

11

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año VI - Marzo 2025 ISSN: 2683-989X



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**  
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
María Laura Orlandini, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Danilo Jorge Sans, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

## REGISTROS ORALES

- **MARÍA NOELIA GÓMEZ**  
Aspirar a dejar huella.  
Diálogo con Nieves Blanco García
- **MARIO DÍAZ VILLA**  
Campo intelectual de la educación y campo  
del currículo en América Latina

# Campo intelectual de la educación y campo del currículo en América Latina<sup>1</sup>

MARIO DÍAZ VILLA\*

Recibido  
12|12|24

Aceptado  
17|03|25

Registros  
orales

En este texto me propongo plantear dos temas de interés que están interrelacionados: el primero concierne al Campo Intelectual de la Educación (CIE); el segundo, al Campo del Currículo en América Latina. Parto del concepto espacial de “campo”, útil para dar cuenta de la estructura y formas de poder que surgen en los procesos de producción y reproducción discursiva. De acuerdo con Foucault (1977), las metáforas espaciales son síntomas de un pensamiento estratégico, ya que hacen del espacio del discurso un terreno y un asunto de prácticas políticas. En oposición al análisis temporal del discurso<sup>2</sup>, “intentar descifrarlo a través de metáforas espaciales, estratégicas, permite captar con precisión los puntos en los que los discursos se transforman en, a través de y a partir de relaciones de poder” (p. 117). El concepto de “campo” permite explicar las relaciones de poder y la lucha por recursos simbólicos que se internalizan dentro de un espacio social específico. Desde esta perspectiva, el campo no es un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discursos sino un dominio discursivo-político que tendría efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de los discursos, pero también de la subjetividad (el sujeto como lugar, como espacio que puede ser llenado, vaciado, constituido en diferentes relaciones de interacción).

<sup>1</sup> Conferencia de cierre del V Coloquio de Investigación Educativa en Argentina: “La Investigación Educativa y la educación pública frente a la encrucijada de la democracia en Argentina”. Organizada por la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE) y llevada a cabo en la Universidad Nacional de Rosario, los días 7, 8 y 9 de agosto de 2024.

\* Docente e investigador de la Universidad del Valle, Colombia. Doctor en Educación por la Universidad de Londres. Tiene estudios de maestría en Lingüística. Licenciado en Lingüística e idiomas. Fue asesor y conferencista en universidades nacionales e internacionales. En la actualidad investiga sobre el campo discursivo del currículo y sobre la sociología de la pedagogía. Correo electrónico: [mdiazvilla@gmail.com](mailto:mdiazvilla@gmail.com)

<sup>2</sup> En relación con el análisis temporal, Foucault (1977) considera que “Quien no plantease el análisis de los discursos más que en términos de continuidad temporal se vería necesariamente abocado a analizarlos y a considerarlos como la transformación interna de una conciencia individual. Construirá así una gran conciencia colectiva dentro de la cual ocurrirían las cosas. Metaforizar las transformaciones del discurso por medio de un vocabulario temporal conduce necesariamente a la utilización del modelo de la conciencia individual, con su temporalidad propia (...). La utilización de términos espaciales tiene un cierto aire de antihistoria para todos aquellos que confunden la historia con las viejas formas de la evolución, de la continuidad viviente, del desarrollo orgánico, del progreso de la conciencia o del proyecto de la existencia” (pp. 117-118).

En la literatura postmoderna “campo” y “territorio” son dos conceptos relativamente sinónimos. Para Foucault, el territorio se puede relacionar con la idea de un espacio geográfico o político que se encuentra sometido a las relaciones de poder y conocimiento que se producen en el campo. La noción de territorio es una noción estratégica. En sus conferencias publicadas bajo el título *Seguridad, Territorio y Población* (Foucault, 2006) el territorio aparece como un espacio sobre el cual se ejerce el poder, lo que es controlado por un cierto tipo de poder”. Sin embargo, su énfasis se hace en la población, dado el tránsito de los dispositivos de soberanía y disciplina a los dispositivos de seguridad (ya no se gobierna el territorio sino la población).

Por su parte, Deleuze utiliza el término “territorio” (en francés, *territoire*) para referirse a un espacio que es a la vez físico y simbólico. “Territorio es en primer lugar la distancia crítica entre dos seres de la misma especie: marcar sus distancias” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 325). El territorio es un espacio que es producido y reproducido a través de las relaciones entre los individuos o las instituciones y entre éstas y los individuos. Así, “la profesión, el oficio, la especialidad implican actividades territorializadas” (p. 331). En este sentido, el territorio es un espacio dinámico y en constante transformación. El territorio “es un conjunto de proyectos representaciones las cuales van a desembocar, pragmáticamente, en una serie de comportamientos, inversiones, en tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos” (Guattari y Rolnik, 1986; en Haesbaert, 2011, p.123).

Así mismo, Agamben (2011) utiliza el concepto de campo como “el paradigma mismo del espacio político en el punto en el que la política se transforma en biopolítica” (p. 19). Esto nos permite considerar que todo espacio (micro o macro) es un espacio político, donde se construyen narrativas diferentes sobre las formas de subjetividad e identidad.

La perspectiva de estos autores, y otros como Bourdieu y Bernstein, nos da cuenta de cómo el campo surge como una metáfora espacial que permite describir y explicar espacios mediados por límites que implican formas de subjetivación, dominación, explotación, territorialización y marginalización en el marco de las sociedades modernas, y aproximarse a la comprensión de las expresiones diferenciadas de los discursos y prácticas en los diferentes espacios de la vida social. De esta manera, el espacio es un principio constituyente de límites, aislamientos, identidades y subjetividad(es). Apropiando a Agamben, podríamos decir que la subjetividad es un campo de lucha.

Como puede observarse, los conceptos en las ciencias sociales y humanas se comportan como una gramática de realizaciones semánticas. Este aspecto, que parece normal en la semiótica, es controversial al momento de ubicar los conceptos anteriores (campo, territorio) en la tensión macro-micro como, por ejemplo, en el caso de la biopolítica. Así mismo, las diferencias conceptuales muestran las relativas tensiones que pueden darse alrededor de la

descripción y explicación de los eventos, contextos, acontecimientos o prácticas de sus respectivos objetos; esto es, la lucha por la ampliación de los límites epistémicos.

Esta diferenciación es importante para describir y explicar las tensiones y conflictos que se dan entre los diversos territorios dentro del campo, así como los fenómenos de territorialismo (en nuestro caso, territorialismo discursivo), territorialización o desterritorialización.

Con estos presupuestos, quiero referirme, a continuación, a la investigación educativa, la cual ha consolidado en las últimas décadas en América Latina un conjunto de avances que se expresan en la ampliación y diferenciación de lo que antes se denominaba “comunidades académicas” y en redes regionales, que se han ido configurando con el apoyo de organismos intergubernamentales, agencias de cooperación, fundaciones y corporaciones, y de grupos generados a partir de la voluntad política de actores académicos, y las mismas instituciones –como la universidad– que han promovido la gestión de la información científica como un elemento clave para el crecimiento investigativo.

Pero aquí hay necesidad de tener en cuenta dos aspectos: por una parte, con la ampliación de la base social del campo de la educación, se han incrementado las categorías de agentes educativos comprometidos en posiciones y funciones académicas y burocráticas de dirección en las instituciones y agencias del Estado que aseguran la implementación de la política educativa en su conjunto (científica, tecnológica o cultural) y, de esta manera, contribuyen –consciente o inconscientemente, cooptados o no– al mantenimiento de la hegemonía en el macro nivel (el campo del Estado y sus políticas). Podríamos denominar a esta clase de agentes, la tecnocracia.

Por la otra, la dinámica organizativa, académica e investigativa, especialmente en la universidad, ligada a la transformación de la división del trabajo académico de los profesores, ha tenido un incremento de grupos de investigación, multiplicación de profesionales especializados, surgimiento de profesiones de cuarta generación, investigación de frontera, transformación en la gestión de proyectos, así como la adhesión a tendencias educativas asociadas a la virtualización, la automatización de procesos, el uso de las redes y la inteligencia artificial y la gestión de datos. Estos desarrollos han producido cambios importantes en la base colectiva del campo universitario.

De hecho, esto ha conducido a una reestructuración y diversificación de la producción intelectual que ha comenzado a realizarse con una creciente independencia de matrices disciplinarias, y generado un crecimiento de nuevos estudios en campos híbridos y, en nuestro caso, en el campo híbrido de la educación.<sup>3</sup> Al mismo tiempo, la muy rápida reorganización de

---

<sup>3</sup> Quizás podríamos argumentar que una de las formas de recontextualización, mediante la cual se ha generado la diversidad de discursos educativos en sus diferentes expresiones (curricular, pedagógico,

la producción-reproducción de conocimiento ha abierto la universidad a los mecanismos de mercado, convirtiéndola en una proveedora más dentro de la economía global del conocimiento, modalidad que se conoce como “capitalismo académico” (Slaughter y Rhoades 2004). Lyotard (1987) hace una radiografía muy pertinente de la relación entre los cambios en la naturaleza del conocimiento y los cambios en las bases de la investigación y la transmisión de conocimientos.

También se han producido cambios relevantes en los contextos en los que se activan las carreras de formación profesional con la creación de programas de formación nuevos y heterogéneos, que se justifican como necesarios para que las universidades participen en el cambio cultural, económico y tecnológico contemporáneo y produzcan profesionales que se adapten a las nuevas formas de gestión del trabajo (Lazzarato y Negri, 2001). De allí que este proceso haya ido acompañado del discurso de las competencias. Este fenómeno ha conducido a la reforma permanente de los currículos en el marco de las nuevas formas de relación entre lo que denominamos el Campo de Recontextualización Oficial (CRO) y el Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP).

Apelando al concepto de territorio podríamos decir que en el siglo XXI se ha producido una creciente desterritorialización de la cultura académica por parte del Estado interventor que coopta el quehacer de la educación mediante la combinación de descentralización (cierta autonomía de las instituciones en relación con la gestión de su quehacer) y centralización (ejercicio de la supervisión y financiación). Esto en el marco de la cooptación institucional por las políticas de las agencias internacionales.

Los puntos anteriores plantean el contexto en el cual sugiero realizar el debate acerca del campo intelectual de la educación en América Latina, campo que no escapa a la proliferación de tendencias económicas, políticas y socioculturales, que van desde las influencias crecientes de la globalización irrigadas a través de las grandes multinacionales, el desarrollo de perspectivas postmodernas, multiculturales y postcoloniales, o el debate sobre la diferencia y la identidad, hasta los estudios sobre la condición de la educación (currículo, pedagogía, evaluación, por ejemplo) y sobre la permanente crisis (de hegemonía, de legitimidad, institucional) generada por una diversidad de problemas que se han convertido en objetos de diagnósticos, valoraciones e interpretaciones yuxtapuestas de los académicos cuyas posturas poco convergentes configuran el mundo de la vida académica del campo.

---

evaluativo) es la hibridación, a partir de la cual se produce un pluralismo de enfoques que luego tienden a diferenciarse y a establecer y legitimar los lenguajes prestados como propios. Bernstein (1998) asigna a estos discursos el lugar de las estructuras horizontales de conocimiento.

Estos aspectos hacen pensar que el campo intelectual de la educación –de igual manera que el campo universitario– no es reducible a la unidad y que, más bien, afirma la pluralidad desintegrada (pluralidad absoluta) y la lucha por determinar las condiciones, los criterios de pertenencia y de jerarquía para producir y asegurar las ventajas simbólicas dentro del campo. Dicho de otra manera, las luchas en el campo intelectual –y aquí me refiero específicamente al CIE– tienen por efecto el monopolio de la producción discursiva, de la identidad discursiva. Allí, los discursos se encuentran en pugna por el dominio de las visiones o perspectivas críticas que, evidentemente, son necesarias pero que resultan ineficientes por la poca capacidad de diálogo entre las diferentes perspectivas.

Pero ¿quiénes son los intelectuales de la educación? ¿Son una categoría profesional? Pienso que no, porque la categoría intelectual de la educación difiere de la categoría profesional de la educación que parece ser menos significativa en términos de estatus. Esta categoría se parece más a una fracción intelectual relativamente autónoma en la educación –no me refiero a su adscripción académico-administrativa, que puede ser una disciplina, una profesión o la pertenencia a un determinado departamento, escuela, centro o instituto–. La categoría intelectual de la educación es portadora de una nueva cultura del discurso educativo, esto es, del discurso crítico de la educación. En general, los intelectuales de la educación son inseparables de las luchas y confrontaciones que se dan por el control sobre las orientaciones discursivas (nuevas narrativas) del campo y sobre el mercado discursivo que privilegian.

La identidad discursiva de los intelectuales del CIE se configura a partir de narrativas que recontextualizan unas u otras narrativas. En unos casos, responden a un código discursivo único, a pesar de su apuesta descentrada con respecto al pensamiento educativo moderno y su posicionamiento a favor del cambio y la reivindicación de los movimientos sociales, la resistencia, la crítica, etc. Aquí –corriendo el riesgo de ser heterodoxo– podríamos hablar de identidades discursivas elitistas que reproducen cierto narcisismo discursivo independientemente de su visión progresistas y desarrollan una dinámica cerrada y autorreferencial. Esto generalmente ha conducido a una producción de conocimiento que se centra en reproducir y reafirmar sus propias ideas, excluir o minimizar perspectivas alternativas, o asumir posiciones de poder dentro del campo y entre los diversos subcampos.

Ahora bien, la adscripción estricta a un enfoque teórico particular y, en general, al discurso postestructuralista, puede llevar a un cerramiento intelectual, especialmente, cuando se tienden a generalizar la aplicación de los enfoques de manera indiscriminada a diversos

problemas educativos, se rechaza el diálogo con otras perspectivas teóricas y se usa el lenguaje teórico como una forma de capital cultural para mantener una posición de élite académica.<sup>4</sup>

Con respecto a esto, podríamos argumentar que la realidad del Campo Intelectual de la Educación en América Latina es plural, como bien es revelado por la heterogeneidad de discursos, unos del lado de la racionalidad oficial institucional, otros del lado de la radicalidad, pero todos ellos concebidos a partir del principio de exclusión mutua, lo cual conduce a la existencia de discursos mosaísticos, territorializados, sin articulación y transitividad, cada uno con sus propios lenguajes y gramáticas intraducibles a otros enfoques. En este contexto, los discursos del CIE en América Latina se consideran unidades aisladas, autónomas e irreductibles que conceptualmente no presentan transitividad ni entre los diversos enfoques ni entre los problemas que no resuelven.

El mercado discursivo de los actores pertenecientes al CIE es amplio y diverso, como diversa es su formación profesional y académica, independientemente de las funciones académico-administrativas que cumplen. Hemos dicho que, en este mercado discursivo, la investigación educativa como espacio heterogéneo de discursos y prácticas se inscribe hoy en el paradigma de la pluralidad absoluta.<sup>5</sup> Por una parte, este espacio, tiene su propia dinámica mediada por el aislamiento y la delimitación rígida de sus componentes discursivos y está cooptado por las fuerzas del capitalismo académico (producción intelectual para revistas indexadas) que se sustenta en la producción de jerarquías discursivas y, por otra parte, está determinado por los controles gubernamentales que regulan en cierta forma el ser y quehacer de la universidad, incluyendo la investigación. Pensemos en los diferentes organismos centralizados y descentralizados internacionales que en la geopolítica cultural pretenden ejercer la hegemonía asegurando el flujo de los discursos educativos hacia los estados nacionales ejerciendo el control sobre su reproducción y cambio mediante la formulación de tendencias, objetivos y metas supranacionales y sobre las formas de su gestión. Cuando se elabora un listado amplio de aspectos relacionados con la gestión en el campo de la educación provenientes de las agencias internacionales, encontramos, un diverso número de discursos aislados e inmatematistas de la gestión. A manera de ejemplo, se puede citar la gran cantidad de variaciones sobre el discurso acríptico de las competencias, la flexibilidad, la evaluación, el emprendimiento, la diversidad, la inclusión, etc.

<sup>4</sup> Así, por ejemplo, Scott David (2006) identifica y analiza críticamente seis discursos curriculares: Fundacionalismo, Convencionalismo, Instrumentalismo, Racionalidad Técnica, Pedagogía Crítica, y Postmodernismo.

<sup>5</sup> Apropiando el concepto de Bermejo (2005), el concepto de pluralidad absoluta se concibe desde la heterogeneidad absoluta donde los elementos están aislados y no se relacionan entre sí. En términos epistémicos podríamos, en este caso, hacer referencia a discursos que crecen horizontalmente sin ninguna relación o articulación conceptual o teórica.

En el caso de la investigación educativa, que puede considerarse una interfase recontextualizante entre el campo de producción discursiva y el campo de reproducción (formación), hay que agregar sus tensiones con el discurso oficial (internacional y nacional) por una parte, y con los discursos institucionales, por la otra. Dichas tensiones giran alrededor de las gramáticas de gestión en todos los ámbitos (definición y ranking de grupos de investigación, definición de líneas de investigación, indexación de la producción, gestión y evaluación del aprendizaje, competencias y habilidades blandas, interculturalidad, multiculturalidad, diversidad, equidad, etc.).

Quizás podríamos argumentar que el principio que rige la práctica investigativa dentro del denominado CIE en América Latina es la aleatoriedad. Esto remite al tema de una investigación en educación heterogénea, mosaística, sin conectividad entre las diferentes perspectivas, basada en la separación o aislamiento de los discursos y prácticas. Se trata, entonces, de múltiples espacios de recontextualización de discursos que ya no corresponden al modelo canónico de las disciplinas científicas o de comunidades científicas claramente reconocibles, delimitadas y formalizadas, sino de áreas con límites imprecisos y conexiones cambiantes, que funcionan en distintos niveles y jerarquías. En este contexto sería posible incluir lo que comúnmente se conoce como investigación aplicada o investigación para la solución de problemas. Este tipo de investigación puede considerarse local, sectorial, dependiente de problemas contextuales, generalmente multiestratificados.

Es precisamente en la educación donde predomina este tipo de práctica investigativa, heterogénea, plural, sin contornos definidos, en virtud de la multiplicidad de perspectivas que bien pueden aislarse o autonomizarse o bien pueden yuxtaponerse, independientemente de los desarrollos desiguales, entre los campos discursivos que fundamentan la investigación, muy socorrida entre los denominados “grupos de investigación”, los cuales tienen un papel menos relevante en la jerarquía académica –con algunas excepciones–, aunque gran reconocimiento en el plano de sus interacciones con el Estado. Esto hace a un gran sector de la investigación dependiente de los contratos gubernamentales.

En este caso, es pertinente reflexionar hasta qué punto se seleccionan, promueven y legitiman problemas en lugar de enfoques, se pluralizan objetos (el maestro, el aprendizaje, la integración, la práctica pedagógica, la escuela, los planes de estudio, la violencia<sup>6</sup>, el entorno comunitario de la escuela, las cartografías educativas) dan la impresión de recurrir a un pensamiento pluralista sin que esto signifique cruzamientos, imbricaciones, intersecciones y

<sup>6</sup> A propósito, recientemente, el 26 de julio de 2024, la UNESCO realizó la “Consulta regional para la prevención y abordaje de la violencia en el sector educativo”, un tema crucial para la región de América Latina y el Caribe. La sesión incluyó la participación de ministros de Educación y un panel de expertos quienes exploraron las formas emergentes de violencia y estrategias de abordaje.

tránsitos que potencian realmente un pensamiento integrado. Al contrario, la investigación educativa tiende a convertirse en un conjunto de proyectos atomizados que cumplen funciones más credencialistas que de producción de nuevo conocimiento.

Apelando a la metáfora de Bernstein (1998) entre reservorio y repertorio, podríamos considerar que el reservorio de la investigación educativa en América crece permanentemente en la medida que crecen los problemas, la mayoría históricos y aún sin solución (acceso a la educación, equidad, calidad, inequidad de género, diferencias culturales, poblaciones altamente vulnerables, violencia, etc.), a lo que se agregan las nuevas realidades sociales, culturales, y demográficas, que configuran una geografía social, difícil de ser asumida por los actores educativos a pesar de sus preocupaciones académicas, sociales e investigativas.

Por su parte, el repertorio que corresponde a los registros metodológicos desarrollados por los investigadores educativos oponen, generalmente, diferentes interpretaciones derivadas ya sea de los enfoques sobre el discurso, de enfoques posestructuralistas o, recientemente, de los discursos críticos de la posmodernidad de la educación y en la educación. Este punto puede ejemplificarse con uno de los campos que ha tenido cierta visibilidad en América Latina, el campo del currículo, donde las conceptualizaciones han permitido tematizarlo a partir de diversas racionalidades discursivas separadas en ámbitos, convergentes en ciertos objetos, pero divergentes en su recontextualización mediada por lenguajes especializados, intraducibles, difícilmente comparables, y basados en semánticas diferentes, a menudo opuestas. El juego discursivo se ha convertido en este caso en una lucha por el poder discursivo o por la “voluntad de verdad”.

Esto se puede ilustrar con la reconceptualización del campo curricular a partir de la década de los años setenta del siglo pasado, que dio origen a diversos enfoques (neomarxistas humanistas, hermenéuticos, críticos, funcionalistas, conductistas, etc.). La relación excluyente entre dichos enfoques provenientes de múltiples fuentes generó una multiplicidad de criterios diferentes sobre la descripción y análisis del campo curricular. El efecto estructural ha sido el crecimiento de un repertorio de enfoques del hecho de préstamos, cruzamientos, y desplazamientos semánticos en el proceso de producción de sus metalenguajes recontextualizados.

También encontramos el trabajo concreto de los actores educativos, quienes, a partir de su cotidianidad laboral, se mueven en el campo de los saberes específicos (aislados o integrados) o en la renovación de los medios y modalidades pedagógicas de aprendizaje, reguladas por formas de gobierno curricular (que van de lo macro a lo micro) y que definen límites precisos y competencias definidas, que cooptan el surgimiento de procesos de

gobernanza curricular o escolar susceptibles de contribuir al surgimiento de nuevas formas de pensar políticamente la escuela.

Examinemos brevemente los principales desarrollos del campo curricular en lo que va corrido del siglo XXI. Esta época tiene sus propias realidades, y sus propias racionalidades, complejas e inabarcables. Si la segunda mitad del siglo XX respondió al modelo de modernización permanente, en el cual el Estado tuvo un papel fundamental y una cierta relevancia decisiva en el control de la educación a través de sus políticas y programas de descentralización de la gestión, búsqueda de la equidad, promoción de la calidad, modernización curricular, investigación pedagógica, perfeccionamiento docente, evaluación, acreditación, políticas de financiamiento, descentralización, vinculación con el sector económico internacionalización y otros que fueron legitimando lentamente la pérdida de la autonomía de la universidad, el siglo XXI, representa otra forma de ser y quehacer de la educación.

Quizás sería posible argumentar que no podríamos hablar de un concepto válido de educación, ni de investigación o currículo en el siglo XXI, debido a la relevancia que adquieren en este siglo otras prácticas educativas y otras agencias que debilitan las fronteras del campo y abren la posibilidad de producir nuevos conceptos de educación, investigación, formación, y de resolver una diversidad de problemas que impiden, en cierta forma trazar un mapa definitivo del quehacer de la universidad y el quehacer de la investigación.

Lo que se observa es un fenómeno de complejización creciente tanto a nivel macroestructural como microcontextual.<sup>7</sup> En lo macroestructural, observamos las rutinarias tareas de recontextualización –por las agencias educativas– de los discursos provenientes del campo internacional, cuyos principios anticipatorios (pensamiento estratégico) –de lo que sucederá a medias– está expresado en documentos de agencias internacionales, entre otros, *Pensar más allá de los límites-perspectivas sobre los futuros de la ES hacia 2050* (UNESCO, 2021a), *Caminos hacia 2050 Resultados de una consulta pública sobre el futuro de la ES* (UNESCO, 2021b), *La Agenda 2030. Los objetivos ODS. Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Naciones Unidas, 2018), *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2023), *Reimagining our futures: A new social contract for education* (UNESCO, 2022) *Trends shaping Education* (OECD, 2022) o *Back to the future* (OECD, 2020), en adición a documentos del Banco Mundial, el BIRF, la CEPAL. Estos textos, y muchos otros, hacen parte de las políticas globales para la expansión de la educación, las cuales se basan en el supuesto de que generarán ciudadanos cada vez más informados para una sociedad en la que el trabajo

<sup>7</sup> Aquí sólo nos referiremos a lo macroestructural. Lo micro contextual será objeto de un análisis específico.

basado en el conocimiento desempeñará un papel cada vez más importante en el cambio de vida de grupos e individuos.

Lo que podríamos denominar “internacionalización de la educación superior” ha sido un proceso con fuertes matices de verticalidad, donde el “Norte Global” ha tenido una influencia desproporcionada sobre el “Sur Globalizado”, –no global–<sup>8</sup> en nuestro caso, América Latina. Las manifestaciones de estas influencias (que podrían denominarse cooptación), pueden observarse en la réplica de la “internacionalización”, (p. e. la influencia sobre el currículo) a expensas de las prioridades institucionales, los rankings universitarios confeccionados a la medida de instituciones del Norte, el permanente flujo de conocimiento y publicaciones académicas del Norte al Sur y la adopción de sistemas de aseguramiento de la calidad con sus estándares, acreditación, autoevaluación.

Es importante considerar que las tensiones entre las demandas globales y estatales y las necesidades institucionales solo han generado resistencias aleatorias. De hecho, no podemos desconocer que ha habido un cierto descentramiento en algunas universidades que han desarrollado enfoques curriculares y pedagógicos propios. También podemos tener en cuenta el crecimiento –aunque muy lento– de la Cooperación Sur-Sur aunque, quizás, lo más importante sería la toma de mayor conciencia crítica sobre la necesidad de descolonizar el conocimiento y la educación en América Latina.

A esto debemos agregar las pretensiones operativas y funcionales de la investigación educativa que, al amparo de las nuevas tecnologías de la investigación y la comunicación, acentúan el desplazamiento de la misión histórica de la universidad –la razón y el conocimiento– (misión poco cumplida) hacia formas de racionalidad socialmente operativas. ¿Cómo rescatar la autonomía universitaria? ¿Cómo recuperar el sentido auténticamente democrático del gobierno universitario en el cual se privilegie la participación democrática de los actores educativos, y no se continúen reproduciendo los modelos de organización ya sean burocráticos, profesionales, o matriciales, que replican las formas de administración jerarquizada y ortodoxa de la universidad clásica? ¿Cómo lograr formas de organización académica que se inspiren en una cultura colegiada que rescate la forma y contenido de la autonomía universitaria, la libertad académica, el papel colegiado de los académicos en las decisiones institucionales y, de esta manera, accedan a la reflexión sobre el poder y la generación de nuevas formas de gobierno en la educación y en la sociedad? (gobernanza participativa).

<sup>8</sup> El término “Sur Global” es más que una metáfora del subdesarrollo. Hace referencia a toda una historia de colonialismo, neoimperialismo y cambios económicos y sociales divergentes que han mantenido importantes desigualdades en el nivel de vida, la esperanza de vida y el acceso a los recursos. Véase, Garland Mahler (2017).

La democratización debe extenderse al campo curricular, democratización que implica un enfoque más socializado y colaborativo, caracterizado por la participación de múltiples actores (educadores, estudiantes, comunidad, etc.), la toma de decisiones descentralizada y el énfasis en la negociación y el consenso en relación con los asuntos curriculares.<sup>9</sup>

De la misma manera, la democratización curricular debiera tener como punta de lanza a la investigación educativa inspirada en el “contrapoder” de los actores universitarios frente a las agendas, prioridades y formas de financiación de las agencias internacionales y del Estado, que afectan la orientación de la investigación. Es necesario deconstruir la hegemonía de los discursos educativos de las agencias internacionales (UNESCO, Banco Mundial, OCDE) que han colonizado los sistemas educativos de América Latina, a través de la homogeneización de los objetivos, políticas y metas educativas y formas de gestión que trazan para los diferentes niveles de los sistemas educativos. Así mismo, es necesario deconstruir los discursos unitaristas cuya concepción de pensamiento pluralista está concebida a partir de enfoques cerrados que expresan más racionalidades teóricas que prácticas basadas en el aislamiento y exclusión de los discursos que desde otros ámbitos epistémicos buscan construir gramáticas descriptivas y explicativas fuertes sobre el devenir de la educación y sus múltiples realizaciones.

Para concluir, es importante considerar que la función tanto discursiva como política del campo Intelectual de la educación es reflexionar críticamente sobre las relaciones de poder y principios de control que subyacen a todas las prácticas educativas (curriculares, pedagógicas evaluativas, administrativas, etc.), a través de las cuales se configuran estructuras de conocimiento y formas legítimas de conocer. Los discursos alternativos del CIE deben contrarrestar la hegemonía sobre el conocimiento, sobre su organización y transmisión, y sobre la gestión sobre la subjetividad de individuos y grupos. Esto implica, contra las pretensiones reguladoras de organismos externos, promover una mayor autonomía y pertinencia de los sistemas educativos nacionales.

En síntesis, este texto es una invitación a ver el campo intelectual de la educación como un campo complejo de agenciamiento de formas de resistencia colectiva que trasciendan las dinámicas cerradas y autorreferenciales de su organización y sus discursos, y se conviertan en nuevos lentes para interpretar los discursos, prácticas y contextos educativos y hacer de ellos principios generativos de nuevas formas de acceder a y vivir el conocimiento, la cultura, la educación, y la vida misma.

---

<sup>9</sup> Es importante discutir las consecuencias inequitativas y excluyentes de la adaptación del currículo a las necesidades locales y contextuales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). *Medios sin fin. Notas sobre la política* (pp. 17-46). Pre-Textos.
- Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad: pluralidad y transversalidad*. Anthropos Editorial.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-textos.
- Foucault, M. (1977). *Genealogía del Poder*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el College de France 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica.
- Garland Mahler, A. (2017). Global South. *Oxford Bibliographies*. DOI: 10.1093/obo/9780190221911-0055
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Siglo XXI Editores.
- Lazzarato, M., y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. DP&A Editora.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas, CEPAL.
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*. Naciones Unidas.
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research, and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- OECD (2022). *Trends Shaping Education 2022*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- Scott, D. (2006). Six curriculum discourses: contestation and edification. En A. Moore (Edit.), *Schooling, Society and Curriculum* (pp. 31-42). Routledge and Kegan Paul.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, State and Higher education*. The Johns Hopkins University Press.
- UNESCO. (2021a). *Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. UNESCO-IESALC. [www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

UNESCO. (2021b). *Caminos hacia 2050 y más allá: resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO-IESALC. [www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)