

POSTMODERNIDAD Y CURRÍCULUM EDUCACIONAL: UNA COMPLEJA RELACIÓN

RESUMEN

En el presente artículo se pretende reflexionar sobre la naturaleza de las concepciones curriculares, especialmente sobre su relación con ciertos paradigmas científicos. Se analizará, con mayor detenimiento, la relación entre la concepción curricular poscrítica y el paradigma posmoderno mediante el estudio de autores como Tomaz Tadeu da Silva y Henry Giroux. A raíz del estudio de algunos planteamientos de estos autores, se sostiene que la concepción curricular poscrítica hace suyas dos cuestiones fundamentales del pensamiento posmoderno, a saber: la importancia de la diversidad, y la relevancia de las experiencias individuales y los discursos como articuladores del conocimiento y del currículum. El estudio de esta temática se debe a que el impacto de la posmodernidad en el plano educacional, particularmente en el currículum, puede ser visto como una de las posibles alternativas para dar luces y salir de lo que algunos autores han señalado como la crisis del sistema educacional moderno. Se concluye que esta relación, al volver, en teoría, el currículum educacional algo tan heterogéneo y volátil, dificultaría la concreción del proceso educativo. Es decir, más allá de las críticas pertinentes que le pueda achacar al sistema educacional moderno, se vislumbra que el impacto de la posmodernidad en el plano del currículum educacional es algo complejo.

Mg. José González Brito.
Liceo Bicentenario.
Valparaíso, Chile.

josefranciscogonzalez16@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Paradigma, concepción curricular, crisis educacional, currículum poscrítico, posmodernidad.

POSTMODERNITY AND THE EDUCATIONAL CURRICULUM: A COMPLEX RELATIONSHIP

ABSTRACT

The current paper intends to reflect upon the nature of the curricular frameworks, especially upon their relationship with certain scientific paradigms. It analyses more specifically the relationship between the post-critical curricular notion and the postmodern paradigm, using the contributions of such authors as Tomaz Tadeu da Silva and Henry Giroux. On the basis of these authors, the post-critical curricular notion adopts two fundamental aspects of post-modern thought, i.e. the relevance of diversity, and the importance of individual experiences and the discourses as articulators of knowledge and the curriculum. The study results from the impact post-modernity has on the field of education, particularly in the curriculum, which can be seen as one of the possible alternatives to shed light on, and be able to override, what some authors have termed the crisis of the modern education system. It concludes that this relationship, while making, in theory, the curriculum something volatile and heterogeneous, would hinder the educational process. In other words, beyond the criticism that can be attributed to the modern education system, we envisage that the impact that post-modernity has on the field of educational curriculum is a rather complex one.

KEYWORDS

Paradigm, curricular framework, educational crisis, post-critical curriculum, post-modernity.

Introducción

Al estudiar los diversos ámbitos de la ciencia pedagógica, destaca, entre otros, el curricular. En efecto, al existir diversas concepciones curriculares y, por tanto, también diversas posturas respecto de las mismas, se puede desprender, por la amplia literatura que existe al respecto¹, que el ámbito curricular es fundamental dentro de la ciencia que nos ocupa.

Una de las aristas claves dentro del estudio del currículum educacional es la relación entre las diversas concepciones curriculares y determinados paradigmas científicos. En este sentido, dentro de la temática del impacto de la posmodernidad en la educación (Colom, 1997; Glazman, 1999; Guadarrama, 2005; Ayuste y Trilla, 2005; Moral Jiménez, 2009), el presente artículo pretende reflexionar, en mayor medida, sobre la relación entre el currículum educacional y el paradigma posmoderno, relación que, si bien ha sido estudiada (De la Herrán, et al. 2005), ha carecido de un análisis más detallado en lo concerniente a algunos de los elementos concretos del paradigma posmoderno que hace suyos determinada concepción curricular.

Investigar la influencia de la posmodernidad en la educación se vuelve necesario no sólo por la potente influencia del pensamiento posmoderno en el ámbito cultural, sino que, además, lo amerita el que el sistema educacional, sobre todo secundario, atraviesa una crisis de proporciones que se arrastra desde las últimas décadas del siglo XX. Esta crisis ha dado lugar a que algunos señalen que se está presenciando el fracaso de la escuela moderna (Da Silva, 1995; Barbero, 2003; Baquero, 2009; Moral Jiménez, 2009). Por esto, algunos autores, de los cuales se citarán en el presente artículo, acuden al pensamiento posmoderno en búsqueda de elementos para salir de esta crisis y lograr avizorar nuevos horizontes para el sistema educacional. Como se podrá observar, no es una cuestión menor estudiar la relación entre posmodernidad y educación, en particular la relación entre el pensamiento posmoderno y el currículum educacional.

De este modo, lo que se intentará dilucidar en el presente artículo es lo siguiente: ¿qué concepción curricular adhiere al paradigma posmoderno? Y ¿cómo se manifiesta esta adhesión? Como respuestas a estas preguntas, se pretende demostrar que la concepción curricular poscrítica se adscribe a la lógica del pensamiento posmoderno, pues hace suyos dos de sus planteamientos fundamentales, a saber: la importancia de la diversidad, y la relevancia de la experiencia personal y el discurso como articulador del conocimiento. Será en base a planteamientos como los señalados, que autores que adhieren al pensamiento posmoderno tratarán de entregar ideas para que se logre superar la crisis del sistema educacional.

Para desarrollar la idea central expuesta en el párrafo anterior, el presente trabajo se divide en dos apartados. En el primero de ellos se llevará a cabo un breve análisis de las concepciones curriculares técnica, socio-cognitiva y crítica, previa descripción del paradigma científico al que adhieren, esto para ver la coherencia entre los planteamientos de estas concepciones respecto de determinados

paradigmas. Lo mismo se hará en el segundo apartado con la concepción curricular poscrítica y su relación con el paradigma posmoderno, pero, claro está, con un análisis más profundo que el llevado a cabo en el primero.

Concepciones curriculares tradicionales y su paradigma científico

1. El paradigma positivista y la concepción curricular técnica: la educación en busca de la objetividad científica.

La concepción técnica del currículum es una de las más importantes en el ámbito educativo, pues ha tenido una enorme influencia en la educación escolar dictando las pautas a seguir en el proceso educacional por varias décadas (de la Herrán et al. 2005; Díez y Román, 1999).

Al estudiar la concepción curricular técnica es necesario detenernos en su matriz científica, es decir, el paradigma positivista. El paradigma positivista, a grandes rasgos, sostiene que las ciencias y el conocimiento poseerían validez universal y objetiva, por lo cual, estableciendo y siguiendo determinadas leyes de carácter universales, se podrían conseguir objetivos similares no importando el contexto en donde se desarrolla un determinado proceso. De este modo, el positivismo, sustento paradigmático de las ciencias naturales, concebiría el currículum educacional como algo natural y objetivo (Grundy, 1998), siendo las conductas observables y los resultados cuantificables los aspectos fundamentales del proceso educativo.

Para estudiar como el positivismo tiene injerencia en la educación, pasaremos a revisar las principales características de la concepción curricular técnica, concepción que sigue los lineamientos positivistas arriba señalados.

Al llevar a cabo el análisis de esta concepción curricular, destaca la tecnificación de la labor del docente que en ella se estipula. Al ser concebido el currículum como algo objetivo, el docente debería conseguir metas pre-establecidas en el (Soto, 2003), siendo entonces necesario que esté al tanto de las técnicas apropiadas para ello (Grundy, 1998; Díez y Román, 1999). Así, para el docente se vuelve fundamental el aspecto metodológico a desarrollar en el aula (de la Herrán et al. 2005), aunque carezca de autonomía y creatividad en este plano

Concordante con lo señalado, el proceso educativo, según esta concepción curricular, estaría centrado más en la eficiencia de las técnicas de enseñanza que el docente implementa, que en la formación integral de los alumnos. Además está decir que, en sintonía con el paradigma desde donde emerge, para esta concepción curricular los objetivos serían de carácter universales, pasando a un segundo plano el contexto socio-cultural en donde se desarrolle el proceso educativo.

¿Cómo visualiza esta concepción curricular al alumno? El currículum técnico concibe al alumno como un individuo que -en base a la férrea disciplina, siendo clave para ello el rol la psicología conductista (Kemmis, 1993)- receptiona y almacena la información dispensada por el docente en el aula. De este modo, el

alumno participaría en el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a dos elementos claves: el orden que debiese mantener en la sala y la memorización de la información entregada por el docente en el aula. Tomando en cuenta lo anterior, se comprende que esta concepción curricular no pretende un desarrollo integral del alumno, más bien buscaría formar un individuo que acate órdenes y, por ende, no desarrolle actitudes críticas sobre el proceso educativo mismo ni respecto del ámbito social, siendo por ello funcional al status quo social (García y Ciudad, 1991).

De acuerdo a lo anterior, el orden que el alumno debiese mantener en la sala de clases es fundamental, siendo, entonces, clave el aporte de la psicología de corte conductista, pues ella, de acuerdo a sus investigaciones, entregaría hipótesis conductuales que en el proceso educativo deberían ser comprobadas (Kemmis, 1993).

En cuanto al plano cognitivo, la concepción curricular técnica privilegia los contenidos por sobre el desarrollo de habilidades, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje que esta concepción curricular promueve tiene como finalidad que los alumnos memoricen la información. Esta finalidad ilustra que el currículum técnico no considera fundamental la estimulación y desarrollo cerebral por medio de las actividades didácticas (Diez y Román, 1999).

Por último, cabe señalar que en esta concepción curricular tiene gran importancia el cuantificar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo el docente. Esta cuantificación sería el resultado de un proceso lineal de enseñanza con los rasgos claves que hemos señalado en los párrafos anteriores. De este modo, siguiendo la lógica del paradigma positivista, la concepción curricular técnica medirá los resultados numéricamente, desdeñando la evaluación cualitativa tanto de los procesos cognitivos del alumno, como también de su desarrollo valórico.

2. El paradigma interpretativo y la concepción curricular socio-cognitiva: de la cultura como constructo a la formación integral del estudiante

La concepción curricular socio-cognitiva adhiere a los lineamientos del paradigma científico interpretativo. El paradigma interpretativo, que comienza a desarrollarse en la década de 1960, no se preocupa de descubrir leyes universales ni de controlar y predecir resultados (como lo postula el paradigma positivista), más bien tiene como objetivo fundamental la comprensión e interpretación de los significados particulares de cada cultura, concebida ésta como fruto de la dinámica social (de la Herrán et al. 2005). En este sentido, el paradigma interpretativo concibe la cultura y el conocimiento como construcciones sociales que serían diferentes según los contextos en donde emerjan. De este modo, asimilando estas directrices al plano educacional, el proceso educativo no podría tener un carácter único, por el contrario, dependiendo del contexto social en donde se desarrolle poseería características particulares. A continuación se estudiará cómo este paradigma se manifestó en el ámbito educativo a través de la concepción curricular socio-cognitiva.

De acuerdo a lo mencionado sobre el paradigma interpretativo, la concepción curricular socio-cognitiva tiene especial preocupación por las particularidades en donde se desarrolla el proceso educativo, debiendo el docente adecuar su didáctica (que ahora tendría gran validez) al contexto social en donde la institución educativa se inserte. Así, el currículum socio-cognitivo propone un proceso educativo de carácter flexible, no determinado por objetivos pre-establecidos ni por técnicas únicas que serían las adecuadas para conseguirlos.

En esta concepción curricular, la labor del docente se modifica enormemente si lo comparamos con que en la concepción curricular técnica acontecía, pues ahora adquiere mayor autonomía a la hora de conducir el proceso educativo. El docente deberá reflexionar no sólo sobre el contexto social en donde se desempeña, sino que también sobre las diversas estrategias y acciones didácticas que el mismo contexto amerita. Desde ya se puede desprender que el carácter técnico y lineal del trabajo docente da paso a una labor más autónoma, creativa y reflexiva (Román, 1999).

Si el paradigma interpretativo tiene como finalidad que el estudiante comprenda e interprete los significados y acciones de su contexto socio-cultural, se desprende que la concepción curricular socio-cognitiva apunte a que el proceso educativo promueva el desarrollo de habilidades cognitivas y del ámbito valórico en el alumno, siendo, entonces, los contenidos del currículum educativo un medio para esta finalidad. A partir de esto se comprenden dos cuestiones relevantes de esta concepción curricular: en primer lugar, el docente, si bien adquiere autonomía en la conducción del proceso educativo, ahora no sería el protagonista del mismo, pues tendría un rol de mediador en el aprendizaje del alumno. Ahora el binomio enseñanza-aprendizaje cambia al de aprendizaje-enseñanza, siendo, entonces, el aprendizaje y la formación integral del estudiante lo más importante; en segundo lugar, el desarrollo de habilidades se transforma en un objetivo primordial dentro del proceso educativo, siendo la memoria, elemento clave dentro del currículum técnico, relegada a un segundo plano.

De acuerdo a lo esgrimido en el párrafo anterior, se puede destacar que para la concepción curricular cognitiva el cerebro se puede desarrollar en base a las diversas estrategias y acciones didácticas que el docente lleve a cabo en el aula. De este modo, la formación integral del alumno no estaría determinada por la conformación biológica de su cerebro, pues la labor del docente, según los lineamientos de esta concepción curricular, se debe llevar a cabo mediante acciones que tiendan hacia su desarrollo (Román, 1999).

Por último, la concepción curricular socio-cognitiva evaluará el proceso educativo de forma cuantitativa y también cualitativa, pues evaluar el ámbito valórico es fundamental en el desarrollo integral del alumno, el cual, por lo demás, se debería transformar en un agente autónomo y activo dentro de la dinámica social en la cual se desarrolla.

3. El paradigma crítico y la concepción curricular crítica: en búsqueda de la emancipación del ser humano

El paradigma crítico, originado a partir de la escuela de Francfort, si bien comparte aspectos del paradigma interpretativo, agrega como elemento central a su cuerpo de ideas el ámbito socio-político. En efecto, este paradigma tiene como criterio clave de análisis las relaciones socio-políticas de un determinado contexto social y, además, tiene como finalidad última lograr la emancipación del ser humano. En base a lo anterior, se pueden desprender dos planteamientos esenciales de este paradigma: en primer lugar, habría una opresión, una explotación hacia el ser humano fruto de las relaciones sociales, en este caso, de la sociedad capitalista; en segundo lugar, es un paradigma que analiza el ámbito educacional como una actividad integrada a una totalidad más amplia y dinámica, por lo cual adquiere gran importancia el que se analice el ámbito educativo dentro esta totalidad, pues así adquiriría un significado más claro y coherente (Donald, 1995). Para reflejar cómo este paradigma ha tenido impacto en el ámbito educativo, revisaremos a continuación los planteamientos centrales de la concepción curricular socio-crítica, la cual sigue su lógica.

El currículum crítico utiliza como método de estudio la historización, pues si lo que persigue es lograr la emancipación del ser humano, debe demostrar que la realidad en la que se desenvuelve no es algo natural ni divino, todo lo contrario, es fruto de la dinámica social, es un constructo factible de modificar, tal como Grundy (1998) y Kemmis (1993) lo dejan entrever en sus trabajos. Esta historización cuenta con un rasgo fundamental, a saber: es de carácter sistémico (González, 2013). La lógica e institucionalidad de la educación no sólo se comprenderá a partir de su reconstrucción histórica, sino que, además, se relacionará con los diversos planos de la realidad social, tal como James Donald ha demostrado (Donald, 1995). Así, no sólo se llevará a cabo la desnaturalización del ámbito educativo, sino que, además, se podrá comprender de mejor manera el significado del mismo si se estudia en relación con los diversos planos del contexto histórico en el que se desarrolla.

A partir de lo arriba mencionado, se puede desprender que para esta concepción curricular el currículum no es algo natural u objetivo, todo lo contrario, es un producto histórico. El currículum, por tanto, se nutre de conocimientos, ideas y valores que no son neutros, más bien serían fruto de la lucha social por la hegemonía. Según esta concepción curricular, creer lo contrario, es decir, concebirlo como algo natural, sería convertirse en subalterno, caer preso de la ideología de los grupos dominantes.

Si esta concepción curricular concibe el currículum en los términos arriba señalados, nos da luces sobre la importancia de analizar el ámbito educativo dentro de la dinámica de las relaciones sociales de un determinado contexto histórico, cuestión que, por lo demás, es coherente con el método de la historización sistémica que utiliza. En este punto es donde la concepción curricular crítica muestra abiertamente su lado más político, pues analiza la lógica del sistema educativo considerando la relación de los grupos dominantes con los

grupos explotados dentro de la sociedad capitalista, tanto en el plano nacional como a nivel internacional (Apple, 1997 a).

Ya mencionado algunos puntos claves de esta concepción curricular en cuanto a la manera concebir y analizar el ámbito educativo, pasaremos a revisar algunos de sus elementos en lo que respecta al proceso educativo. En este sentido, válido es preguntarse: ¿cuál es la función del docente en el proceso educativo? Y ¿cómo se concibe al estudiante dentro del mismo? El docente tendría, en primer lugar, la posibilidad de ser agente reflexivo, crítico y creador dentro del proceso educativo, pues el currículum, no guiado por fuerzas naturales sino socio-culturales, permitiría tal función; en segundo lugar, el docente debería develar, desnaturalizar el currículum, mostrando a sus alumnos que, al igual como las relaciones sociales que se desarrollan dentro de un particular contexto social, no es natural ni divino, al contrario, como ya se ha mencionado, es un producto histórico, en este caso particular un producto ideológico. En cuanto al alumno, esta concepción curricular busca desarrollar un individuo que, en base a la reflexión y la acción, sea capaz de transformarse en sujeto que no sólo comprenda e interprete el contexto social en el que se desarrolla, sino que, además, pueda alterar el mismo. A partir de estos aspectos, podemos ver que el currículum crítico no desdeña el desarrollo de las habilidades cognitivas ni el ámbito valórico del alumno (aspectos centrales dentro de la concepción curricular socio-cognitiva), más bien las integra dentro de sus lineamientos², agregando, claro está, el ámbito socio-político en su ideario.

La posmodernidad y la concepción curricular poscrítica: del respeto por la diversidad a los múltiples discursos como articuladores del currículum

Como se ha mencionado en la introducción, una de las formas en que la posmodernidad se ha manifestado en la educación ha sido a través de la concepción curricular poscrítica mediante dos elementos fundamentales de su ideario: la importancia y el respeto de la diversidad, y la relevancia de las experiencias individuales y los múltiples discursos que desde ellas emergen. Sin embargo, antes de analizar estos rasgos posmodernos en la concepción curricular poscrítica, es necesario revisar ciertos elementos del pensamiento posmoderno, para luego centrarnos en desarrollar la idea central del presente trabajo.

Lo primero que habría que señalar respecto de la posmodernidad, es que existen diversas visiones respecto de su naturaleza, pues para algunos autores no es sino la lógica cultural del capitalismo tardío (Jameson, 1991), por tanto, funcional a éste (Guadarrama, 2005), mientras que para otros es la consecuencia de la crisis del pensamiento moderno, debido a las catástrofes históricas que habría provocado, sobre todo durante el siglo XX (Lyotard, 2003).

Lo que al parecer está fuera de duda, es que el pensamiento posmoderno lleva a cabo un cuestionamiento al pensamiento moderno y sus consecuencias históricas. En este sentido, como segunda cuestión relativa al pensamiento posmoderno, un elemento fuertemente criticado a la modernidad es su idea del progreso indefinido

de la humanidad (Picó, 1998) en base a la razón y sus vástagos, es decir, la ciencia y la técnica.

En tercer lugar, de la mano con lo anterior, se presenta la crítica a los grandes relatos históricos, lo que para Vattimo (1994) es la manifestación del agotamiento de la Historia como un proceso unitario, y para Lyotard (2003) es la llamada crisis de los metarrelatos, pues a su juicio ellos habrían legitimado los proyectos socio-políticos que desde Europa habrían intentado erigirse sobre todo el orbe para llevar a cabo (imponer, al decir posmoderno) la idea del progreso indefinido del hombre, lo cual habría provocado eventos históricos desastrosos para la humanidad. De este modo, los metarrelatos no sólo se habrían mostrado imposibles de realizar, por la muerte del sujeto moderno, sino que, además, estarían obsoletos.

A partir de lo anterior, se puede desprender un cuarto aspecto clave del pensamiento posmoderno: en vista de su crítica hacia el “totalitarismo” valórico del pensamiento moderno eurocéntrico, centra su atención en las múltiples historias locales, en las historias no sólo de culturas antes dejadas de lado, sino que, además, y esto es lo fundamental, en las historias de la vida privada, la microhistoria.

Por último, en quinto lugar, el pensamiento posmoderno, a la luz de los hechos del siglo XX, conllevaría la decadencia de los proyectos socio-políticos fruto de la acción del sujeto histórico, pues ellos habrían ocasionado lamentables hechos históricos, tales como los totalitarismos de la primera mitad del siglo XX (Lyotard, 2003). Es decir, tal como manifiesta José María Mardones, acá la posmodernidad implicaría una postura neoconservadora (Mardones, 1994).

Como corolario de lo brevemente expuesto sobre la posmodernidad, destacaremos dos elementos suyos que han tenido influencia en el ámbito de la educación a través del currículum pos-crítico. Uno de ellos es la importancia que se le otorga a la diversidad, rasgo fundamental de la identidad posmoderna según Mardones (1994), la cual, como contraste a la homogeneización consustancial del pensamiento moderno eurocéntrico, según la lógica posmoderna, sería ahora uno de los bienes sociales más preciados y resguardados. El otro elemento, que va de la mano con el anterior, es la importancia de la experiencia individual y el discurso que desde ella emerge como constructor de la realidad y del conocimiento, lo cual daría origen a una infinidad de discursos de acuerdo a las diferentes subjetividades que dentro de la sociedad convivirían. Esta última situación, según autores críticos hacia la posmodernidad, habría dado lugar a una relatividad valórica o, incluso, a una falsa tolerancia (Arteta, 1998).

Para analizar la concepción curricular pos-crítica identificando en ella los dos elementos señalados en el párrafo anterior, se revisarán planteamientos claves de autores ligados al ámbito educativo: Tomaz Tadeu da Silva y Henry Giroux.

Tadeu da Silva, criticando la arremetida del neoliberalismo en el ámbito educativo, pues habría provocado la crisis de la educación pública y la mercantilización de la educación en general, manifiesta que desde posturas posmodernas y

posestructuralistas se puede revitalizar la educación contaminada por la lógica mercantil del neoliberalismo (Tadeu da Silva, 1995).

Dentro de las posturas teóricas mencionadas, Tadeu manifiesta que el currículum, como producto histórico de raíz socio-cultural, es una de las armas que utilizan los grupos dominantes para lograr una hegemonía cultural de corte neoliberal dentro de la sociedad. ¿Cuál sería la función clave, según Tadeu, del currículum para estos grupos sociales? Sería, a su juicio, la construcción de sentido común y de identidades para los demás sectores sociales. Es decir, el currículum pasaría a ser un arma a través del cual estos grupos hegemónicos les harían saber quiénes son y, por ende, que pueden hacer (y que no) a los demás grupos dentro la sociedad (Tadeu da Silva, 1998). Al ser las identidades una construcción histórica, no natural, Tadeu sostiene que se debe develar la lucha socio-cultural que habría detrás del currículum educacional, para luego llevar a cabo la construcción de una contra-hegemonía a la lógica neoliberal imperante, contra-hegemonía fruto de la cual se puedan reconstruir las subjetividades de forma libre, respetándose la diversidad que dentro de la sociedad efectivamente existiría, pero que habría sido unificada por los grupos hegemónicos (Tadeu da Silva, 1998). En este sentido, para Tadeu la identidad implica oposición a la diversidad, a las diferencias, cuando ellas constituyen, según dice, uno de los elementos fundamentales de la convivencia dentro de la sociedad. Al respecto sostiene que: “Solo existen perspectivas-múltiples, divergentes, refractarias a la totalidad y a la integración”, sosteniendo más adelante: “La verdad es ésta: perspectivismo” (Tadeu da Silva, 2001: 20). En esta cita se puede observar la gran importancia que le otorga a la diversidad, a las diferentes visiones que en la sociedad existen y, además, como cuestión ligada al pensamiento posmoderno, su rechazo al concepto de totalidad, elemento fundamental del pensamiento moderno. De este modo, se puede desprender que la diversidad, por la importancia que adquiere en los planteamientos del autor brasileño, se constituye en uno de los ejes del proceso educativo y, por ende, del currículum.

Como se puede desprender de lo anterior, para Tadeu la construcción de identidades sería fruto de la lucha de fuerzas sociales que intentarían imponer sus valores para, luego de naturalizarlos y absolutizarlos, hacerlos universales y anular la diversidad valórica que dentro de la sociedad existe. Es por esta imposición valórica que Tadeu apela por el respeto a la diversidad y, junto con ello, por el respeto hacia a los múltiples discursos (Tadeu da Silva, 1999), los cuales, como recursos de interpretación, interpretación como creación de realidad (Tadeu da Silva, 2001), deberían ser respetados en su amplia gama. De este modo, “aterrizando” sus planteamientos al plano educativo, serían los múltiples discursos que provienen de las experiencias individuales los que pasarían a constituir el currículum y, por tanto, el conocimiento que contiene. El conocimiento sería fruto de los múltiples discursos personales, ninguno más privilegiado que otro, pues lo que se privilegia es la pluralidad por sobre la totalidad. El currículum, por tanto, debería ser un espacio democrático, nunca al servicio de los grupos hegemónicos, y nunca estático, siempre en constante movimiento. Así se puede desprender cuando señala que al estructurarse de esta forma: “Los currícula, en revolución

reproductora, multiplicadora, volverán a proliferar: sin control” (Tadeu da Silva, 2001: 31).

Henry Giroux también ha esgrimido ideas que reflejan la importancia que le otorga, dentro de un contexto histórico de condiciones posmodernas (Giroux, 1996), a la diversidad, a las experiencias juveniles y los discursos que desde ellas emergen³.

En cuanto a la diversidad, Giroux pretende construir una pedagogía radical que, al tiempo que se transforme en una política cultural contrahegemónica que supere el determinismo que la pedagogía moderna crítica ven entre política (poder) y cultura (Giroux, 1994), de cabida e importancia a quienes no se incluyeron en una educación con fuertes rasgos clasistas y racistas, pues, a juicio de Giroux, en la educación pública moderna: “El dominio de la razón revela su legado cultural occidental en programas de estudio sumamente centrados, que en la mayoría de las veces privilegian las historias, experiencias y valores culturales de estudiantes blancos y de clases media” (Giroux, 1996: 8). Es decir, debido a la crisis de la educación moderna (sobre todo la pública), pues no tendría concordancia con el contexto histórico posmoderno (marcado por las negativas condiciones económicas y por el clima cultural de indeterminación y carencia de esperanzas, sobre todo de la juventud), la educación posmoderna debe hacerse cargo, a juicio del autor, de otorgar importancia y esperanzas a todos, pero principalmente a quienes fueron excluidos o fueron relegados a un segundo plano, ya sea por razones económicas o raciales. Esta inclusión en la educación pública, siguiendo la lógica de las ideas de Giroux, sería reflejo de prácticas contrahegemónicas de tipo democráticas emergidas desde la pedagogía radical, en un contexto histórico que lo amerita, pues, a su juicio: “Surgió una nueva cultura posmoderna marcada por la especificidad, la pluralidad y las narrativas múltiples” (Giroux, 1996: 8)

Respecto de la importancia que en el currículum adquieren la experiencia individual y los múltiples discursos que de ella emerjan, Giroux, en concordancia con las ideas en el anterior párrafo señaladas, sostiene que una enseñanza como práctica cultural contrahegemónica debe cimentarse sobre la base del lenguaje y de la construcción de nuevos significados por parte de los estudiantes. En este sentido, sostiene que su propuesta pedagógica: “...debe insistir en analizar el lenguaje como una fuerza central en la transmisión del peso histórico de significados ya constituidos, así como fuerza central en la producción de los significados que se generan constantemente como parte del discurso de oposición y afirmación” (Giroux, 1994: 15) ¿De dónde provienen, según Giroux, estos nuevos significados? Ellos emergen desde el diario vivir de cada uno de los estudiantes, quienes, al expresarlos mediante el discurso, dan cuenta de la realidad en la que se desarrollan, nutriéndose el currículum de estos discursos que, de esta forma, relegarían a un segundo plano el saber “oficial” que debería enseñar el docente. Esta idea de una pedagogía radical como política cultural construida en base al lenguaje (como discurso) y la construcción de nuevos significados a partir de la experiencia de los estudiantes, es destacada por Giroux cuando sostiene que ella: “...representa uno de los principios pedagógicos más importantes de una política cultural: la necesidad de que los profesores trabajen

con el conocimiento que los alumnos realmente utilizan para dar significado a la verdad de sus, por lo general, difíciles vidas, para construir significado a partir de sus propias narrativas” (Giroux, 1994: 16).

Conclusiones

En el ámbito pedagógico no sólo es fundamental conocer y estudiar las diversas concepciones curriculares y sus características, también lo es comprender los diversos paradigmas científicos a las cuales ellas adhieren. Considerando esto, en la primera parte del presente artículo se ha revisado como las concepciones curriculares técnica, socio-cognitiva y crítica adhieren a los paradigmas positivista, interpretativo y crítico, respectivamente, comprendiéndose, de esta forma, sus diversas características. En este sentido, es preciso señalar que si bien estas concepciones curriculares adhieren a diferentes paradigmas, no por ello son incompatibles, como se ha visto con la concepción curricular socio-cognitiva y la concepción curricular crítica.

En cuanto a la concepción curricular poscrítica, se ha analizado como a partir de los planteamientos del pensamiento posmoderno se han estructurado algunos de sus elementos claves, es decir: la importancia de la diversidad y, junto con ello, de las experiencias y discursos individuales como articuladores del currículum. El análisis de algunas obras de Tomaz Tadeu da Silva y Henry Giroux ha dado luz sobre este aspecto, ilustrando, además, que si bien comparten preocupaciones y prismas desde donde analizar el ámbito educativo con algunos autores críticos, como el mismo Tadeu da Silva reconoce (1997), sus miradas y planteamientos se acercan mucho más a las directrices posmodernas que se han descrito, sobre todo en este último autor. En efecto, si bien Michael Apple (1997 b) analiza el impacto del racismo en la lógica educacional, y James Donald (1995) el impacto del elemento discursivo, ambos autores tienen en las relaciones socio-políticas el prisma analítico fundamental para llevar a cabo sus trabajos, no así los autores poscríticos que hemos estudiado, los cuales privilegian temas más ligados al ámbito socio-cultural, tales como las subjetividades, el lenguaje y los discursos.

Si bien es cierto que un enfoque curricular que pone el acento en la experiencia individual del alumno se habría originado ya en el primer cuarto del siglo XX (Díaz, 2003), es posible que no adquiriese mayor relevancia si no hasta que el pensamiento posmoderno tuviera mayor impacto, situación que, si bien comienza en la década de 1960, es más nítida desde el último decenio del siglo XX a esta parte. En este sentido, creemos que, aunque las críticas hacia el sistema educacional son justas, ello no debe dar lugar a su deconstrucción, más bien se deben analizar sus problemas a la luz de su relación con el contexto global de cada sociedad.

En Chile, el sistema educacional público responde a una lógica heredada desde la dictadura, la cual dejó a la inmensa mayoría de las instituciones educativas dependientes de las municipalidades. Los recursos son escasos, por lo cual el tiempo de los profesores es mínimo para preparar clases que respondan de mejor

manera a la heterogeneidad de los alumnos. En el fondo, creemos que si bien pueden existir problemas en el desempeño de los docentes, lo que más genera dificultades en su labor -y por tanto al proceso educativo- es una cuestión de recursos, pues a partir de ellos se puede solucionar, por ejemplo, el tema del escaso o nulo tiempo que disponen para preparar sus clases atendiendo a las diferentes formas de aprender que los alumnos puedan manifestar. Esta cuestión es fundamental, pues acá radica una de las problemáticas claves del actual sistema educacional, tal como señala José Gimeno Sacristán: “¿Qué ocurre cuando una institución como la escuela obligatoria se enfrenta con toda la diversidad social y de los individuos?... Pues sencillamente que tolera mal esa circunstancia” (2012: pág. 48).

En el plano del currículum educacional, creemos que su relación con la posmodernidad es compleja. Construir un currículum a partir de la experiencia y el discurso de los alumnos, daría lugar a documentos (como le llama Tadeu da Silva) tan volátiles y complejos, que el proceso educativo quedaría sin directrices claras, sin un norte al que dirigirse, aparte del de responder a las experiencias personales de cada uno. Del mismo modo, el que el conocimiento que se estudie en el aula sea construido a partir de la experiencia y el discurso individual, dejaría a muchos alumnos sin la posibilidad de conocer el acervo cultural de la humanidad. De lo que se trata, según nuestra opinión, es de acercar este caudal cultural a los alumnos, sobre todo a los más pobres, pero, claro está, mediante acciones didácticas que les hagan más amigable el proceso educativo.

Cómo se puede observar, nuestro análisis del tema en cuestión deriva en una postura crítica hacia el impacto de la posmodernidad en el plano educacional, particularmente en su relación con el currículum. Creemos que si bien las críticas que desde este pensamiento se han dirigido contra el sistema educacional (moderno) son atingentes, no entrega las directrices necesarias para superarla. Quizás un modelo educativo que integre elementos del currículum socio-cognitivo y del socio-crítico, respetando la diversidad de cada alumno e integrando contenidos relativos de otras culturas (como los indígenas), sea lo que en el ámbito curricular se requiere no sólo para superar la crisis del sistema educacional, sino que, además, para que los alumnos tengan conciencia de que ellos son quienes están llamados a modificar la situación del país, que ellos, a partir de la reflexión y la acción, se transformen en sujetos históricos. Esto último, es un planteamiento eminentemente moderno.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1997 a). Educación, identidad y papas fritas baratas. En P. Gentili (Comp.), Cultura, política y currículum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública (pp. 19-40). Buenos Aires: Losada.
- (1997 b). El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa. En P. Gentili (Comp.), Cultura, política

- y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública (pp. 83-109). Buenos Aires: Losada.
- Arteta, A. (1998). La tolerancia como barbarie. En M. Cruz (Comp.), *Tolerancia o barbarie. Occidente ante el reto de la convivencia* (pp. 51-71). Barcelona: Gedisa.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista Educación*, n. 336, 219-248.
- Colom, A. (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Educación i cultura*, n.1, 1-17.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 27, n. 2, 263-280.
- Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 32, 17-34.
- Da Silva, T. (1995). El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?. *Propuesta educativa*, vol.6, n.13, 5-10.
- (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (pp. 64-78). Buenos Aires: Losada.
- (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Estudios del currículum*, vol.1, n.1, 59-76.
- (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Auténtica.
- (2001). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento educativo*, vol.29, 15-36.
- Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol.5, n.2, 1-13.
- Diez, E. y Román, M. (1999). Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada. Madrid: Eos.
- Donald, J. (1995). Faros del futuro. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 21-76). Madrid: La Piqueta.
- García, E. y Ciudad, E. (1991). El proyecto de inteligencia de Harvard como material curricular en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, n.10, 173-184.
- Gimeno, J. (2012). "La educación obligatoria: Una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común". En Gimeno, J. Feito, R. Perrenoud, P y

- Clemente, M. Diseño, desarrollo e innovación del currículum (pp. 48-66). Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1994). Hacia una pedagogía de la política de la diferencia. En H. Giroux y R. Flecha (Ed.), *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 59-94). Barcelona: EL Roure.
- (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, n.146, 148-167.
- Glazman, R. (1999). Posmodernidad y educación. *Sinéctica*, n.9, 1-9.
- González, J. (2013). Sociedad, educación y pensamiento histórico. *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones teóricas*, n.4, 1-15.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.
- Guadarrama, P. (2005). Crítica al paradigma posmodernista en su impacto educativo e informático-comunicativo. Disponible en el sitio: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/Critica-al-posmodernismo-en-su-impacto-educativo-y-comunic.pdf>. (Visitado el 15/12/2013).
- Herrán, de la A.; Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Jameson, F. (1991). Ensayos sobre el posmodernismo. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Kemmis, S. (1993). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Lyotard, J. (2003). La posmodernidad. Barcelona: Gedisa.
- Mardones, J. (1994). El neo-conservadurismo de los posmodernos. En G.Vattimo (Comp.), *En torno a la posmodernidad* (pp. 21-41). Santa Fe de Bogotá: Anthropos.
- Moral, M. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49, 203-222
- Soto, V. (2003). Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum. *Revista Docencia*, n.20, 36-46.
- Vattimo, G. (1994). Posmodernidad: ¿una sociedad transparente? En G. Vattimo (Comp.), *En torno a la posmodernidad* (pp. 9-19). Santa Fe de Bogotá: Anthropos.

Notas

¹ A lo largo de las páginas que siguen, se acudirá a diversos autores que han estudiado y expuesto sus ideas relativas al currículum, en particular, a las concepciones curriculares.

² Según de la Herrán, Hashimoto y Machado, la concepción curricular socio-crítica no abandona los lineamientos de la concepción cognitiva del currículum, todo lo contrario, estos lineamientos, particularmente el desarrollo de las habilidades y del ámbito valórico, serían aspectos centrales, estarían en el núcleo del ideario curricular crítico, pues desde estos ámbitos comenzaría la reflexión en torno a las cuestiones socio-políticas.

³ Cabe hacer un alcance sobre Giroux, pues este autor manifiesta una postura matizada en cuanto a la relación entre modernidad y posmodernidad, señalando que ambas pueden y deben unirse, depurándose ambas de sus elementos nocivos, para construir una pedagogía radical que responda a las necesidades de la juventud que se desenvuelve en condiciones posmodernas.