciones, de manera formal e informal, y se transmiten infra e inter generacionalmente, implicando a las familias, a las organizaciones y a las personas... Tienen un papel determinante en la capacidad de respuesta de los sujetos a las oportunidades y obstáculos que el medio social les presenta (p. 40).

Los saberes tecnológicos que, también se están aprendiendo primero fuera de la escuela y, después, dentro de ella, implican reconocer que ya se advierte la instalación de un nuevo paradigma tecnológico que está conformado por: la informacionalización, la plataformización y la automatización (ZUKERFELD, 2020). Cuestión que conlleva la necesidad de resolver problemas con tecnología, expresarse con tecnología y recuperar, reciclar y re-orientar saberes digitales, así como -y fundamentalmente- comprender las opacidades tecnológicas (como la posverdad, la formación de identidades paralelas, las noticias falsas, entre otras) y desarrollar la capacidad de discriminación y selección de información.

Los saberes digitales según RAMÍREZ y CASILLAS (2021) requiere usar dispositivos digitales diversos, administrar archivos, usar programas y sistemas de información, crear y manipular contenidos, conjuntos de datos, medios y multimedia, comunicarse, socializar y colaborar en entornos digitales, ejercer y respetar la ciudadanía digital, así como el escrupuloso cuidado de la literacidad digital. Todo ello demanda reconocer y poseer un *habitus* digital. Cada disciplina científica en tanto campos de capital cultural y simbólico configuran un *habitus* particular. El *habitus* es una disposición (BOURDIEU, 1980, 1994) y capacidades y prácticas que los individuos desarrollan (o deberían) desarrollar en el marco de la cultura digital. Tal disposición implica una dimensión cognitiva. Así como "saberes prácticos, sentido de uso de saber usar de modo eficiente y pertinente las TIC... El *habitus* como estructura estructurante de la cultura digital comprende la dimensión actitudinal y de comportamiento..." (CASILLAS y RAMÍREZ, 2019 en CASILLAS y RAMÍREZ, 2021, p. 32).

El manejo del nuevo paradigma tecnológico exige considerar diversas prácticas cotidianas: manejo de la virtualidad, navegación en la red, atención multitarea, manejo de diversas temporalidades, programación, nuevas formas de producción del conocimiento, actividades síncronas y asíncronas, redes sociales, etcétera. Castell (2000 en COLL y MONEREO, 2008) reconoce un cambio de época (de la imprenta a la digitalidad). La virtualidad, las brechas digitales y las sociocognitivas han generado cambios epistemológicos en la forma de conocer y generar conocimiento, nuevas formas de interpretar los fenómenos y nuevas categorías cognitivas, internalización de modos y herramientas simbólicas apprehendidas en las prácticas que se generan en la virtualidad (COLL y POZO, 2008).

La virtualidad ha supuesto cambios en el manejo del tiempo y el espacio, en consecuencia, en la conducta, la percepción, las sensaciones, el pensamiento y la convivencia, alteraciones todas que parecen indicar una crisis de representación (CHUL-HAN, 2014) dado que los referentes de enseñanza y aprendizaje se han trasladado a la virtualidad cotidiana.

### 4.3 Las voces

y somos otros

Claro, por suerte somos otros

Mario BENEDETTI. *Poemas de otros*. (1973-1974)

Me pregunté ¿dónde busco el Código curricular emergente? la respuesta me la dio uno de mis alumnos de la carrera de matemática educativa, se acercó a preguntarme: ¿Puedo investigar en mi práctica docente si los alumnos aprenden matemáticas mediante memes? ¿es un tema que se tome en serio? por supuesto que es un tema serio, sólo que vas a tener que argumentarlo y convencer a la comunidad de la Facultad de ciencias de que es un tema de interés.

De tiempo atrás vengo pensando que nuestros alumnos saben mucho más que nosotros los profesores, pero nosotros no lo sabemos y si lo sabemos, lo ignoramos porque consideramos erróneos los saberes que manejan.

¿Desde dónde se considera erróneo un saber? El referente que se emplea usualmente es el saber disciplinar que, en lo general, proviene de una concepción epistémica del conocimiento, la concepción occidental y positivista. Y, al respecto, ya LEONARDO (2018) había advertido de la necesidad de tomar distancia de la concepción eurocéntrica del conocimiento que, históricamente, favorece al capital, al individuo en solitario y al poder.

Nuestros alumnos, los padres de familia, las familias como núcleo social, los trabajadores esenciales -como los califica MORIN (2021), los empleadores de todos los tipos de empresas (pequeña, medianas y grandes), los maestros y hasta los delincuentes construyen saberes. Saberes que son considerados erróneos desde el curriculum oficial o pensado, son erróneos porque no proceden de una disciplina, más bien porque no proceden de una lógica disciplinar. No obstante, señalaba MORIN (2021) en su libro *Cambiamos de Vía*, ellos, los esenciales son los que sostuvieron la vida durante el confinamiento pandémico. Los choferes que transportaban suministros, los trabajadores que recogían y procesaban basura (aún la contagiosa), los distribuidores de comida, alimentos, ropa, medicamentos, enfermeras, afanadoras, médicos, especialistas de la salud, trabajadores de los servicios en las ciudades y en los sectores rurales. Ellos son quienes sostuvieron la vida, concluía MORIN.

Las voces de esta personas en una sociedad expresan los pensamientos, saberes e ideales que constituyen el imaginario social. Esta concepción implica las representaciones o formas de pensamiento que se construyen en la conciencia colectiva, estos imaginarios cambian constantemente dando lugar a representaciones nuevas (CASTORIADIS, 2002), en este caso, el ideal formativo, este ideal formativo conlleva saberes que se consideran necesarios y/o valiosos.

La Contingencia sanitaria obligó a ver un cúmulo de saberes que ya existían y han sido excluidos de los currícula, porque se consideran erróneos.

Los grupos poblacionales que he señalado (estudiantes, maestros, padres, familias, empleadores) son aquellos cuyos saberes habrán de ser analizados profundamente y, con base en su fuerza para resolver problemas de la vida cotidiana y la comunidad, ser retomados por los currícula para responder a la demanda histórica del presente.

Las voces, escuchar las voces de los que están afuera haciendo la vida diaria, es tarea que los curricólogos y de los maestros, no pueden ignorarlo para encontrar una propuesta que necesariamente es temporal, las condiciones cambian rápidamente y las necesidades de saberes que resuelvan problemas también. Esto nos lleva a considerar tanto la necesidad de una ecología de saberes ya planteada por DE SOUSA (2010) como la idea de que el curriculum también debe ser cambiante como ocurre con el curriculum vivido, de acuerdo con la población que atiende y el momento histórico al que debe responder. Seguir pensando en identidades fijas (perfiles de egreso) no parece ser la opción para el momento que vivimos; tampoco lo es una teoría curricular cerrada a las diversidad y la diferencia. "...Un marco de significados establecidos, codificados de antemano, de obediencia obligada, o trabajar con otras formas de construir subjetividades más cercanas a la gente... de significados compartidos... son dos actitudes

epistemológicas enfrentadas “ (MARTÍNEZ-BONAFÉ, 2021).

## ÚLTIMAS REFLEXIONES

El código curricular emergente es un ideal formativo que, en las voces de niños y jóvenes, padres, agentes sociales, políticos, científicos y tecnólogos surge como exigencia -en apariencia sencilla- de *lo que se tiene que saber para el futuro*, en todos empieza a surgir como idea difusa, quizás como saberes cotidianos.

El Código curricular emergente (CCE) es un ideal formativo que empieza a aparecer en las últimas dos décadas del siglo XX en el imaginario colectivo que se expresa en representaciones sociales, principios y textos difundidos y compartidos por diversas voces.

El CCE fue precedido por el Código curricular invisible (CCI) (LUNDGREN, 1991) que implica un ideal formativo en acto, difuso o no claro para la población en general pero muy claro para las fuerzas hegemónicas del capitalismo, por tanto, el CCI fue substituido por un curriculum impuesto y prescriptivo en el imaginario colectivo. Que se tradujo en el desarrollo de competencias que priorizan el desarrollo de ganancias para los grupos de poder económico.

El CCE se expresa con mayor fuerza con la propagación de las formas de comunicación distribuida (ARDITI, 2014; REGUILLO, 2017) tanto presenciales como asíncronas pero promovidas desde las redes sociales y muy al principio con los correos electrónicos.

El núcleo del CCE son los saberes y, por tanto, el dominio y control de estos. En el terreno de los saberes es necesario identificar y descolonizar la teoría dominante del conocimiento y el conocimiento mismo y por tanto sus formas de producción.

La identificación de la lógica de conocimiento dominante habrá de ser tarea del curriculum, el curriculum vivido en el aula. Y la estrategia, necesariamente, es la resistencia, una resistencia ante los saberes prescritos y ante la pedagogía dominante, a favor de otras pedagogías propias de cada contexto y circunstancia histórica.

Se concibe una educación pública y nacional que se sostiene como un bien social, con diálogo permanente en lo local, regional, nacional e internacional, con la apertura a múltiples voces que en su articulación configuren la integración de una enseñanza y un aprendizaje multidisciplinar que, de suyo, exige un curriculum flexible con campos de configuración estructural curricular abiertos. Un curriculum que abre oportunidades educativas mediante la hibridación de la virtualidad y la presencialidad como forma de intelección e interlocución con lo que facilita el aprendizaje autoregulado y, con ello, la configuración de identidades sociales colectivas, colaborativas y que funcionan mediante un tipo de comunicación distribuida y que convocan a comunidades de acción transitoria que posibilitan una cartografía de ámbitos de acción diferenciados (ARDITI, 2014) cuyo propósito y resultado sean la justicia curricular y social.

## REFERENCIAS

AGAMBEN, Giorgio. ¿Qué es un dispositivo? **Sociológica**, n. 26, n. 73, 2011, p. 249-264.

ANGULO, Rita, MORENO, Nehemías y REDUCINDO, Isnardo. (en prensa). **El curriculum vivido en un escenario digital: Percepción de jóvenes y profesores universitarios durante el 2020**. Segunda Aproximación. México: IISUE-UNAM, 2022.

APARICI, Roberto y MARTÍNEZ, Jorge. **El algoritmo de la incertidumbre**. Barcelona, España: Gedisa, 2020.

ARDITI, Benjamín. La política distribuida de los rebeldes del presente: la acción en la era de la Web 2.0. **Documento de trabajo No. 5. del proyecto: Política viral y redes: invención y experimentación desde el Magreb al #Yosoy132**. México: UNAM, 2014.

ARDITI, Benjamín. Concepto de populismo. Interpretaciones, límites y posibilidades. **Seminario Curriculum Latinoamericano**. México: Seminario de Curriculum Latinoamericano, 2022. Disponible en:

<https://youtu.be/V6Oz9AKoWkY>

AUTIO, Tero. **Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond German Didaktik and Anglo-American curriculum studies.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2006.

AUTIO, Tero. Globalization, Curriculum, and New Belongings of Subjectivity. Beyond the Nexus Between Psychology (Curriculum) and the Nation-State (Didaktik), In Eero ROPO y Tero AUTIO (2009), **International Conversations on Curriculum Studies. Subject, Society and Curriculum**, Rotterdam, The Netherlands: Sense publishers, 2009, p. 1-22.

BADIOU, Alain. **La filosofía y el acontecimiento.** Seguido de una breve introducción a la filosofía de Alain BADIOU, Trad. I. Agoff, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2013.

BALL, Stephen y OLMEDO, Antonio. Care of the self, resistance, and subjectivity under neoliberal governmentalities. **Critical Studies in Education**, n. 54, n. 1, 2013, p. 85-96.  
<http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>

BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. (1975– 2003). **La escuela capitalista en Francia.** México: Siglo XXI editores, 1990.

BENEDETTI, Mario, 1973-1974. **Poemas de otros.** Biblioteca de Mario Benedetti. Alfaguara: Madrid, España, 1999.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. (1970/1996). **La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo.** México: Laia, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique.** Paris: Les Editions de Minuit, 1980.

CASILLAS, Miguel y RAMÍREZ, Alberto, y ORTEGA, Juan. Los saberes digitales del profesorado del área técnica de la UV. En López, R., Hernández, D., y Casillas, M. (coords.) **Diálogos de la Investigación Educativa, entre universitarios y normalistas**, Veracruz: Universidad Veracruzana, colección Corpus Universitario, 2019, p. 83–104.

CASILLAS, Miguel y RAMÍREZ, Alberto. **Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación.** Córdoba, Argentina: Editorial Brujas, 2021.

CASTORIADIS, Cornelius. **La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución.** Vol. 2. Buenos Aires: Tusquets Editores, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Prólogo. En (LAZO, 2021). LAZO-Briones, Pablo. (2021). **Lucha en las fracturas. Por una resistencia intersticial.** México: Gedisa, 2021, p. 11-14.

CHUL-HAN, Byung. **En el enjambre.** Barcelona: Herder editorial, S. L., 2014.

COLL, César. y MONEREO, Carles. **Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación.** Madrid: Morata, 2008.

DE ALBA, Alicia. **Curriculum: crisis, mito y perspectivas.** México: UNAM, 1991.

DE ALBA, Alicia. Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el curriculum universitario. En DE ALBA, Alicia y CASIMIRO, Alice. **Diálogos curriculares entre México y Brasil**, México: IISUE-UNAM, 2015, p. 195- 212.

DE SOUSA-SANTOS, Boaventura. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo, Uruguay: Ediciones Trice, 2010.

DELEUZZE, Gilles y GUATARI, Felix. **Rizoma. Introducción.** México: Ediciones Coyoacán, 1994.

GINTIS, Herbert y BOWLES, Samuel. **Escolarización en la América capitalista: reforma educativa y las contradicciones de la vida económica.** Nueva York: Basic Books, 1976.

GIROUX, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. **Cuadernos Políticos**, n. 44, (julio-diciembre), 1985, p. 36-65.

- GIROUX, Henry. **Teoría y resistencia en educación**. México: Siglo veintiuno editores, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**, México: Siglo XXI, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **Hermenéutica del sujeto**. 1ª ed., trad. Fernando Álvarez-Uría. Madrid: La Piqueta, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber**. México, Siglo XXI, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Sublevarse**. Entrevista inédita con Farès Sassine, Santiago de Chile: Catálogo Libros, 2019.
- FOLLARI, Roberto. Historia política latinoamericana frente a las oleadas progresistas, México: **Seminario Curriculum Latinoamericano**, 2022. Disponible en [https://youtu.be/gW\\_GY5la2hk](https://youtu.be/gW_GY5la2hk).
- LUNDGREN, Ulf. **Teoría del currículum y escolarización**. Madrid: Morata, 1991.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFÉ, Chantal. **Hegemonía y estrategia Socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. México: Siglo XXI, 1987.
- LAZO-BRIONES, Pablo. **Lucha en las fracturas. Por una resistencia intersticial**. México: Gedisa, 2021.
- LEONARDO, Zeus. Dis-orienting Western Knowledge. Coloniality, Curriculum and Crisis. **The Cambridge Journal of Anthropology**, n. 36, n. 2, Autumn, 2018, p. 7–20. doi:10.3167/cja.2018.360203
- MARCUSE, Herbert. **The aesthetic dimension**. Boston: Beacon Press, 1977.
- MARTÍNEZ-BONAFÉ, Jaume y LÓPEZ, Miguel. Pensar el currículum en el contexto de lo público. En **Por otra política educativa. Foro de Sevilla**, 2021, Sevilla, España. Disponible en: [https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/10/11/pensar-el-curriculum-en-el-contexto-de-lo-publico/?fbclid=IwAR14uw-QohSRYDwd-nkVpc83LqaiBH6dotm3lzdZWuAkP\\_FRBLfvsZERTCo](https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/10/11/pensar-el-curriculum-en-el-contexto-de-lo-publico/?fbclid=IwAR14uw-QohSRYDwd-nkVpc83LqaiBH6dotm3lzdZWuAkP_FRBLfvsZERTCo)
- McPHAIL, Graham. The search for deep learning: a curriculum coherence model, **Journal of Curriculum Studies**, n. 53, 2020, p. 420-434. DOI: 10.1080/00220272.2020.1748231
- MONEREO, Carles y POZO, Juan. CAPÍTULO IV: El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias, en COLL, César. y MONEREO, Carles. (2008). **Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación**, Madrid: Morata, 2008, p. 109-131.
- MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Medellín, Colombia: UNESCO, 1999
- MORIN, Edgar. **Cambiamos de vía. Las lecciones de la pandemia**. Paidós-Editorial Planeta, Edición Kindle, 2020.
- NANCY, Jean Luc. **La frágil piel del mundo** (Libros necesarios. Filosofía nº 1) (Spanish Edition). De conatus. Edición de Kindle, 2020.
- PÉREZ-ARENAS, David. Currículum y docencia en tiempos de pandemia, desde una mirada epistémica-ontológica. Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente, n. 6, n. 6, 2021, p. 112-132.
- PUIGGROS, Adriana. **El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política**. Buenos Aires: Galerna, 2003.
- PUIGGROS, Adriana y GAGLIANO, Rafael. **La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina**. Rosario, Argentina: Visakovsky, 2004.
- RAMÍREZ, Alberto y CASILLAS, Miguel. **Incorporación transversal de las TIC a los planes de estudio de las escuelas normales del país**. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2019. Disponible en: [http://comisiones.senado.gob.mx/educacion/foro2019/docs/ponencia31\\_d.pdf](http://comisiones.senado.gob.mx/educacion/foro2019/docs/ponencia31_d.pdf)
- RAMÍREZ, Alberto y CASILLAS, Miguel. **Saberes digitales de historiadores, filósofos, abogados, antropólogos, pedagogos y licenciados en lenguas e idiomas**. Xalapa, Veracruz, México: Universidad

Veracruzana, 2021.

REGUILLO, Roxana. #OcupalasCalles #TomalasRedes: Disidencia, insurgencias y movimientos juveniles. Del desencanto a la imaginación política. En REGUILLO-Cruz, Rosana (2015). **No somos antisistema, el sistema es antinosotros**, México: El Colegio de la frontera norte, 2015, p. 1-27. Disponible en: [https://www.academia.edu/19637742/\\_OcupalasCalles\\_TomalasRedes\\_Disidencia\\_insurgencias\\_y\\_movimientos\\_juveniles\\_Del\\_desencanto\\_a\\_la\\_imaginación\\_pol%C3%ADtica](https://www.academia.edu/19637742/_OcupalasCalles_TomalasRedes_Disidencia_insurgencias_y_movimientos_juveniles_Del_desencanto_a_la_imaginación_pol%C3%ADtica).

SAUR-GUILLERMO, Daniel. **Una entrevista inédita a Ernesto Laclau**: “Globalización, dislocación y discursiva “. #LACANEMANCIPA , 2020. Disponible en: <https://lacaneman.hypotheses.org/1250>

SAUR-GUILLERMO, Daniel. Educar en casa. Notas conceptuales sobre excepcionalidad en educación. La pandemia como precipitado. **Conferencia Magistral**. 4º ENCUESTRO NACIONAL, 1º INTERNACIONAL. JÓVENES Y ADOLESCENTES EN TIEMPOS DE RIESGO. Encuentro RIAJ Beatriz Ramírez Grajeda. México, 22 de octubre, 2020. Diponible en:

<https://www.facebook.com/encuentronacional.nacional.3/videos/122341739642472/>

WILLIS, Paul. **Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera**. Madrid: Akal, 1988.

WILLIS, Paul. Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del Siglo XXI. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, México, n. 1, n. 3, 2008, p. 43-66. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8568/8111>

ZEMELMAN, Hugo. **Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad**, México: El Colegio de México, 1987.

ZEMELMAN, Hugo. **Hacia una estrategia de análisis coyuntural. Movimientos sociales y conflicto en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100724072716/18ZEMELMAN.pdf>

ZUKERFELD, Mariano. Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. En **LAT Revista Latinoamericana de Antropología del trabajo**, n. 4, 2020, p. 1-50.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).