**Título: Aportes del campo curricular para pensar el *curriculum*, la extensión y la intervención docente.**

**Autora: Mgr. Marcela Mastrocola**

**Institución de pertenencia: Universidad Nacional del Centro. Subsede Quequén. Facultad de Ciencias Humanas. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)**

**Eje temático: Extensión y docencia: del territorio a las curriculas**

Resumen

En los últimos tiempos, en el campo de la extensión universitaria fue tomando particular relevancia la problemática de la vinculación entre el *currículum* y la extensión universitaria, y la necesidad de jerarquizar la extensión a través de su “curricularización”. Evidencia de esto es la multiplicidad de publicaciones y presentaciones en eventos académicos que abordan esta temática. En muchas de ellas, se habla del *currículum* sin ahondar en explicaciones referidas a qué se entiende por *currículum*, esto es, dando por supuesto un significado único, convencional del término. Desde el campo de los estudios curriculares se sabe que esta simplificación no sólo ignora –oculta o niega- la complejidad del fenómeno, lo que presenta consecuencias no solo de orden semántica sino fundamentalmente de orden ética y política.

Debatir sobre el curriculum implica transitar por preguntas básicas que delinean formas de comprender “una realidad” y, por ende, de intervenir en ella. La cuestión de fondo que subyace a la complejidad del curriculum qué conocimiento debe ser enseñado? ha generado diferentes enfoques o perspectivas teóricas que discuten sobre la naturaleza del conocimiento, de lo social, de la cultura, del aprendizaje, de la enseñanza, de lo que consideran *curriculum*, de la escuela, de la educación, del poder, de la subjetividad, de los discursos, etc.

Estos interrogantes no son sólo cuestiones de índole teórica “pura”, de definiciones conceptuales “neutras”, “objetivas” sino que conllevan al planteamiento de otras cuestiones: por qué ese conocimiento y no otro?, qué intereses hacen que esté ese conocimiento y no otro en un *curriculum*?, cuál es la mejor forma de transmitirlo?, cómo deben ser las personas? o, en definitiva, qué es lo que las personas deberán ser? todo lo cual nos ubica claramente en el plano ético y político de la intervención docente, tanto en la dimensión del discurso como en el de la práctica.

Este trabajo propone una mirada del *curriculum* a partir de los aportes de los Enfoques Críticos y Poscríticos, en tanto, presentan una gran potencialidad para repensar lo social desde categorías que rompan con las dualidades y los pensamientos esencialistas, ya que permiten repensar y reinterpretar la relación entre lo simbólico y lo social desde otra concepción de sociedad que oriente la comprensión de los cambios sociales a partir de diferentes posiciones de sujeto sin que quede reducido a la dimensión de su condición de clase social y a la estructura económica.

1. Introducción

En estos últimos tiempos, en el campo de la extensión universitaria fue tomando particular relevancia la problemática de la vinculación entre el *curriculum* y la extensión universitaria, y la necesidad de jerarquizar la extensión a través de su “curricularización”. En muchas presentaciones se habla del *curriculum* sin ahondar en explicaciones referidas a qué se entiende por *curriculum*, esto es, dando por supuesto un significado único, convencional del término. Desde el campo de los estudios curriculares se sabe que esta simplificación no sólo ignora –oculta o niega- la complejidad del fenómeno lo que presenta consecuencias no solo de orden semántica sino fundamentalmente de orden ética y política.

Qué idea de *curriculum* subyace a estos planteamientos? Qué significados le son atribuidos? “Curricularizar la extensión” no es una expresión del cuestionamiento a una forma hegemónica que asumió el *curriculum* durante el siglo XX? Si pensáramos en el *curriculum* a partir de las categorías que desarrollan los estudios actuales del campo curricular, sería necesario estar planteando “curricularizar la extensión”? Las nuevas formas de pensar el *curriculum* no posibilitan nuevas formas de entender y articular la extensión?, de pensar este vínculo desde espacios donde se debiliten las escisiones, las distancias, las separaciones, la fragmentación?, desde donde se resignifiquen los discursos y las prácticas y se tienda a prácticas integradas, que articulen los diferentes planos de la formación universitaria? Qué pueden aportar los estudios curriculares para pensar la relación entre *curriculum* y extensión? Qué categorías del campo de los estudios curriculares sirven para entender este vínculo? Las categorías básicas de los estudios curriculares no incluyen un posicionamiento respecto de la extensión (en tanto implica una forma de asumir el vínculo de la universidad con la sociedad, el reconocimiento de formas específicas de conocimiento y su producción)?

Tal vez podríamos hacernos nuevas preguntas que nos permitan delinear los problemas de otras formas, nuevas preguntas que generen nuevas respuestas. En lugar de buscar nuevos dispositivos sobre la base de una idea hegemónica del *curriculum*, que damos por supuesta, que nos aparece naturalizada, podríamos abrir el campo a la polisemia, a la ambigüedad, a la multiplicidad, a la indeterminación, a la proliferación y la diseminación del proceso de significado y de producción de sentido de lo político, de lo social y del curriculum. Y en este sentido, en lugar de obturar el pensamiento con una única visión, una única perspectiva que fabrica un consenso que restringe las alternativas, niega las contradicciones, cosifica las prácticas, niega y oculta la variedad de proyectos que surgen de la multiplicidad de contextos; podríamos pensar en contraponer la apertura del campo de lo curricular a lo social y lo político a partir de nuevas categorías de análisis.

Entendemos que no es una novedad. Ya desde los años sesenta, el pensamiento crítico se instaló en el campo de los estudios curriculares con profundos planteamientos teóricos poniendo al *curriculum* en el centro de la relación educativa, dando evidencias de que personifica los nexos entre saber, poder e identidad. Con el aporte de estos estudios las escuelas comenzaron a ser visualizadas como instituciones políticas, indisolublemente ligadas a aspectos de poder y control.

En momentos en que las formas tradicionales de concebir el conocimiento y la cultura entran en crisis y son radicalmente cuestionadas, el *curriculum* no puede permanecer ajeno a este proceso. Es necesario pensar una nueva forma de ver el *curriculum* a la luz de las últimas transformaciones desarrolladas en la teorización social, bajo el impacto de los nuevos movimientos sociales, de los estudios culturales, de los profundos cambios sociales en curso, de la crisis estructural general del proyecto de globalización de fines del siglo veinte, del surgimiento tímido de un pensamiento latinoamericano que viene apareciendo en estos últimos años en el contexto del desarrollo de proyectos de internacionalización.

Este trabajo propone un acercamiento a lo que se piensa sobre el *curriculum* a partir de los aportes de los Enfoques Críticos y Poscríticos, en tanto, presentan una gran potencialidad para repensar lo social desde categorías que rompan con las dualidades y los pensamientos esencialistas, ya que permiten repensar y reinterpretar la relación entre lo simbólico y lo social desde otra concepción de sociedad que oriente la comprensión de los cambios sociales a partir de diferentes posiciones de sujeto sin que quede reducido a la dimensión de su condición de clase social y a la estructura económica.

1. Aportes de las teorías críticas para entender el curriculum. Conocimiento, control y poder.

En las perspectivas tradicional y técnica, tan arraigadas al sentido común, el *curriculum* es un conjunto de conocimientos (información, habilidades, capacidades, datos, etc.) que una sociedad establece como socialmente significativos y relevantes, que selecciona de un stock más amplio que es la cultura y que las escuelas transmiten a las generaciones jóvenes. Esto supone una visión conservadora de la cultura (fija, estable, heredada), del conocimiento y de la función social de la escuela y la educación. Desde este enfoque, la cultura es algo dado, que representa el conjunto de conocimientos, creencias, valores y normas sociales que se aceptan de manera acrítica, y que se legitiman en el *curriculum*, en tanto, selección de conocimientos que se transmiten y reproducen en las escuelas con la finalidad de generar consenso, cohesión y estabilidad.

Tal como señala Da Silva (1998) *“las visiones tradicionales sobre las relaciones entre curriculum y cultura se asientan sobre una concepción estática y esencializada de la cultura. Esta es concebida como un producto acabado, finalizado, incluso cuando es vista como resultado de la formación humana. Aquí se abstrae la cultura de su proceso de producción para convertirla en una cosa, haciéndola cosificada, petrificada, cristalizada, Este proceso de cosificación es concomitante con el proceso de esencialización: la cultura “es”, la cultura no se hace, no se transforma. He aquí un ejemplo: a pesar de toda su apariencia deseable, el respecto a la “diferencia” formulada por ciertas perspectiva multiculturalistas den la educación expresa precisamente este tipo de concepción: la “diferencia” aquí, como una característica cultural, es abstraída de su proceso de constitución y producción, volviéndose una tributo esencializado”.*

Esta concepción esencializada, estática de la cultura se correlaciona con una concepción realista y reflexiva del conocimiento que concibe al conocimiento como reflejo de una realidad que está ahí, a la que se puede acceder directamente a través de los sentidos. Es una visión analógica del conocimiento. Lo que se ve es lo que es. Conocer es alcanzar lo real, sin intermediación alguna. En estas concepciones el *curriculum* es simplemente el reflejo, la reproducción, en menor escala, del conocimiento existente, que a su vez, es un reflejo de la realidad. (Da Silva, 1998)

Estas perspectivas se vieron fuertemente cuestionadas por los diferentes enfoques del pensamiento crítico. En este marco, los estudios desarrollados se basan en la idea de que las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el cual están situadas. Las prácticas educativas son situaciones políticas involucradas en la construcción y control de discursos, significados y subjetividades. Los valores y creencias que guían y estructuran la práctica del aula no son valores universales a priori, sino construcciones basadas en presupuestos específicos, normativos y políticos. (Giroux, 1988:121)

Los estudios enmarcados dentro del Enfoque Crítico son teorías de base marxistas que analizan la correspondencia entre la base económica y la superestructura, se encuadran en un abanico de posturas que van desde perspectivas más mecanicistas, en las que la correspondencia entre economía y superestructura es total y exacta, hasta aquellas en las que la dialéctica entre economía y cultura se hace más visible. Desde el campo de la sociología se han constituido significativos aportes que problematizan la función social de la escuela y, con mayor especificidad, el currículo escolar.

Tal como señala Bolívar Botía (1999) la perspectiva crítica se dirige a mostrar que el conocimiento y la experiencia escolar, como prácticas sociales, están siempre condicionadas socialmente. El propósito de estos estudios se orienta a subrayar la necesidad de que los actores tomen conciencia de estos condicionamientos, para poder incidir en propuestas educativas que contribuyan a la progresiva emancipación de la falsa conciencia y de las estructuras sociales y educativas injustas. Los rasgos comunes son:

1. Los fenómenos educativos son realidades socialmente construidas, determinadas por opciones de valor. Las propuestas curriculares críticas desarrollan una profunda consideración del contexto social, están ideológicamente comprometidas y explicitan sus opciones éticas (liberación y emancipación).
2. La construcción del conocimiento debe realizarse desde la participación y comunicación competente. Rechazan la jerarquización y diferenciación entre conocimiento académico y conocimiento práctico, así como resaltan el valor de la competencia comunicacional poniendo en relieve el carácter solidario y democrático del acto de enseñar.
3. Establecen qué referentes o desde qué posición efectuar la propia crítica. Atenta a la práctica y sus contextos, pero sin renunciar a comprender los significados universales de toda práctica concreta, esta perspectiva aspira a superar de forma crítica y reflexiva los condicionamientos de cualquier tipo de particularismos.
4. El planteo no es de carácter técnico, no se plantea cómo organizar los contenidos, sino qué cultura debe enseñar la escuela para posibilitar un acceso igualitario a los saberes y a la ciudadanía activa. Por esto aspira a constituirse en una propuesta de política cultural y convertirse en contrahegemonía, es decir, alternativas a las formas dominantes establecidas.
5. El currículum debe ser considerado en un espacio social más amplio del que forma parte, a través de un conjunto de mediaciones personales, institucionales y sociales.
6. En relación al tema de qué cultura debe configurar el currículum, se plantea un debate entre posiciones diversas. Por un lado, como ha demostrado Apple (1996) no existe una cultura “común” a todos, que pudiera presentarse como base de un currículum común o nacional, sino la cultura de un grupo social dominante y otras culturas dominadas o marginadas del currículum. Pretender homogeneizar a los grupos puede ser una forma de legitimar (o reproducir) las diferencias sociales, lo que ha sucedido históricamente. No obstante, pensar en la posibilidad de un currículum común en una escuela comprensiva podría llegar a promover una mayor democratización.

Los diversos planteos resaltan una decidida defensa de la escuela pública en la que se ofrezca un currículum común para toda la ciudadanía, pero luchando siempre contra las prácticas exclusivas y discriminatorias. No se trata de adaptarse a la diversidad (desigualdad), sino de transformar las condiciones actuales de vida que la producen. Las nuevas orientaciones críticas, influidas por ciertas corrientes postmodernas y nuevos movimientos sociales, reclaman la inclusión en el conocimiento escolar de las voces de grupos excluidos (minorías étnicas, nacionales o de género) que está dando lugar a propuestas de carácter multicultural.

Desde un abordaje centrado en los procesos culturales a través de los que se perpetúan las relaciones de clase, Bourdieu y Passeron, en su obra titulada *La reproducción* (1970) explican la complejidad de los mecanismos de reproducción social y cultural. La acción pedagógica es descripta como una violencia simbólica que busca producir una formación permanente que denominan *habitus* que tiene como cualidad el efecto de inculcación o reproducción. Para estos autores, la escuela opera con códigos de transmisión cultural de la clase media, dificultando la escolarización de los niños de las clases populares, naturalizando esa cultura y escondiendo su carácter de clase. Los sistemas, culturalmente arbitrarios, de una determinada formación social son definidos como legítimos en su imposición y ocultados por la ideología. En este sentido, la reproducción cultural opera de forma semejante a la reproducción económica: el capital cultural de las clases medias, desigualmente distribuido, favorece a aquellos que lo poseen y, de esta manera, perpetua la desigualdad de esa distribución.

El movimiento de la Nueva Sociología de la Educación, en continuidad con la línea de crítica al papel reproductor de la escuela, propone explicar cómo la diferenciación social es producida por medio del currículum. Los autores de este movimiento, entre ellos Michael Young, plantean cuestionamientos relativos a la selección y organización del conocimiento escolar. A diferencia de las perspectivas técnicas, estas interpelaciones buscan entender los intereses involucrados en estos procesos, comprendiendo que la escuela contribuye a la legitimación de determinados conocimientos y, más específicamente, a los grupos que los detentan.

Para esta teoría, la elaboración curricular pasa a ser concebida como un proceso social, sujeto a determinaciones de una sociedad estratificada en clases, una diferenciación social reproducida por intermedio del currículo. En este marco, en lugar de pensarlo como un método, el currículum se convierte en un espacio de reproducción simbólica y/o material. Reflexionar sobre curriculum implica preguntarse: ¿por qué esos y no otros conocimientos están en los currículos?, ¿quiénes los definen y en función de qué criterios?, ¿qué culturas son legitimadas con esas presencias y que otras son deslegitimadas con la ausencia? Se parte así de una nueva visión fundada en la idea de que el currículum no sólo forma a los alumnos, sino al propio conocimiento, a partir del momento en que se selecciona de forma interesada aquello que es objeto de escolarización.

Michael Apple explica en sus planteos teóricos el modo en que la escuela contribuye a mantener el control social, en la medida en que colabora con el mantenimiento de la desigualdad social de la distribución del capital simbólico. Sus reflexiones ayudan a comprender cómo la reproducción económica es producida también en el interior de la escuela por la forma como hombres y mujeres viven los mecanismos de dominación en el día a día de sus actividades. Esto no significa que la base de la desigualdad deje de ser económica, sino que las contradicciones económicas (sociales y políticas) son mediadas en las situaciones de vida concreta de los sujetos escolares.

A partir de los conceptos de hegemonía ideológica, los interrogantes que intenta explicar están orientados a explicar cómo los currículos escolares (re)crean la hegemonía ideológica de determinados grupos dentro de la sociedad. Para esto, estudia las interacciones cotidianas en las aulas, el cuerpo formal de conocimiento expresado en los currículos y la acción de los profesores, como elementos que permiten identificar de qué manera las relaciones de clase son reproducidas en la escuela.

La perspectiva que analiza la escuela como espacio de producción cultural desarrollada por Giroux (1992) se plantea el papel de los determinantes estructurales en la promoción de la desigualdad económica y cultural, subestimándose la manera como el sujeto humano se acomoda, media y se resiste a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes. Los estudios neo-marxistas, que rechazan el funcionalismo característico de la versión conservadora y de la versión radical, han analizado los planes de estudios como un discurso que no sólo sirve a los intereses de la dominación, sino que también contiene aspectos que proporcionan posibilidades emancipatorias. Así, exploran la interacción dialéctica entre las estructuras sociales y el sujeto humano, constituyéndose la teoría crítica y la intervención humana en dos categorías básicas que deben usarse en el análisis de las experiencias cotidianas del funcionamiento interno de la escuela.

Las teorías de la reproducción fallan en explicar dos cuestiones centrales, la primera se refiere a que los sujetos median activamente en las propuestas que se realizan en la escuela, es decir, no son agentes pasivos que aplican la normativa curricular oficial sin intervención de juicios y opiniones propios.  Esta visión pasiva hace que estén atravesadas por un marcado pesimismo y determinismo, pues no quedan márgenes para la elaboración de propuestas alternativas a la ideología dominante. En cuanto a la segunda cuestión, las escuelas poseen ‘autonomía relativa’, esto es, no son el reflejo de las demandas de quienes detentan el poder económico en la sociedad. Esta autonomía supone considerarlas como ámbitos de lucha, crítica y confrontación.

¿Cuáles son las implicaciones más importantes de los planteamientos de las teorías de la reproducción y de la resistencia en la comprensión del currículum? En primer lugar, el reconocimiento de la presencia de un currículum oculto que discurre paralelamente al currículum oficial, y cuyo papel es más eficaz que el de este último en el mantenimiento del status quo en la sociedad capitalista; en segundo término, la desmitificación de la escuela y del currículum oficial como el espacio en el cual circula el ‘saber científico’, entendido como sinónimo de verdad, objetividad y neutralidad; en tercer lugar, reconocer la presencia de currículos diferenciados según el origen social de los estudiantes que concurren a ellos.

Finalmente, lo anterior no implica aceptar que la reproducción siempre es exitosa, pues el interjuego entre los condicionantes estructurales y la subjetividad de quienes participan en los procesos educativos admite un espacio de mediación en el cual es posible reconocer la emergencia de los sujetos. Así, la comprensión del funcionamiento de las instituciones escolares desde esta perspectiva, otorga un papel más activo al trabajo individual y colectivo de los docentes en la construcción de propuestas de intervención didácticas más democráticas y democratizadoras en la construcción de la ciudadanía.

1. El *curriculum* como acción social liberadora.

Paulo Freire es reconocido como uno de los mentores del enfoque crítico por su convicción en que la finalidad de la educación debe orientarse al propósito de la emancipación social. El proceso educativo es liberador o emancipador en la medida en que contribuye a problematizar la realidad vivida, en el entendimiento de la necesidad de ser transformada a partir de la toma de conciencia de los sujetos que la viven.

Partiendo de que el poder está presente en todos los espacios y niveles, su conquista debe comenzar en las luchas cotidianas y en cada espacio educativo. La toma de conciencia que enfatiza Freire es una práctica de la libertad que se construye en el ámbito de un aprendizaje dialógico. Propone una pedagogía basada en el diálogo, en este sentido, va más allá del análisis de las formas de hegemonía e ideología proponiendo la posibilidad de que la educación se contraponga a la reproducción. Para esto es preciso repensarla como una interacción entre sujetos que se da en el mundo, la cual comienza en la propia definición de los contenidos en torno de los cuales se establece el diálogo.

Freire se contrapone a los contenidos de la educación tradicional, a la cual caracteriza de fuertemente academicista. Según el autor, esos contenidos son compartimentalizados, estáticos, y transmitidos de forma desvinculada de la realidad concreta de los educandos. A su vez, los educandos son tratados como si fueran sujetos sin saberes, pasivos, no pensantes, una tabla rasa a la que se espera llenar de contenidos. A esta la denomina educación bancaria.

En contraposición, Freire propone una educación problematizadora y crítica. Partiendo de la comprensión de que los seres humanos son históricos y viven realidades concretas en situaciones de opresión, pensar los saberes asociados a esa realidad implica concebir la posibilidad de inserción crítica y de transformación de esa misma realidad. Este proceso es intelectual y político, y exige la reflexión y la acción transformadora, es decir, que el proceso educativo conduce a la praxis, a la acción basada en la reflexión crítica. Bolívar Botía (1999) recupera de la propuesta de Freire los siguientes aportes a la cuestión curricular:

1. *Una metodología de enseñanza, y de esta manera, un enfoque curricular.* En contraposición con las propuestas técnicas de diseño curricular, ubica como cuestión central del diseño la definición de *qué cultura merece ser enseñada a las clases populares.* Propone que la cultura escolar debe estar conectada con las experiencias y circunstancias de los educandos, no para quedarse en ellas, sino para contribuir a reconstruirlas a partir de los activos culturales, y hacerles conscientes de la función dominadora que ejercen.
2. *Un modelo de procedimientos por los que el currículum deba ser planificado: la generación de temas.* Además de recuperar las experiencias de vida de los educandos como contenidos centrales del currículum, rescatando sus voces y sus palabras, reinstala a toda la comunidad en un lugar central, como comunidad de aprendizaje en la participación dialógica de la planificación.
3. *Un análisis conceptual de los elementos fundamentales de la educación y sus relaciones (opresión, liberación, reflexión crítica, diálogo, situar los problemas, praxis, etc.)*

Esta pedagogía, como señala Giroux (1990), parte del “capital cultural de los oprimidos, desarrollando instrumentos críticos y analíticos para interrogarlo, y manteniendo el contacto con las definiciones dominantes sobre el conocimiento para poder analizarlas en función de su utilidad y por las formas en que representan la lógica de la dominación”

1. El *curriculum* como proyecto político pedagógico.

“Pensar y actuar en y desde la complejidad (relacionalidad, doble dirección del tiempo y énfasis en los particular, lo local); favorecer el contacto cultural respetuoso y productivo desde el currículum, en todas sus fases o etapas del despliegue; dar pie a la comprensión del mundo-mundos en el que vivimos a partir del calor de cada experiencia cultural y educativa en el contexto de su cronotopo y su código semiótico, propiciando así el enriquecimiento de las identidades por medio del contacto cultural, el cual produce nuevas cadenas equivalenciales y, por lo tanto, nuevas identidades o enriquecimiento de la subjetividad, de la identidad”. (De Alba, 2007)

Tomando como base los análisis de las teorías críticas, Alicia de Alba desarrolló un concepto de currículum que merece un especial tratamiento por la incidencia significativa que tuvo en nuestro país. Desde una concepción amplia, brinda una serie de elementos en torno a los cuales propone pensarlo de la siguiente manera, *“Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.* (De Alba, 1991)

Poniendo de relieve la centralidad del poder en la configuración de un currículum, expresa la idea de la relación de fuerza que se desarrolla entre los distintos grupos y sectores en un contexto histórico particular en la definición del mismo; si existe una relación de poder equilibrada entre ellos, se tenderá a la negociación, en caso que sea desigual, primará la imposición de unos sobre otros.

En su definición, De Alba deja en claro que una de las dificultades es concebir el currículum sólo a partir de los aspectos estructurales-formales, esto es, “de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar”. (De Alba, 1991) y agrega los aspectos procesales-prácticos para referirse al desarrollo del currículum, a su devenir. Este último es fundamental para comprender tanto su constitución determinante, como su devenir en las instituciones concretas. En ocasiones, además de existir contradicciones entre ambos aspectos, la resistencia suele observarse en el desarrollo curricular.

En relación a los niveles de significación, la autora los define como *“construcciones conceptuales que nos permiten pensar en el tipo de significaciones constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determinan a un currículum, así como de aquellas que se van generando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas o explícitas, directas o indirectas, manifiestas o latentes”*. (De Alba, 1991)

Otro concepto relevante es el de sujetos sociales del currículum, *“grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular.”* (De Alba, 1991) Distingue tres grupos de sujetos sociales: los sujetos de la determinación curricular, los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y los sujetos del desarrollo curricular. Los primeros son los que tienen un interés específico en relación a la orientación de ciertos currículos, como por ejemplo sectores empresariales, religiosos, políticos, profesionales, gremios, entre otros. El segundo grupo está conformado por aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura de acuerdo a los rasgos perfilados en el proceso de determinación curricular, en este grupo se pueden encontrar consejeros técnicos y a los equipos de evaluación y diseño curricular. Por último, los sujetos del desarrollo curricular son quienes convierten en práctica cotidiana el currículum. De acuerdo a la noción de currículum, son éstos los que *“retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.”* (De Alba, 1991)

1. Impacto de los estudios posmodernos en el *curriculum*

El posmodernismo es un movimiento intelectual de nuestro tiempo que surge en oposición a los principios y supuestos del pensamiento social y político de la Modernidad. Desde estas posturas se plantean importantes cuestionamientos a las formas del conocimiento y la racionalidad; la relación entre las situaciones individuales y particulares y los contextos sociales más amplios; la situación de los privados de derecho; y la naturaleza del discurso y del significado; la idea de sujeto racional, libre y soberano de la Modernidad.

Beyer y Liston (1996) presentan una serie de principios generales compartidos que los identifica como perspectiva teórica.

* *Las metanarrativas de las perspectivas modernas están equivocadas y son fútiles.*

Parten de un rechazo a la metanarrativas de las teorías sociales, morales, políticas o psicológicas, así como de toda orientación metafísica o epistemológica que postule un último objetivo natural/histórico hacia el que nos dirigimos de forma inevitable, o podríamos prescribir. Sostienen que todas las teorías modernas son intrínsecamente totalitarias, al igual que la razón, que debe ser sometida a crítica, ya que no puede hacer afirmaciones universales y válidas sobre ninguna supuesta realidad. La razón, desde esta perspectiva, sólo puede proporcionar aseveraciones parciales, localmente determinadas y aisladas. La realidad social y física es siempre particular, parcial y fragmentada.

Al rechazar las metanarrativas y las aspiraciones universales de la razón, los autores posmodernos afirman que la deliberación moral y la acción no pueden generar un proyecto global. Los compromisos con las revoluciones políticas, las transformaciones culturales y sociales son autoengaños ilusorios y opresivos. Foucault, uno de los representantes más destacados de estos enfoques, propone resistir a las tendencias centralizadoras de las teorías globalizadoras, reemplazándolas por la investigación de los conocimientos subyugados que combinan conocimiento erudito y los recuerdos locales. Propone una sensibilidad a las particularidades de la vida social, política y económica, ahogadas por la búsqueda de lo universal y la generalización promovida por la tradición moderna.

* *Las pretensiones de conocimiento no pueden basarse en un realismo que fomenta “el mito de lo que viene dado” ni la “metafísica de la presencia”, sino que son no-representacionales.*

En este principio se evidencia un rechazo enfático a las nociones de conocimiento acumulativo, progreso científico y objetividad. Sostienen que el pensamiento racional occidental es el responsable de la explotación de aquellos cuyos valores, costumbres y modos de vida, son diferentes de los de la ciencia moderna.

En contraposición a los principios de aplicación de la ciencia empírica y el positivismo a las ciencias sociales que brega por la “objetividad” y el descubrimiento de regularidades y de conocimiento universal, los posmodernos sostienen que en relación a los mundos físicos, sociales y culturales sólo es posible hacer juicios interpretativos. Estos juicios no son ni objetivos, ni inmutables y apelan a la naturaleza particular y contingente de los que ha de llamarse “realidad”. Son atenuados por formas de lenguaje que posibilitan múltiples interpretaciones, de las que ninguna es más real ni más cierta que otra. No representan el universo físico ni las realidades sociales, sino que las interpretan a través de formas de discurso que son parciales y variables.

* *Debido a la importancia crucial del pluralismo del “otro”, un discurso y acción comunes son inviables y/o peligrosos.*

La preocupación por el “otro” y el interés de que las voces del otro sean escuchadas requieren del rechazo de la razón. En su lugar, los autores posmodernos proponen fomentar narrativas que inevitablemente sean parciales. Resaltan, también, la importancia de la comunicación abierta y sin trabas entre los miembros de un grupo.

Desde esta perspectiva, sostienen que es necesario que se creen, recreen y refuercen de manera permanente, las condiciones personales y sociales que permitan valorar y respetar las diferencias. “En el panorama educativo, Carl Nicholson (1989) señala que, cuando se introduzca la orientación posmoderna en la práctica educativa, debemos escuchar a aquellos que nos cuenten lo que es ser excluido de una conversación o comunidad, porque sus héroes o heroínas son distintos de los del grupo dominante. Necesitamos una condición “multicolor” de posmodernos, feministas y educadores que se comprometan con la misión de garantizar que ninguna voz seria sea marginada de la gran conversación que da forma a nuestro currículo y nuestra civilización” (Beyer y Liston, 1996)

En esta línea de pensamiento, los múltiples desarrollos teóricos que se vienen elaborando están cruzados por las conexiones entre saber, identidad y poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar entre múltiples posibilidades una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder. En este marco, se pueden mencionar como principales enfoques el multiculturalismo, la Pedagogía Feminista y el Enfoque de Género, el currículo como narrativa étnica y racial y el posestructuralismo y los Estudios Culturales, todos ellos con diferente grado de impacto en lo curricular.

El multiculturalismo es una perspectiva que centra su análisis en la paradojal situación de la cultura actual, caracterizada por la convivencia de fenómenos sociales dispares como son el predominio de la diversidad de formas culturales y la existencia de procesos de homogeneización cultural. Es un movimiento de reivindicación de los grupos culturales dominados con significativas implicancias curriculares en tanto ponen en cuestión el canon curricular.

Se reconoce una continuidad entre la perspectiva multiculturalista y los enfoques críticos en cuanto a la atención hacia las determinaciones de clase del currículo. No obstante, el multiculturalismo profundiza el análisis mostrando que el grado de desigualdad en materia de educación y currículo es función de otras dinámicas, como las de género, raza y sexualidad, por ejemplo, que no pueden ser reducidas a dinámica de clase. Desde esta perspectiva, la aspiración a lograr la igualdad depende de una modificación sustancial del *currículum* existente.

La incorporación del concepto de género en un contexto de movimientos sociales de reivindicación de los derechos de la mujer provocó una transformación epistemológica que convierte a la perspectiva feminista en un fenómeno clave para la teoría curricular. Desde la pedagogía feminista y el Enfoque de Género, se cuestiona la aparente neutralidad del mundo social y de la ciencia. De acuerdo a esta visión, la sociedad está construida en función de las características del género dominante, o sea, el masculino; asimismo la ciencia refleja una perspectiva predominantemente masculina que refleja y promueve experiencias e intereses masculinos por lo cual, cuestionan fuertemente los currículos proponiendo la construcción de currículos que reflejen de manera equilibrada la experiencia masculina como la femenina.

La teoría social contemporánea contribuyó a ampliar el debate sobre los conceptos de etnia y raza en tanto no pueden ser considerados como constructos culturales fijos, dados sino que dependen de un proceso histórico de construcción. Es a través del vínculo entre conocimiento, identidad y poder que los temas de raza y etnia cobran vital importancia para el currículum. Desde la perspectiva étnica y racial, el currículo es, entre otras cosas, un texto racial a partir del cual se construyen identidades. Por esto consideran que el currículo debería construirse sobre una concepción de identidad que se concibiese como histórica, contingente y relacional, superando las visiones esencialistas tradicionales.

Da Silva (1999) define al pos-estructuralismo como una continuidad, y a la vez, transformación relativa al estructuralismo. Comparten el énfasis en el lenguaje como sistema de significación pero la firmeza de lo que es significado en el estructuralismo, se debilita en el posestructuralismo con las nociones de fluidez, incertidumbre e indeterminación. Este enfoque radicaliza la crítica al sujeto del humanismo negando todo esencialismo. Recuperan la centralidad del concepto foucualtiano de poder como relación y su vinculación con la identidad, por lo cual sostiene que el sujeto es resultado de los dispositivos que lo construyen como tal.

El movimiento de los Estudios Culturales aporta una nueva significación del concepto de cultura según el cual es entendida como forma global o experiencia vivida de un grupo social. En este marco, la cultura es vista como un campo relativamente autónomo de la vida social, con una dinámica independiente de otras esferas superando las visiones deterministas de los enfoques críticos. Esta perspectiva desarrolla la idea del *curriculum* como un campo de lucha en torno de la significación y de la identidad.

Estos estudios abonan una perspectiva sobre el curriculum en la que, al igual que la cultura, es comprendido como: 1) una práctica de significación; 2) una práctica productiva; 3) una relación social; 4) una relación de poder; 5) una práctica que produce identidades sociales. (Da Silva, 1998)

* *La cultura y el curriculum como prácticas de significación*: la cultura está constituida de formas de comprender el mundo social y de prácticas de producción de sentido. El significado y el sentido no existen como ideas puras, al margen del acto de enunciación, se organizan en sistemas, en estructuras, en relaciones, que se expresan como redes de significantes, como textos. Estos, pueden ser considerados como discurso, y los actos, las actividades y el trabajo de su producción como una práctica discursiva.

En contraposición con las visiones tradicionales, la cultura no se ve como producto final sino como actividad, como práctica de creación, de producción. Así entendida, la cultura es actividad, acción, experiencia. Los significados, los sentidos recibidos, los materiales culturales son continuamente sometidos a nuevas significaciones, esto es, son siempre traducidos, desplazados, condensados, redefinidos, transformados. El *curriculum* puede verse como un texto y analizarse como un discurso. Puede ser considerado un espacio, un campo de producción y creación de significado. En el *curriculum* se produce sentido y significado sobre los diversos campos y actividades sociales.

* *La cultura y el curriculum como relaciones sociales*; producimos significados, procuramos obtener efectos de sentido en relación con otros individuos y grupos sociales. A través de procesos de significación construimos nuestra posición de sujetos y nuestra posición social, la identidad cultural y social de nuestro grupo, procurando constituir las posiciones e identidades de otros individuos u de otros grupos.

El *curriculum* revela las marcas de las relaciones sociales de su producción, desde su génesis como texto de la política curricular hasta su concreción en el aula, en todos los niveles de concreción va quedando registro de las disputas por el predominio cultural, las negociaciones de las representaciones de los diferentes grupos.

* *La cultura y el curriculum como relaciones de poder:* los diferentes grupos sociales que participan del proceso de producción cultural no están situados de manera simétrica en este proceso. Existe un vínculo estrecho entre significación y relaciones de poder. Significar implica hacer valer significados particulares, propios de un grupo social, sobre los de otros grupos. Los significados son una función de posiciones específicas de poder y promueven posiciones particulares de poder. La lucha por el significado es una lucha por la hegemonía.
* *Cultura, curriculum e identidades sociales:* las identidades solo se definen a través de un proceso de producción de la diferencia, proceso que es fundamentalmente cultural y social. La diferencia y por tanto la identidad sin producidas en el interior de prácticas de significación en las que los significados son contestados, negociados, transformados. La identidad está en permanente construcción. La identidad es una relación y un posicionamiento. El *curriculum* como un espacio de significación, está estrechamente vinculado con el proceso de formación de identidades sociales, produce y organiza identidades culturales, de género, raciales, sexuales, etc.

A modo de cierre

Este recorrido conceptual por algunos estudios sobre el *curriculum* intenta ampliar la visión tradicional que oculta la dimensión ética y política del curriculum y de la intervención docente. Propone brindar elementos para pensar al *curriculum* como espacio de poder donde se entablan luchas por la hegemonía y el dominio de los procesos de significación. Pensar el *curriculum* como uno de los espacios centrales donde se construyen identidades, significados acerca de lo que debemos ser, de lo que es una “buena sociedad”. Es una invitación a tener presente que, cuando enseñamos no sólo transmitimos conocimiento. Al decir de Da Silva (1998) “el *curriculum* está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello que nos convertimos y nos convertiremos. El *curriculum* produce, el *curriculum* nos produce.”

Bibliografía

ARAUJO, S. (2013) *Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del currículum.* Textos para la enseñanza. Segunda Serie. Tandil, Editorial Unicen.

BEYER L y LISTON D. (2001) *¨Posmodernidad¨ El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid, Ediciones Akal, pp. 164 – 190.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1999) “El currículum como ámbito de estudio”, en: ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (coord.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Editorial Síntesis, pp. 23-44.

De Alba, A. (1991) “Acotaciones sobre la noción de currículum”, en: *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México, CESU/UNAM, pp. 62-71.

GIROUX, H. (1990) "Repensando el lenguaje de la instrucción escolar" y "Los profesores como intelectuales transformativos" en: *Los profesores como intelectuales*. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, MEC, pp. 42-50/171-178.

GIROUX, H. (1988) “Escolaridad y políticas del currículum oculto”, en: LANDESMAN, M. (Comp.) *Currículum, racionalidad y conocimiento*. México, Universidad Autónoma de Sinaola, pp. 117-141.

DA SILVA, T. (1999). Documentos de Identidade. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte, Autentica Editorial, 2da. Edición.

DA SILVA, T. (1998). “Cultura y Curriculum como prácticas de significación” en Revista de Estudios del Curriculum, Barcelona, Pomares Corredor, Vol. 1.

PUEBLA, S. y MASTROCOLA, M. (2014) Gestión y planificación del currículum. Aportes para su diseño. Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional San Rafael, Mendoza.