

KE CHENG Y CURRÍCULUM: UN ANÁLISIS DEL CONCEPTO OCCIDENTAL Y ORIENTAL DE CURRÍCULO Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

KE CHENG AND CURRICULUM: AN ANALYSIS OF THE WESTERN AND EASTERN CONCEPT FOR CURRICULUM AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

Gabriel Castillo Tello
Licenciado en Educación
Investigador independiente
Santiago, Chile
Gabriel.castillo.jn@gmail.com
ORCID: 0009-0004-5572-0424

Isaac Collao Morales
Licenciado en Educación
Investigador independiente
Santiago, Chile
Isaacollao@gmail.com
ORCID: 0009-0002-3998-0600

Resumen: El currículum se configura desde una concepción occidental, que ontológicamente se ha caracterizado por la individualidad, la competencia, la idea de progreso y una forma particular de organizar el mundo. Sin embargo, lo occidental en el currículum no permite observar otras formas de entender el fenómeno, por lo que es relevante observar otras visiones. En este sentido, por medio de una reflexión teórica y revisión bibliográfica, se presentan en el ke cheng elementos relevantes que amplían la manera de entender el currículum. Por este motivo, a lo largo de este ensayo se analizarán las definiciones de currículum para contraponerlas con el ke cheng, con el propósito de observar puntos de convergencia con la inclusión educativa. Se ha observado que no existe un punto de convergencia entre ke cheng, curriculum e inclusión, ya que mientras en uno la inclusión es parte ontológica del término, el otro ha sido reactivo a las necesidades sociales y educativas.

Palabras clave: ke cheng, currículum, inclusión educativa, China

Resumo: O currículo configura-se a partir de uma concepção ocidental, que ontologicamente tem se caracterizado pela individualidade, competição, ideia de progresso e uma forma especial de organizar o mundo. No entanto, o ocidental no currículo não permite observar



outras formas de compreender o fenômeno, por isso é relevante observar outras visões. Nesse sentido, por meio de uma reflexão teórica e revisão bibliográfica, são apresentados no ke cheng elementos relevantes que ampliam a forma de entender o currículo. Por isso, ao longo deste ensaio serão analisadas as definições de currículo para contrastá-las com o ke cheng, a fim de observar pontos de convergência com a inclusão educacional. Observou-se que não há ponto de convergência entre ke cheng, currículo e inclusão, pois enquanto em um a inclusão é uma parte ontológica do termo, no outro ela tem sido reativa às necessidades sociais e educacionais.

Palavras-chave: ke cheng, currículo, inclusão educacional, China

Abstract: The curriculum is configured from a Western conception, which ontologically has been characterized by individuality, competition, the idea of progress and a particular way of organizing the world. However, the Western in the curriculum does not allow observing other ways of understanding the phenomenon, so it is relevant to observe other visions. In this sense, through a theoretical reflection and bibliographical review, relevant elements that broaden the way of understanding the curriculum are presented in the ke cheng. For this reason, throughout this essay the definitions of curriculum will be analyzed to contrast them with the ke cheng, with the purpose of observing points of convergence with educational inclusion. It has been observed that there is no point of convergence between ke cheng, curriculum and inclusion, since while in one inclusion is an ontological part of the term, in the other it has been reactive to social and educational needs.

Keywords: ke cheng, curriculum, educational inclusion, China

INTRODUCCIÓN

El currículo es un fenómeno que ha sido analizado a profundidad en distintas épocas, por diferentes autores y desde una variedad de disciplinas. Los mayores aportes se han producido en occidente, principalmente en Estados Unidos y Europa. Esto ha llevado a que distintos países se vean influenciados por estas teorías al momento de diseñar el currículo de sus sistemas educativos, como es el caso de Chile. Esta influencia, en ocasiones, impide analizar el currículo desde otras perspectivas, aunque en la actualidad se ha realizado un esfuerzo por ampliar el campo curricular, integrando conceptos teóricos como la interculturalidad e identidad de género. Si bien estos aportes han llevado a una revisión de los fundamentos del currículo, la definición misma de este concepto no se ha tensionado, ya que se sigue situando el fenómeno dentro de un paradigma occidental. En este sentido, cabe preguntarse, ¿Qué obstáculos tiene para el entendimiento del currículo situarse dentro de un paradigma occidental? ¿Qué aportes pueden integrarse a la concepción de este fenómeno si nos situamos desde otro paradigma? ¿Qué elementos pueden aportar las tradiciones no occidentales? Por esta razón, en este ensayo buscamos tensionar el concepto occidental de *curriculum* por medio del análisis del término *ke cheng*. La concepción china del currículo que tiene siglos de uso y su análisis conlleva aportes sociales y éticos a la concepción del fenómeno.

Para realizar este trabajo se han analizado textos fundamentales del campo curricular en Occidente, por medio de una metodología cualitativa con un enfoque hermenéutico y crítico de estos textos. De igual manera, se analizaron ensayos teóricos y artículos científicos actuales desarrollados en China, principalmente, aquellos que analizan el campo curricular chino y la influencia que han tenido las sabidurías tradicionales (Confucianismo, Budismo y Taoísmo) en la educación china. Al considerar esto, el presente ensayo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, un contexto teórico en el cual se inserta el fenómeno con el propósito de justificar este análisis. En segundo lugar, se realiza un recorrido histórico por las principales concepciones del currículum para poder identificar los elementos que caracterizan ontológicamente este concepto. En tercer lugar, se analiza el concepto chino para currículum, *ke cheng*, con el propósito de analizar el uso que ha tenido en su tradición confuciana. Finalmente, se realiza una discusión teórica entre estos conceptos y la forma de entender la inclusión educativa.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

El campo curricular se caracteriza por un saber multidisciplinario, en el cual aportan diferentes ciencias como la psicología, sociología, filosofía y pedagogía. Estos saberes han dado sus aportes para entender el currículum y han ayudado al desarrollo de diferentes perspectivas para comprender el fenómeno, campo académico y proceso de diseño del currículum. En esta línea, podemos señalar que el currículum se ha estudiado desde su concepción técnica (Tyler, 1973); su reproducción política, cultural e ideológica (Apple, 2008); desde una perspectiva multiculturalista, racial, feminista, de género, postestructuralista, posmodernista, entre otras (Da Silva, 1999); y clasificado desde los intereses de Habermas (Grundy, 1991). En Chile, el desarrollo del saber curricular ha sido influenciado por las diversas corrientes internacionales, las cuales, en su mayoría, han puesto su foco en una concepción técnica, entendiendo al currículum como un plan de estudios (Magendzo, Abraham y Lavín, 2014). Según estos autores, el desarrollo del campo curricular en Chile se caracteriza por lo técnico y “la discusión versaba fundamentalmente en torno a los diseños curriculares pensados desde las políticas educativas e implementadas mediante reformas curriculares” (p. 176). A lo largo de los años, se ha evidenciado un incipiente desarrollo teórico del campo curricular, sin embargo, las principales reformas siguen siendo prescritas por el Estado. En este sentido, Cox (2011) investiga sobre el desarrollo histórico del término currículum en Chile y concuerda en el uso técnico que se ha otorgado al concepto. De esta manera, expresa que el:

Currículo, entonces, históricamente fue la prescripción, obligatoria para todo el sistema escolar, de un *plan de estudios*, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia en el total de la experiencia de la escolaridad, y un *programa de estudios*, o los objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar (Cox, 2011, p. 51-52).

Tal como se observa en la cita, históricamente el currículo en Chile ha estado regido por las normas políticas del Estado. En cuanto a esto, se puede señalar que el desarrollo curricular

en el país se basa, principalmente, en teorías importadas y no una sistematización del campo curricular en Chile. Sin embargo, cabe destacar que, en la actualidad, existe un incipiente giro decolonial y crítico en los trabajos curriculares en Chile, por ejemplo, la interculturalidad y la visibilización de pueblos originarios en el currículum (Sanhueza, Pahès, González-Monfort y González-Valencia, 2022; Vásquez y Del Pino, 2022). Además, se pueden observar otros trabajos que se enfocan en el análisis del currículum nacional, centrándose en habilidades o la perspectiva que se le otorga a la asignatura (Vallejos, Redon y Del Prete, 2022; Marolla, Gutiérrez y Fuentes, 2021).

Estas teorías, exceptuando los trabajos presentados en el párrafo anterior, se basan en un paradigma occidental, que se orienta a la “articulación de fenómenos y teorías ya suministrados por el paradigma” (Kuhn, 2013, p. 134). En este sentido, el paradigma se comporta como un marco de restricción que se limita al desarrollo de teorías que ayuden a expandir lo implementado anteriormente, siendo indiferentes o no pudiendo observar otros elementos o fenómenos que no son aportados por el paradigma. En este caso, lo problemático se sitúa en lo occidental en contraposición con lo oriental, ya que restringe otras perspectivas y formas de entender el currículo. Si bien dentro de los Estudios Curriculares, existen diversas perspectivas y teorías que analizan el currículum, es necesario observar lo que se dice sobre este fenómeno desde la perspectiva oriental.

Por esta razón, surge la necesidad de observar el currículum desde una perspectiva diferente, en la cual se tensionen las concepciones tradicionales del currículum. Por ello, en este ensayo queremos enfocarnos en el análisis del currículum desde un paradigma oriental, centrándonos en la búsqueda de un punto convergente entre el currículum occidental y el currículum chino, ya que abarcar más ampliamente un paradigma oriental, conlleva el análisis de otras perspectivas epistémicas como el desarrollo de los estudios curriculares en Corea del Sur, Taiwán, Japón, entre otras (Pinar, 2014a). Por lo tanto, el objetivo general de este ensayo es analizar las relaciones entre el concepto “currículum”, el “*ke cheng*” y la inclusión educativa. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica de textos fundamentales en el campo curricular occidental y los trabajos recientes de autores chinos. El ensayo se ha estructurado en el análisis del concepto de currículum, en primer lugar, luego prosigue con el análisis del concepto *ke cheng*, para posteriormente, reflexionar sobre los puntos de convergencia entre ambos términos y su relación con la inclusión educativa.

ANÁLISIS

Concepto occidental “*curriculum*”

A partir de una generalidad, el concepto de currículum lo podemos comprender como la totalidad de las experiencias de las y los estudiantes que ocurren en el proceso educativo. De esta forma, el término se asocia específicamente a una secuencia planificada o una visión de las experiencias del estudiante en términos de las metas del educador o de la escuela (Sacristán, 2010). Otras de las miradas con las cuales se asocia el concepto de curriculum es el plan de

estudios. De esta manera, desde lo técnico, podemos desplegar una serie de objetivos que nos permiten desarrollar habilidades a partir de la interacción planificada de los estudiantes con el contenido, materiales, recursos y procesos de instrucción para evaluar el logro de estos objetivos educativos. Los planes de estudios pueden estar estrictamente estandarizados o pueden incluir un alto nivel de autonomía de parte de las instituciones (Grundy, 1991). En este sentido, la calidad, equidad e igualdad en la educación han sido blanco de constantes análisis y críticas por parte de diferentes sectores, tanto públicos como privados. Dichos análisis están directamente relacionados con las brechas que existen a partir de diferencias marcadas en el desarrollo curricular, las instalaciones, los recursos y los contextos.

Al revisar la etimología de la palabra *curriculum*, apreciamos que esta proviene del latín *currere*, que significa "carrera" o "el curso de una carrera" (Hamilton, 1981). Además, se debe considerar un aspecto relevante en el uso que tuvo en Roma como *cursus honorum* o lo que señala Cicerón como *curriculum vitae*; estas acepciones indican un desarrollo individual de logros sociales. Una de las primeras definiciones etimológicas que existe del latín al español sobre el concepto "currículum" es del año 1867, que lo define como "[de *curro*=correr] *cic*. Carro pequeño, birlocho, calesín; Carrera; Espacio breve de tiempo; El espacio donde se corre; Carrera, met. Curriculum vitae o *vivēndi*, *cic*. La Carrera de la vida. Curriculum laudis, Quint., el camino de la gloria" (De Miguel y Morante, 1867, p. 251). En esta definición, se logra observar dos acepciones que otorgan un carácter individualista al concepto "currículum". Por un lado, se encuentra el concepto de Cicerón al tratar el currículum como "carrera de la vida", otorgando un valor individual y competitivo al concepto; por otro lado, Quintiliano vuelve a tratar este término con un valor de competencia al tratar el currículum como "camino de la gloria". Ambos usos apelan a un progreso ascendente y gradual de las experiencias de la vida, tal como Comenio lo plantea desde un proyecto moderno. Según Bolívar (2008), "esta narrativa del progreso continuo confía que —con la utopía humanista de la emancipación, y la metodológica de la Didáctica— se puede llegar a la igualdad humana" (p. 48). Con base en esto, el proyecto moderno constituye un giro "instructivo" que caracterizará a la escuela como una maquinaria, en la cual se debe encontrar un método capaz de "enseñar todo a todos", sin embargo, esta idea de progreso continuo es criticada por la posmodernidad, ya que la escuela moderna excluye aquellas identidades que no son reconocidas por su propio valor, sino que se obliga a mimetizarse, debido a la finalidad homogeneizante del sistema educativo moderno (Bolívar, 2008).

Dentro de este proyecto moderno, desde la perspectiva occidental, el "currículum" se vincula con las ideas protestantes, principalmente, el calvinismo, y el Renacimiento. De esta manera, el primer uso conocido propiamente tal, localiza la primera fuente del "currículum" en los registros de la Universidad de Leiden (1582) y Glasgow (1633), (Hamilton, 1981). En este periodo, se comienzan a articular otros conceptos para nominalizar el orden particular que requiere la enseñanza, entre los cuales se encuentran "doctrina", "syllabus", "clase", "catecismo" y "didáctica" (Bolívar, 2008). Estos conceptos responden a la necesidad de organizar el saber pedagógico, a una forma de entender el conocimiento y "todos los hombres han de ser educados e instruidos en todas las cosas, porque su destino es participar en la

creación de un reino de Dios en la tierra” (Bolívar, 2008, p. 44). De este modo, se puede observar un deseo por parte del proyecto moderno y las ideas protestantes de organizar el conocimiento. El currículum viene a dar ese orden. Sin embargo, este saber debía ser enseñado, por lo que Bolívar (2008) relaciona el currículum con la didáctica. Esta se observa como el método o “*artificium docendi*”, la que Comenio denomina como “un método mediante el cual podía enseñarse a todos los niños la suma de todos los conocimientos y, al mismo tiempo, imbuirles en aquellas cualidades de carácter que fueran importantes para este mundo y para el otro” (Bolívar, 2008, p.45). Estos conceptos comenzaron a dar respuestas a las inquietudes pedagógicas del siglo XVI, cada uno desarrollado en mayor profundidad en los países centroeuropeos (didáctica) y los anglosajones (currículum).

Para sintetizar este apartado, en general, si bien el concepto currículum tiene varias acepciones y muchas de ellas responden a teorías pedagógicas y su desarrollo histórico, es posible trazar una reflexión ontológica desde los primeros usos de la palabra. Se entiende el currículum como un concepto eminentemente occidental que avala la individualidad, competencia e idea de progreso en sus antecedentes más remotos, como los usos de Cicerón y Quintiliano. De igual modo, en respuesta a un proyecto moderno y las ideas protestantes, se levanta el término currículum junto con la didáctica para organizar el saber pedagógico y establecer un método de enseñanza que logre abarcar a todos. En este sentido, el currículum tiene connotaciones de orden y disciplina, a la vez que organiza el mundo como un lugar de progreso continuo.

Concepto oriental “*ke cheng*”

En contraposición al paradigma occidental, el término chino para currículum es *ke cheng*, el cual, a diferencia del concepto latín “*curriculum*”, aparece siglos antes, específicamente entre el 608 y 907, durante la dinastía Tang (Zhang y Zhenyu, 2014). Según los autores, ‘ke’ significa ‘función’ y ‘cheng’ significa ‘muchas personas reunidas y compartiendo en una habitación’ (p. 118), aunque reconocen que el significado original de ambas sílabas ha cambiado en el uso actual. Sin embargo, lo que plantean los autores requiere de una mayor atención, pues, en su etimología, el *ke cheng* indica un desarrollo social de la educación y que sirve para el beneficio común. Desde allí se desprende la idea de un grupo de personas reunidas y compartiendo en una habitación, lo que podría relacionar con el término “clase” o “curso”, pero el concepto expresa, además, una idea confuciana de la enseñanza.

El pensamiento de Confucio se encuentra presente en el término “*ke cheng*”, es así como Kong Yingda, un pensador confuciano de la dinastía Tang, explica la profundidad del término en un comentario sobre uno de los cinco clásicos de Confucio. En el Libro de las Canciones, Confucio expresa lo siguiente: “Magnífico en verdad es el templo, que ha sido construido por la persona moral”. A lo que Kong Yingda expone la siguiente explicación: “Es la persona moral quien debe planificar, supervisar y mantener el currículo (*ke-cheng*). Eso es legítimo” (Zhang y Zhenyu, 2014, p. 118).

Con base en esta cita podemos extraer diferentes ideas sobre el *ke cheng*. Por un lado, existe un componente moral en la elaboración, supervisión y permanencia del plan de estudios. Dicho componente no existe en la etimología del concepto “curriculum”, el cual, como fue analizado anteriormente, se evidencia como una “carrera o movimiento progresivo” que no implica necesariamente un componente moral, sino más bien, se pone el énfasis en el “ordo” y la “disciplina” (Hamilton, 1981). Por otro lado, el uso de la palabra “templo” no implica un sentido religioso, sino que su connotación remite a “una gran causa” (Zhang y Zhenyu, 2014), por lo tanto, *ke cheng* no se limitaba a la escuela, sino que abarcaba todas las esferas de la sociedad. En este sentido, se puede observar que el *ke cheng*, ya menciona un componente moral y social, o mejor dicho, el desarrollo de una persona moral que beneficie a la sociedad. Dicho pensamiento se mantiene en la educación actual de China, la cual se caracteriza por basarse en un modelo de educación moral por medio de la apreciación estética de Tan Chuanbao (Zhenzhou y Fairbrother, 2010). Este modelo retoma la tradición filosófica china, principalmente, de las Analectas de Confucio que dictan lo siguiente: “en educación, uno debe comenzar con poemas, enfatizar ceremonias y concluir con música” (p. 41). En definitiva, el modelo de Tan Chuanbao replica el pensamiento de Confucio al señalar que la apreciación de las artes y las tradiciones son imprescindibles para el cultivo de un ciudadano altamente moral. Cabe señalar que, si bien como se estipula anteriormente, el término “templo” no tiene una connotación religiosa, en esta cita de las Analectas, Confucio reitera el rol de las “ceremonias”, lo cual requiere detenerse en el análisis de estos componentes rituales que conlleva el *ke cheng*.

La inclusión del componente “ritual” dentro del concepto oriental de curriculum es un punto de encuentro en la forma del *ke cheng* y el término occidental liturgia, ya que se observa una relación entre el rol social que cumplen ambos términos, en cuanto a la acción en conjunto que desarrolla un proyecto común. Agamben (2012) analiza la relación que existe entre la liturgia y la conformación del estado moderno. En su análisis, el filósofo italiano describe lo siguiente:

El término griego liturgia viene de *laos* (pueblo) y *ergon* (obra) y significa, por lo tanto, literalmente acción pública, actividad hecha por el pueblo. En Atenas, la liturgia designaba la actividad, las obras que el ciudadano que tenía cierto ingreso estaba obligado a realizar para la ciudad. Por ejemplo: organizar los juegos públicos (*gymnasiarchia*), o la fiesta pública (*corrigia*), y en caso de guerra, armar un barco (*trierarchia*) (p. 36).

Sin embargo, este concepto evoluciona y fue tomado por el cristianismo para explicar los ritos que componen su doctrina. En este sentido, la liturgia toma un papel performativo en la realización de ciertos actos, la cual se distancia del *ke cheng*. Para aclarar este punto, debemos analizar la distinción que realiza Agamben sobre el *opus operatum*, refiriendo a la efectividad del acto, y el *opus operantis*, correspondiendo a la “la modalidad subjetiva mediante la cual el agente realiza la acción” (p. 41). Por lo tanto, la realización de un acto no implica la moral del sujeto, lo que se diferencia del *ke cheng* cuando la reflexión moral está por sobre el actuar del

sujeto o su oficio, aunque no se debe obviar que ambos concuerdan en un aspecto social y político en el cual debe existir una cooperación para la elaboración de una empresa en común.

El *ke cheng* representa una de las bases filosóficas para el desarrollo curricular en China. El pensamiento de Confucio se evidencia por medio de esta metáfora, la cual expone una metafísica basada en la moral (Zhang y Zhenyu, 2014). Para el confucianismo el orden del cosmos es un orden moral, por lo que el tema más importante de la cultura oriental es la unidad entre sujeto y Cielo. Para el confucianismo, los fundamentos del mundo son: Cielo, Tierra y seres humanos. Cada uno de los cuales originan el mundo, “el Cielo las genera, la tierra las nutre y los seres humanos las perfeccionan. Cielo, tierra y humanos, estos tres elementos constituyen el mundo confuciano” (Morales, 2019, p. 244). El principal de estos elementos es el Cielo o tian que, según Confucio, determina la acción y función de los seres humanos en el mundo. Como lo señala Saz-Orozco (1967), “un príncipe o un padre tenía solamente la realidad en cuanto se acomodará a lo que el Cielo había decretado que debía ser un príncipe o un padre” (p.68).

A partir de lo anterior, queda establecida la visión social que la cultura oriental China le otorga a las relaciones interpersonales desde la jerarquía. Dicho concepto explica la relevancia que se le da al “ritual” y las características de autonomía de quienes se enfrentan a un proceso de formación, el cual se caracteriza por la autonomía definida como la “virtud” del sujeto de vincularse con “el llamado celeste”, entendido como conciencia moral que prioriza conceptos éticos y sociales: el amor, la unidad, la justicia y la fidelidad, todos asociados con la naturaleza. Este componente ritual y moral no se observa dentro de las estructuras curriculares de Occidente, que tal como se menciona en la etimología, se basa en una carrera y un progreso de saber jerarquizado, más que una búsqueda autónoma o autoconocimiento.

Este análisis nos lleva a comprender que la idea de igualdad en la educación no solo procede de la comprensión de este fenómeno interpretado a partir de los paradigmas occidentales, sino que China también comparte este pensamiento desde la antigüedad. Hace más de 2.500 años, Confucio (551-479 a.C.) ya expresó algunas ideas pedagógicas como que “la educación es para todos, independientemente de su origen” y “enseñar a los estudiantes conforme a sus capacidades” (Confucio, s. f.). La incorporación del componente “ritual” dentro del concepto *ke cheng* es un punto que nos invita a reflexionar sobre cómo cumple un rol específico dentro de la sociedad y permite un proceso inclusivo desde la interpretación del fenómeno.

Según Hua (2014), “el campo del currículo chino es un dominio de sabiduría, no un mundo de técnicas” (p. 58), por lo que se observa una de las primeras diferencias con el currículum occidental. El desarrollo del *ke cheng* se basa en la tradición de sabiduría de China, en cambio, el curriculum se basa en la técnica (aunque, cabe mencionar que el curriculum no solo considera la técnica, sino también otros aspectos como el desarrollo de los y las estudiantes, la implementación del curriculum, entre otros.), el cual, como se planteó en el apartado anterior, se espera que por medio de un método, las personas alcancen el conocimiento. Sin embargo, la educación China, principalmente en la actualidad, se ha

comenzado a reformar desde las ideas de que “El confucianismo es una metafísica moral; el taoísmo es la metafísica de la naturaleza; y el budismo es la sabiduría del no ser” (Hua, 2014, p.57). En cuanto al pensamiento de Confucio, no solo fue parte de la educación china en sus inicios, sino que también ha estado presente a lo largo del desarrollo de los estudios curriculares. Para argumentar este punto debemos analizar brevemente la historia de la educación en China.

Según Macías (2007), “la historia del sistema educativo es, en muy buena medida, la historia de la civilización china” (p. 546), por tal motivo, se puede subdividir en tres grandes periodos: arcaico o imperial, republicano y comunista. Una de las particularidades del primer periodo es la educación pública y la aparición del Confucianismo como principal fundamento filosófico y epistémico de la educación china, aunque no es el único. En esta línea, Zhang y Zhenyu (2014) expresan que “las tradiciones culturales chinas se nutren y forman a partir de tres filosofías principales: el confucianismo, el taoísmo y el budismo. En consecuencia, existen tres tradiciones principales de sabiduría curricular en China: el confucianismo, el taoísmo y el budismo”. Por tanto, se puede interpretar que dichas filosofías siguen influenciando el actual currículum chino, aunque los mismos autores exponen cinco etapas en los estudios curriculares chinos: (1) 1900 - 1949 Periodo de influencia norteamericana; (2) 1949 - 1978 Periodo de influencia soviética; (3) 1978 - 1990 Resurgimiento del campo curricular chino; (4) 1989 - 2001 Re - independencia del campo curricular; (5) 2001 - 2012 Internacionalización y diversificación del campo curricular (Adaptación de la clasificación histórica de Zhang y Zhenyu, 2014). Como se evidencia en este recorrido histórico, los estudios curriculares chinos se están independizando de la influencia occidental, realizando un diálogo entre su filosofía tradicional con las técnicas, metodologías y pensamientos actuales o como señalan los autores, existe una “reconceptualización” de las sabidurías tradicionales chinas para identificar y preservar los valores que permiten mejorar la calidad educativa (Zhang. Zhenyu, 2014).

En cuanto al Confucianismo y su relación con los actuales saberes curriculares, los autores plantean el significado original del *ke cheng* para reconceptualizar el currículum y el propósito de la educación. Según Zhang (citado en Zhang y Zhenyu, 2014):

Ha rastreado el significado original del currículum en los antiguos libros de confucianismo y ha subrayado que entender el currículum como un texto confuciano significa considerar el currículum como una empresa moral construida por la creatividad moral y un medio para emplear la metafísica experiencial como metodología de investigación (p. 126).

Al considerar esta cita, cabe señalar el lugar que ocupa hoy el Confucianismo dentro de la educación china. Esta corriente de sabiduría oriental influye en la educación desde sus valores éticos como el *jen* (benevolencia), *yi* (justicia) y *li* (cortesía). Actualmente, China se encuentra en un proceso de volver a sus tradiciones, tal como plantea Yu (2008) al describir una de las clases en dicho país:

Los alumnos de cuarto grado de la Escuela Internacional Bowen estaban sentados con la espalda recta, con los brazos cruzados frente a ellos, cantando poemas chinos del siglo XIII sobre las virtudes de ser educado, respetar a sus padres y trabajar duro en la escuela (p.125).

Para este autor, este tipo de actividades refleja el estado e interés actual de los educadores por seguir las enseñanzas de Confucio e impartir valores morales a los y las estudiantes. Esto se condice con lo señalado con el concepto *ke chen*, *el que* expresa un propósito de la educación de distinto al paradigma occidental. Este concepto enfatiza en el principio moral propuesto por el Confucianismo y la incorporación de un componente ritual para la inclusión de todo ciudadano en la construcción de una empresa común.

DISCUSIÓN

Curriculum, ke cheng e inclusión

Hablar de inclusión resulta ser una invitación a la reflexión. De alguna manera, la inclusión, como propuesta paradigmática, es más bien nueva y sin duda es una respuesta a la realidad actual. Quizá podríamos comprender la inclusión como una reacción a las necesidades de la comunidad, de poner un alto al gran nivel de exclusión social en el cual nos hemos desarrollado. Es sabido que, actualmente, existe una gran cantidad de personas que de alguna manera viven bajo los niveles de la dignidad, ante esto era necesario abrir los ojos y buscar respuestas. Al respecto la UNESCO (1996) menciona lo siguiente:

“Sin embargo, no se puede dejar de observar hoy día en la mayoría de los países del mundo una serie de fenómenos que denotan una crisis aguda del vínculo social... La crisis social que vive el mundo actual se combina (además) con una crisis moral. En términos generales, se asiste a una impugnación, que adopta diversas formas, de los valores integradores” (p.56-57).

La inclusión educativa, propiamente tal, es un tema que comenzó a tratarse a partir del denominado Informe Warnock, publicado en 1978 en Inglaterra. Este informe generó tal interés que distintas organizaciones internacionales lograron profundizar el tema hasta que, ya en la década del 90', se lograron instalar debates internacionales que consolidaron estrategias. En esta misma época surgió un movimiento denominado Educación Para Todos (EPT) liderado por las Naciones Unidas, cuyo objetivo era poner al alcance de todo estudiante una educación básica de calidad. Para 1994, en la Conferencia Internacional de Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, se da la importancia necesaria al término de Inclusión Educativa. La Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (UNESCO, 1994) levantó una propuesta para enfrentar los desafíos de la inclusión; con estas orientaciones se buscaba asentar las bases para consolidar un cambio de perspectiva en la “educación especial”.

Sin embargo, al revisar la historia de la educación podemos encontrar otro hito importante en el concepto occidental de inclusión, pues los inicios de la Integración Educativa los podemos asociar, por ejemplo, a San José de Calasanz (1557-1648), quien, contradiciendo las orientaciones extremistas de la época en 1597, fundó la primera escuela pública gratuita en la iglesia de Santa Dorotea del Trastévere en Roma (Amaro,2018). Fue acá donde, a partir de las orientaciones del sacerdote, se fundaron las atenciones especiales para todos los estudiantes que requerían de atención especializada, reconociendo de alguna manera las NEE.

Ahora bien, recordemos que desde la filosofía del *ke cheng*, el concepto inclusión se comprende desde la visión oriental y se discutía ya casi mil años antes, reconociendo la inclusión, como un valor personal, vinculado al “llamado celestial” asociado al Confucianismo y explicado anteriormente.

Nos parece relevante hacer resaltar dos aspectos importantes desde la visión occidental. Por un lado, la comprensión y el valor que se le ha asignado al concepto de atención y acompañamiento de todas y todos los estudiantes que, por algún motivo u otro, estén en riesgo de exclusión y, por lo tanto, en situación de desventaja para alcanzar los logros de aprendizaje o de desarrollo. Por otro lado, tiene que ver con resaltar esa visión interactiva y contextual de la educación escolar, de forma que, tal como lo menciona Echeita y Sandoval (2016), “dejemos de una vez por todas, de considerar «culpables» de sus dificultades escolares a quienes no son sino víctimas de la estructura y las condiciones en las que aquélla se ha desarrollado” (p.36).

De esta manera, ha sido la UNESCO quien ha liderado las discusiones internacionales acerca de la inclusión; es así como en el 2005 plantea una serie de orientaciones en torno a la educación inclusiva y la define como un “proceso” que busca dar respuestas a la diversidad, incrementando la participación de todas y todos en la cultura, el currículum y las comunidades de las escuelas, buscando reducir la exclusión en y desde la educación. Además, resulta relevante la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todas y todos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Al tomar estos antecedentes y con el fin de dar respuestas a nuestro ensayo, hemos buscado un concepto clave para poder llegar al punto de encuentro en el proceso de inclusión como fenómeno educativo, entre el paradigma occidental y oriental. Es así como el término “método” resulta interesante. Hamilton (1981) menciona que con la aparición del currículum, dentro del paradigma occidental, aumentó el sentido de control en la enseñanza y el aprendizaje. En la actualidad eso se puede apreciar en los planes de estudios y su organización por objetivos de acuerdo al desarrollo de habilidades, esto es, en sentido práctico, un control o “seguimiento” para el despliegue curricular, utilizando métodos de control para el logro de objetivos individuales en esta “carrera” curricular. En cambio, el “método” en el *ke cheng* es parte de la virtud propia de cada sujeto, y existe una relación con el compromiso de vincularse con la naturaleza a partir de sus propias capacidades y habilidades, todas y todos le ofrecen desde su capacidad una propuesta de desarrollo para beneficiar a la comunidad y la naturaleza. De esta forma, todos podemos generar ese vínculo, independientemente de nuestras

habilidades, en este sentido, el método está más vinculado a lo minucioso y lo prolijo, al desarrollo de la templanza en función de la relación del ser humano y la naturaleza. La inclusión seguirá escribiéndose y construyéndose como paradigma social, y sentará un cambio real, en cuanto logremos instalar una discusión que nos permita rescatar la visión oriental y occidental, en pro de la construcción de una mirada universal de inclusión, rescatando de cada una los aportes y su filosofía.

REFLEXIONES FINALES

A modo de conclusión, se hace relevante mencionar que no ha sido fácil encontrar una definición específica del término inclusión desde el *ke cheng*, según lo que hemos relatado, la mirada inclusiva tiene características filosóficas y está fundada desde la creencia, la divinidad y el vínculo con el "ritual". De la misma forma, existe un sentido y una percepción "moral" de la inclusión y es parte relevante de la relación que los seres humanos tienen con la naturaleza, por lo tanto, se aprecia con naturalidad, es decir, todos aprenden desde sus habilidades y descubren cómo generar este vínculo inclusivo. En la cultura occidental, resulta mucho más sencillo encontrar una normativa internacional que marcó y ayudó a construir la percepción de educación especial y los primeros acercamientos al concepto de inclusión. Entonces comprendemos que este concepto tiene asociado la exclusión como parte importante del problema, emergiendo así inclusión como un proceso que da respuestas a una necesidad. Podemos afirmar que la búsqueda de un punto de encuentro entre el paradigma occidental y oriental en el proceso de inclusión como fenómeno educativo ha llevado a identificar un concepto clave: el "método". En el paradigma occidental, el currículum ha aumentado el sentido de control en la enseñanza y el aprendizaje, reflejado en los planes de estudio y su organización por objetivos. Por otro lado, en el *ke cheng*, el método es parte de la virtud propia de cada sujeto, y se relaciona con el compromiso de vincularse con la naturaleza a partir de sus propias capacidades y habilidades. Todos pueden generar este vínculo, independientemente de sus habilidades, y el método está relacionado con lo minucioso y prolijo, desarrollando la templanza en la relación del ser humano y la naturaleza. La inclusión como paradigma social requerirá una discusión que rescate y combine las visiones oriental y occidental, con el objetivo de construir una mirada universal de inclusión, aprovechando los aportes y filosofías de ambas perspectivas.

A partir de esto, surge una nueva forma de comprender la educación especial. Echeita (2006), en su texto *Educación para la Inclusión o Educación sin Inclusiones*, propone "que todos los alumnos presentan necesidades educativas diferentes a lo largo de su escolaridad y todos precisan de respuestas acordes a sus necesidades" (p.26). Con base en esta cita, lo primero que podemos observar es la visión del paradigma en el que se enmarca el concepto "inclusión" desde la definición de currículum. Mientras que en la cultura oriental, el *ke cheng* está relacionado con la religiosidad y espiritualidad, en el paradigma occidental, el "currículum" se vincula a los resultados de los aprendizajes, en el que, de alguna forma, se busca desarrollar un carácter normativo por parte de los estudiantes. Por tal motivo, no es posible establecer un

vínculo particular con el concepto “inclusión”, porque dentro del paradigma oriental se origina desde su concepción filosófica, en cambio, en el paradigma occidental responde a una necesidad emergente, lo que implica un vínculo distinto con el concepto, es decir, mientras que para uno es innato, para el otro debe ser adquirido. Otro punto importante en este análisis es la temporalidad. La cultura china, por una parte, logró instalar estos temas miles de años antes que la cultura occidental, entregando una base filosófica espiritual al currículum desde el *ke cheng*, entendiéndolo como un concepto que expresa el pensamiento de Confucio.

Además se hace evidente que existe una tensión entre los componentes moral y ritual del *ke cheng* en contraposición con los elementos de individualidad, competencia y progreso inmanentes al currículum occidental. Por último, se describen estos elementos desde lo cultural y político, siguiendo las dimensiones definidas en el INDEX, sin embargo, se excluye la dimensión de prácticas inclusivas, debido a la dificultad para acceder a la experiencia educativa en China.

En cuanto a lo moral, desde lo cultural, es relevante asociarla a la virtud. En el *ke cheng* está vinculado con la moral confuciana y no existe una relación directa entre el desarrollo del currículum y la moral, pues esta es comprendida como un proceso de virtud que es relevante desde la mirada oriental, pues representa la inclusión como un elemento del desarrollo y no como una necesidad emergente de atención como sucede en la cultura occidental. Si bien es cierto que el currículum occidental se enmarca dentro de un desarrollo moral, esta es parte de la labor formativa del docente y se considera como un encuadre para el comportamiento y el control del estudiante. Desde esta misma mirada, es importante recalcar la diferencia entre la concepción del estudiante, pues la mirada occidental, está centrada en el desarrollo individual (académico) y el logro personal, sin embargo, desde la mirada oriental podemos observar que se prioriza el desarrollo integral de la persona, visto directamente en la creación del “ciudadano gentil” desde una moral confuciana (Wang, 2022).

Desde lo político, entendido como las políticas públicas que favorecen el desarrollo curricular inclusivo, podemos determinar que nos alejamos del concepto *ke cheng* en este análisis, puesto que las orientaciones curriculares actuales en China, tienen un carácter multidimensional. Desde el 2012 las políticas públicas incorporan miradas posmodernas, constructivistas, de las inteligencias múltiples, Confucianas, Budista, Taoistas, lo cual no representa la mirada clásica del *ke cheng*. En la actualidad, el *ke cheng* también se aleja de la mirada inclusiva que se desarrollaba desde las primeras experiencias de aprendizaje en búsqueda de la virtud y que se traducen en la búsqueda personal y la armonía con la naturaleza. En este sentido, sin hacer un juicio moral de las políticas públicas actuales de China, podemos inferir que el modelo evaluativo con el que China se presenta al mundo no representa una mirada completa de la realidad educativa ni curricular de ese país, pues estos están centrados en la realidad de localidades específicas, donde la cobertura curricular existe.

En cuanto al componente ritual, desde la mirada cultural se hace relevante asociar este concepto con la definición expuesta en apartados anteriores, la cual se entiende como la acción

en conjunto del desarrollo de un proyecto en común. En este sentido el *ke cheng* asocia ritual a una acción que va en beneficio de la sociedad, comprendido como un llamado “Celeste”. Este ritual tenía la característica de congregar personas en un mismo sitio o habitación con un objetivo en común, lo que en el currículum occidental aparece con el pensamiento calvinista y que es definido por Hamilton como los orígenes de la clase. Es por esto que el ritual del *ke cheng*, que como dijimos en el punto anterior dista del currículum actual, percibió este proceso como la búsqueda en las habilidades propias para comprender y desarrollar el rol social que beneficie a todas y todos. En cambio, el desarrollo curricular occidental desde las primeras propuestas de clases ha estado centrado en la exclusión, partiendo de quién tenía o no acceso a este proceso.

En lo que respecta al análisis político, desde la sabiduría confuciana, los ritos son necesarios para la educación moral y exhorta a los gobernantes a ordenar a la gente por medio de ellos (Murray, 2012). Por lo cual, el componente ritual dentro del *ke cheng* juega un rol fundamental al momento del orden cívico de la sociedad china, lo cual puede ser un punto a considerar para futuros análisis respecto al control del Partido Estatal de las reformas educacionales y la influencia actual de las tradiciones confucianas. Esto resulta aun más interesante al observar como el Estado tiene el control sobre los ciudadanos confucianos y la educación confuciana, incluso tratando de ilegales a las escuelas más clásicas de este pensamiento (Wang, 2022).

En definitiva, y en relación al *ke cheng*, resulta interesante observar la perspectiva que le otorga a los estudios curriculares, que como plantea Pinar (2014b), “al reconstruir el pasado y recontextualizar conceptos importados del extranjero, con el apoyo de su campo distintivo y dinámico de estudios curriculares, China está reconstruyendo el carácter del currículo” (p. 241).

Sin embargo, debemos ser conscientes que en nuestra mirada occidental existe un sesgo, ya que intentamos comprender el fenómeno curricular desde la percepción filosófica. Aunque realmente si este se comprende desde la sabiduría del *ke cheng*, se conecta con la virtud que cada sujeto se propone a desarrollar, es una búsqueda *per se*, intrínseca, que se realiza sin metas pre establecidas y que están vinculadas con el propósito personal. Prueba de esto es que, en la actualidad, el currículum chino ha generado un desapego a las corrientes occidentales y desde el 2012 ha logrado reconsiderar las tres sabidurías base, para levantar así la época dorada del currículum chino.

En segundo lugar, desde el paradigma occidental, el currículum se cimienta desde el análisis filosófico, considerando principalmente las corrientes modernas y posmodernas, alejándose de la base conceptual del *ke cheng*.

Por último, en cuanto a la inclusión, no hay punto de convergencia entre ambos conceptos, ya que en el *ke cheng*, la inclusión es inmanente, por cuanto considera conceptos morales y sociales en conjunto, a diferencia del currículum que a lo largo de su desarrollo conceptual ha sido reactivo al contexto social e histórico buscando estas respuestas para la

inclusión, se hace necesario un análisis futuro que permita generar un nexo teórico y práctico entre el currículum y el *ke cheng* para fortalecer el concepto de inclusión educativa. Con base en esto, cabe preguntarse para un análisis futuro ¿cómo se puede generar el nexo teórico y práctico entre el currículum y *ke cheng* para fortalecer el concepto de inclusión educativa?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro, A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de Cooperación*, 14, pp. 79-92.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículum*. Akal.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Ediciones Aljibe.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad*. Auténtica Editorial.
- De Miguel, R. y El Marqués de Morante. (1867). *Nuevo Diccionario Latino - Español Etimológico*. Imprenta de F. A. Brockhaus.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin exclusiones*. Morata.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Hamilton, D. (1981). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista de Educación*, 235, 187-205.
- Hua, Z. (2014). Curriculum Studies and Curriculum Reform in China. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum Studies in China* (pp. 29-65). Palgrave Macmillan.
- Khun, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Macías, E. (2007). El derecho a la educación en China. *Anales de Derecho*, 25, pp. 545-561.
- Magendzo, A., Abraham, M. y Lavín, S. (2014). El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile. En A. Díaz-Barriga y J. Garduño (Coord.), *Desarrollo del currículum en América Latina* (pp. 173-210). Editorial Miño & Dávila.
- Marolla, J., Gutiérrez, N. y Fuentes, N. (2021). Problemas históricos: análisis en torno a la ausencia de las mujeres y su historia en los currículos de Chile y Perú. *Educación XXX(59)*, pp.132-150.

- Morales, C. (2019). El carácter sagrado de la doctrina de Confucio [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional - Universidad Complutense de Madrid.
- Murray, J. (2012). Educating human nature: “nature” and “nurture” in early Confucian moral education. *Journal of Moral Education*, 41(4), pp. 509-527.
- Pinar, W. (2014a). *International Handbook of Curriculum Research*. Series Editor.
- Pinar, W. (2014b). *Curriculum Studies in China*. Palgrave Macmillan.
- Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Morata.
- Sanhueza, A., Pagés, J., González-Monfort, N. y González-Valencia, G. (2022). La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile. *Educação e Pesquisa*, 48, pp. 1-21.
- Saz-Orozco, C. (1967). *Confucio y el fin ético del individuo*. Asociación Española de Orientalistas.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel.
- UNESCO, (1996). *Construir el s. XXI entre todos*. Fuentes UNESCO.
- UNESCO, (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Fuentes UNESCO.
- Vallejos, N., Redon, S. y Del Prete, A. (2022). Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, 35 (1), pp. 47-64.
- Vásquez, M., y Del Pino, M. (2022). Enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena. *Educação e Pesquisa*, 48, pp. 1-19.
- Wang, C. (2022). Right, righteousness and act: why should Confucian activists be regarded as citizens in the revival of Confucian education in contemporary China? *Citizenship Studies*, 26(2), pp. 146-166.
- Yu, T. (2008). The revival of Confucianism in Chinese schools: a historical-political review. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), pp. 113-129.
- Zhenzhou, Z. y Fairbrother, G.P. (2010). Pedagogies of Cultural Integration in Chinese Citizenship Education. En K. J. Kennedy, W. Lee y D. Grossman (Ed.), *Citizenship pedagogies in Asia and the Pacific* (pp. 37-52). Springer.
- Zhang, H. y Zhenyu, G. (2014). Curriculum Studies in China. En W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. Routledge.