

Colección **Nuevos enfoques en educación**

Dirigida por **Carina V. Kaplan**

Los libros que componen la colección pretenden convertirse en textos que superen los modos habituales de describir e interpretar las prácticas sociales y educativas a fin de movilizar a los lectores a pensar el mundo educativo de un modo riguroso a la vez que creativo y heterodoxo. Toda praxis crítica representa un estado tan provisorio y local como prometedor. La criticidad convoca alternativas.

Vivimos tiempos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales en las cuales, particularmente en América Latina, la educación es planteada en nuestras democracias como un derecho humano, como un bien público y popular para una sociedad más justa.

La educación es un proceso en movimiento cuyo horizonte es aquella utopía de construir sociedades que garanticen la igualdad de posibilidades y el ejercicio de la ciudadanía dignificante.

Teniendo la certeza de que el conocimiento comunicado por escrito es potencialmente un ingrediente poderoso para la transformación de las estructuras sociales y las subjetividades, los trabajos aquí incluidos se ponen a disposición como un conjunto de herramientas para la reflexión y la apertura de nuevos interrogantes.

La escritura bella invita al placer de leer. Pensar junto a otros en el transcurrir de nuestras lecturas compartidas nos permitirá saber que no estamos solos en este enorme compromiso de la transmisión generacional y la construcción del lazo social e identitario a través de la educación y la escuela.

Código de catalogación IBIC: JNF, JNKC

Edición: Primera. Septiembre de 2016

ISBN: 978-84-16467-57-0

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

Talleres gráficos: Imprenta Dorrego

Av. Dorrego 1102, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© 2016, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl



Dirección postal: Tacuarí 540
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com
facebook: <http://www.facebook.com/MinoyDavila>

Las tensiones del curriculum

**Debates político-educativos
en Argentina y México**

Silvia Morelli

Las tensiones del curriculum

Debates político-educativos
en Argentina y México

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Índice

PRÓLOGO, <i>por Mario Díaz Villa</i>	13
INTRODUCCIÓN.....	21
CAPÍTULO 1: EL CURRÍCULUM EN EL SIGLO XXI	25
• Argentina y México.....	25
• La tensión modernidad-posmodernidad.....	28
• La noción de currículum.....	33
• El discurso académico del currículum.....	38
◦ El campo del currículum.....	39
◦ La creación de la obra.....	42
◦ La unidad discursiva.....	45
• Genealogía del campo del currículum.....	47
◦ El predominio de Estados Unidos y la racionalidad técnica....	47
◦ La continuidad de la crisis, después de 1957.....	49
◦ Hegemonía, ideología y poder.....	51
◦ Sobre el consenso neoliberal.....	55
CAPÍTULO 2: CURRÍCULUM Y DISCURSO	59
• Usos de la analítica.....	59
• El armado de una cartografía.....	61
• El currículum como objeto estudiado.....	64
◦ Una antología del currículum.....	64
◦ El informe del Consejo Mexicano de Investigación Educativa..	66
◦ El currículum universitario en México y Argentina.....	70
CAPÍTULO 3: EL CURRÍCULUM COMO TEXTO POLÍTICO	79
• Currículum y filosofía.....	80
• La ruptura filosófica de fin de siglo xx y el consenso neoliberal....	82
• Acerca del consenso.....	83
• Nuevos desafíos de un currículum emancipador.....	89
• En torno a la democracia.....	91
• Proyección del campo del currículum.....	93
• Alternativas para el currículum.....	94

CAPÍTULO 4: LOS ESTUDIOS DEL CURRÍCULUM EN MÉXICO.....	99
• Decisiones en el discurso.....	99
• Las huellas del DAC.....	102
◦ Las tendencias de Frida Díaz Barriga Arceo	102
◦ La internacionalización y la propuesta de William Pinar	106
◦ El aporte elocuente de José María García Garduño	110
◦ Los desacuerdos teóricos: Díaz Barriga / De Alba	115
CAPÍTULO 5: ALTERNATIVAS Y CONTINUIDADES EN EL CURRÍCULUM MEXICANO	123
• El seminario <i>CXXI</i> como espacio de convergencia académica ...	123
◦ Las alternativas metodológicas.....	126
◦ Del significante flotante <i>cambio-reforma</i>	127
◦ Configuraciones conceptuales y experiencias.....	132
• La continuidad en los debates de los noventa.....	136
◦ Los hilos que tejen superficie.....	138
CAPÍTULO 6: UNA CARTOGRAFÍA DEL CURRÍCULUM EN ARGENTINA	141
• La trama del DAC.....	143
◦ International Handbook of Curriculum Research	143
◦ Las tesis de Silvina Feeney	147
◦ La mirada histórica de Mariano Palamidessi	151
◦ Debates contemporáneos del currículum universitario.....	152
◦ El currículum en tres tesis doctorales.....	154
• Las condiciones de producción intelectual.....	160
◦ La cátedra universitaria como dispositivo	160
◦ La academia como insumo para las políticas editoriales.....	162
CAPÍTULO 7: ¿CURRÍCULUM Y DIDÁCTICA?.....	165
• Hacia la construcción del discurso académico del currículum...	167
• ¿Por qué pensar en el posestructuralismo como marco para los estudios curriculares del siglo XXI?	169
• Una cosa es el currículum y otra cosa es el campo del currículum	170
CONCLUSIONES	173
• La teoría curricular.....	173
• El discurso académico del currículum en México	175
• El discurso académico del currículum en Argentina.....	176
BIBLIOGRAFÍA.....	179

Abreviaturas

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CEG	Crisis Estructural Generalizada
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CXXI	Seminario de Investigación Curriculum y Siglo XXI
DAC	Discurso Académico del Curriculum
DIE-CINVESTAV	Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IAACS	International Association for the Advancement of Curriculum Studies (Asociación Internacional para el avance de los Estudios del Curriculum)
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
IPN	Instituto Politécnico Nacional
OCDE	Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación
OIT	Organización Internacional del Trabajo
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UBA	Universidad de Buenos Aires
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNL	Universidad Nacional del Litoral

A Martín y Gaspar

Prólogo

Un libro es un sistema de interpretación, es el juego de palabras que imponen un sentido, el juego de palabras de quien juega con ellas. De allí que Foucault plantee que el sentido de la interpretación no sea otro que el intérprete: “no se interpreta lo que hay en el significado, sino que se interpreta a fondo: quien ha planteado la interpretación”. Ese es el reto de este prólogo: interpretar lo que Silvia Morelli ha interpretado en su obra *Las tensiones del curriculum*, la cual, según la autora, describe la maraña teórica, epistemológica y metodológica presente en el campo del curriculum.

Ya dije en otro lugar que en todo prólogo hay una especie de complicidad con el autor. Sin embargo, este aparente compromiso no significa que no se presente la posibilidad de separar el conocimiento de quien lo produce, y examinar con cierta autonomía los diferentes sentidos que en la obra asume la interpretación: exégesis, comentario, orientación, predicción, crítica, análisis, evaluación.

Este prólogo intenta aproximar al lector a la complejidad de lo que significa en la obra de Silvia Morelli el campo del curriculum, su discurso académico y los principios mediante los cuales establece diversos órdenes en el conocimiento y, con ellos, los límites de una determinada visión del mundo. Casi que podríamos afirmar con Philippe Sollers que el curriculum define los límites de la experiencia, porque al fin y al cabo configura la experiencia de los límites.

Para Morelli el estudio del campo del curriculum es un objeto que ocupa su propio espacio en las ciencias de la educación en América Latina. Sin embargo, es posible pensar que no es fácil plantear de manera exacta qué es el campo curricular en América Latina. Son varias las razones de

esta dificultad. Primero, el escaso acuerdo sobre un sentido unívoco del campo que hace que su naturaleza y límites dependa más de la perspectiva que impone el investigador y que, en consecuencia, los puntos de vista sobre el campo sean múltiples, diversos y arbitrarios. A esto se agrega la variedad de subcampos aparentemente autónomos que han ido creando sus propios sistemas de conceptos y sus propios sistemas de interpretación (campo de evaluación curricular, de la planificación curricular, del diseño curricular, de la política curricular, etc.).

Segundo, la poca profundización de los estudios sobre la estructura del campo a expensas del énfasis en su función. La caracterización de la función curricular como determinada por las lógicas contextuales ha derivado en la permanente dependencia del currículo de las demandas y necesidades económicas y sociales. Es quizás aquí donde mayoritariamente se han planteado las opciones curriculares técnicas que han marchado al lado de la denominada pedagogía pragmática. Es el caso, por ejemplo, del campo de la evaluación curricular, el cual se puede considerar como un subcampo del campo curricular, aunque algunos autores prefieren considerarlo un campo autónomo (Díaz Barriga, 1996).

Tercero, el carácter heteróclito del pensamiento curricular latinoamericano que es el producto de muchas posiciones y oposiciones académicas. Quizás aquí reside una de las mayores debilidades ya que la producción académica es muy desigual, y va desde aquella que mayoritariamente se inscribe en y replica las concepciones tecnocráticas que aseguran la reproducción de las políticas curriculares hegemónicas hasta una producción que, si bien cumple funciones críticas, no logra tener un impacto en la reconceptualización de los discursos, prácticas y contextos educativos nacionales. Es quizás aquí donde podría ubicarse la importancia de la obra de Morelli, quien intenta recuperar la expansión creciente de la multiplicación de sentidos sobre el curriculum en América Latina.

Ahora bien, Morelli ubica la discusión sobre el campo curricular en la tensión modernidad-posmodernidad. Esta tensión ha estado inmersa en una constelación de situaciones e influencias que han conducido a la producción de nuevas formas de ser de las instituciones, y de nuevos modelos formativos, en los cuales el conocimiento útil ha adquirido una profunda relevancia y pertinencia para la vida, la educación y el trabajo. El cambio que se ha producido en el conocimiento, anunciado por Lyotard, a partir del surgimiento de nuevos campos de saber, de discursos híbridos, de relaciones transdisciplinarias, y el énfasis en protocolos y procedimientos ligados al hacer y a la solución de problemas, han determinado la existencia de nuevos modelos curriculares que hacen parte de los proyectos

educativos del siglo XXI. Así que hoy el currículum se puede ubicar en el corazón de cualquier ideología social.

Esta tensión se inscribe en el marco de la globalización económica que alterna con dispositivos –jurídicos, políticos, tecnológicos– ligados al mercado y la competencia global que aseguran una desigual distribución del poder, o el mantenimiento de la hegemonía. Sin embargo, este escenario no está libre de conflictos al producir agudos desequilibrios económicos, sociales, culturales, religiosos, que generalizados tienden a alterar elementos de las estructuras sociales. Morelli comparte el punto de vista de Alicia de Alba, para quien el contexto de la globalización y la posmodernidad es un contexto generativo de crisis generalizadas que conmueven las estructuras sociales. Aquí es importante pensar hasta qué punto el concepto de crisis estructural es una constante en las formas como se reproducen las relaciones de poder, las relaciones de clase y las hegemonías. La crisis estructural generalizada es una especie de gramática generativa de formación, transformación y mantenimiento de los conflictos y, de esta manera, de la hegemonía.

La crisis estructural generalizada también está presente en las epistemes. De la unidad se ha transitado a la diversidad, a la pluralidad, a la hibridez, al pensamiento líquido. Esto ha afectado igualmente las estructuras educativas que cada día se alimentan de crisis. El conocimiento disciplinario ha sido puesto en jaque. En este sentido, no cabe duda que las realidades curriculares actuales de la educación en América Latina se han vuelto múltiples y diversas, y ya no parecen depender de estructuras disciplinarias, así como la universidad ya no depende propiamente de la razón. El lenguaje curricular fundamentado en la diferencia de las disciplinas se ha debilitado, y más que diferencias estructurales, en el currículo encontramos diferencias funcionales. Así, a pesar de las tensiones que pueden darse entre el conocimiento disciplinario y los nuevos enfoques relacionados con el conocimiento útil y con las competencias o habilidades, las políticas curriculares globales parecen haber deslegitimado el conocimiento disciplinario frente a los nuevos enfoques centrados en competencias y conocimientos relevantes.

De acuerdo con Morelli, en este contexto, las nuevas nociones de currículum oscilan entre aquellas derivadas de las políticas globales del neoliberalismo y la búsqueda de nuevas orientaciones hacia perspectivas poscríticas. Este punto de vista muestra la importancia de indagar sobre lo que parece ser una tensión entre la racionalidad moderna y la posmoderna alrededor del conocimiento, los modos de su producción y reproducción vía escuela. En relación con la racionalidad posmoderna, bien plantea

Morelli que “la irrupción del significante posmodernidad atrae resistencias, turbulencias, nuevas lecturas y redefiniciones”.

En el caso de la racionalidad posmoderna es posible asistir a la convergencia curricular que trasciende los marcos regulativos disciplinarios, que han dado origen a modelos curriculares cuya funcionalidad tiende a ser genérica, y se expresa con fuerza en la selección de contenidos centrados en proyectos, temas, tipos de experiencias, que reordenan el tiempo, el espacio y las relaciones de aprendizaje relevantes para actuaciones genéricas y flexibles en contextos igualmente genéricos. Sin embargo, el desafío casi que hegemónico del llamado Modo 2 de producción de conocimiento obliga hoy más que nunca a la superación del “saber hacer” y al rescate del significado del conocimiento como principio básico para la comprensión del mundo y de la generalidad de las prácticas en éste.

Esto obliga a explorar la influencia de los discursos de las agencias transnacionales que han jugado un papel crucial en el marco de la internacionalización y globalización de políticas educativas en el campo de la educación, en consonancia con la determinación de las políticas económicas globales (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, CEDEFOP, etc.).

De allí que consideremos importante observar en Morelli la tensión entre las concepciones tecnocráticas curriculares junto con la creación de un cuerpo extenso de agentes al servicio de soluciones racionalizadas, y las posiciones críticas y poscríticas que asocian el currículo a la reproducción cultural, a un medio de clasificación social inequitativo, o a un sistema de (re)interpretación o recontextualización, que regula no solo lo “dicho” sino, también, lo “por decir”. Si el currículo moderno puede pensarse a partir del conocimiento estable, el currículo posmoderno debe pensarse como objeto de crítica dada la funcionalidad de su perspectivismo y de la pluralidad como forma esencial de la educación para la vida y para el trabajo, dotada de cálculo, impulso, competencias y emprendimiento.

Las tensiones implicadas en estas dos expresiones curriculares hacen difícil elaborar un análisis de la identidad del campo curricular en América Latina y, probablemente, en otros ámbitos. Esta tensión no es gratuita. Ella no solo hace parte de los conflictos entre las posiciones epistémicas y las contextuales sino que reproduce relaciones de poder entre quienes deciden en el campo lo legítimamente decible, o legítimamente reproducible, y quienes con una gran autonomía intelectual confrontan teórica e ideológicamente, desde diferentes voces, las diversas expresiones curriculares de la cultura escolar en todos sus niveles.

Es alrededor de esta tensión que Morelli intenta producir un lenguaje de descripción que permite situar el campo curricular latinoamericano en el nuevo escenario contemporáneo, y posibilita no solo establecer lo

que el currículum produce, aquello a lo que da lugar, sino esclarecer la estructura interna que da lugar a aquello que produce.

Ahora bien, la pluralidad posmoderna ha conducido a la indefinición en las definiciones de currículum. Si clásicamente las definiciones de currículum han estado centradas en la producción de identidades estables, hoy el currículum se conoce por lo que hace, por sus rendimientos (eficiencia, eficacia, impacto, etc.), y por los entornos con los cuales se relaciona (cultura, sociedad, política, educación), más no por sus *inputs*. Este punto se ha considerado una invitación a pensar el currículum de otra manera. Sin embargo, no es claro qué significa en este caso pensar de otra manera.

Me parece que más allá de criticar los resultados aparentes se necesitan nuevas formas de pensar el currículum, describir y analizar sus nuevas estructuraciones, la manera como su organización externa —esto es, los límites que crea— produce relaciones internas a los individuos. Esto genera la necesidad de producir un lenguaje descriptivo y explicativo nuevo, lo cual no significa asumir una posición reconceptualista *per se* ni, mucho menos, disolver el concepto. De lo que se trata, y este es un asunto claro en Morelli, es de comprender las configuraciones del currículum más allá de intereses, demandas o necesidades contextuales, de salir de esos lugares comunes y trascender las visiones genéricas sobre su papel en la reproducción social o cultural, que “limitadas por sus presupuestos de partida y por los objetos sobre los cuales se focalizan, son incapaces de proporcionar unos principios fuertes de descripción (...) de sus discursos” (Bernstein, 1998: 36).

Se puede decir que el campo curricular en América Latina ha sido, sin lugar a dudas, objeto de estudios y debates, desde diferentes posiciones, que han tenido su mayor expresión en países como Argentina, México y Brasil. Si bien la discusión ha sido amplia, diversa, y aborda diferentes temas y problemas, no proporciona una descripción explícita de la naturaleza del campo, de sus categorías intrínsecas, ni de sus relaciones internas (dentro de) y externas (relaciones entre el campo otros campos). Tampoco aborda la estructura de las tensiones entre los macro y microniveles que determinan el campo y restringen su autonomía.

Por esto, se puede observar un fuerte desbalance entre lo comúnmente se ha considerado campo curricular como un amplio escenario de prácticas y procedimientos relacionados con el quehacer genérico de las instituciones dedicadas a la formación en las diversas áreas del conocimiento, quehacer que se concentra en aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales como ocurre, por ejemplo, con el diseño, la innovación, el desarrollo o la evaluación curricular, y el campo curricular entendido como un espacio en el cual converge una multiplicidad de discursos, prác-

ticas y posiciones de agentes y agencias, marcados por sus diferencias en relación con la forma de percibir el currículo, ya sea como medio, como disciplina, o como vinculado a un principio clasificatorio que produce y reproduce no solo límites en el conocimiento y, en consecuencia, formas especializadas de conciencia sino, también, representaciones colectivas e identidades individuales.

El espacio que sirve de pretexto a Morelli para reflexionar críticamente sobre el debate curricular latinoamericano tiene que ver con dos países que resignifican por diferentes vías el horizonte nacional del currículo y sus influencias decisivas en los países latinoamericanos. Se trata de México y Argentina. De acuerdo con Silvia Morelli, las producciones argentinas y mexicanas están enlazadas en el tiempo y por desarrollos locales que pudieron ser intercambiados a través de encuentros, foros, seminarios y producciones colectivas.

Tal como plantea Morelli, el discurso curricular es un objeto de estudio de crucial importancia en América Latina, ya que hace parte tanto del amplio interés académico como de aquel definido por las políticas educativas. En este último caso, no es gratuito, entonces, que el currículo esté en la mira de agentes, agencias internacionales y nacionales.

De acuerdo con Morelli, el currículo es un complejo significante, que presenta múltiples articulaciones. Apropiando a Laclau considera el significante curriculum como un significante flotante. Como significante flotante representa múltiples significados extensivos a la educación: es constituyente de identidades, representa las variaciones del conocimiento, se caracteriza por una expansión masiva, desigualmente distribuida para diferentes sectores sociales, integra numerosos actores y es un principio permanente de recontextualización y cooptación de discursos emergentes (inclusión social, multiculturalismo, educación ambiental y sustentabilidad, género, alfabetizaciones múltiples).

El currículo hace hoy parte de la racionalidad política de los Estados y de sus consecuentes políticas públicas. A partir de éstas viaja a la experiencia más concreta de la escuela determinando lo que se enseña y las formas de su organización. Hoy, sin lugar a dudas, el currículo se piensa más por sus relaciones extrínsecas —esto es, contextuales— que por sus razones intrínsecas ligadas a los procesos de recontextualización de las epistemes. Lo extrínseco hace parte de los nuevos discursos curriculares que ven en este sistema un medio de transformación social, de reivindicación de clase, de generación de equidad. El costo social de estas apuestas está por analizarse, ya que a partir de ellas se ha debilitado profundamente el sentido que el conocimiento tiene para la emancipación, la transformación, la búsqueda de la equidad o la igualdad. Su teleología, más que

hacer visibles las diferencias de la educación, es hacer invisibles dichas diferencias. No es gratuito entonces que como significante hegemónico tienda a estandarizar los enfoques que le subyacen, propios de las políticas de selección, control, comparación, intervención, monitoreo, desempeño, logros y resultados.

Son numerosas las ideas que están condensadas en el libro de Silvia Morelli: su viaje por el campo curricular, la trama de significados que evoca, su relación con los procesos sociales, económicos, culturales y políticos, y sus modalidades de regulación de la identidad. Con un lenguaje claro y preciso nos introduce una serie de temas complejos sobre el discurso académico del curriculum, su unidad discursiva, las relaciones entre curriculum y filosofía. Todo su discurso parece deslizarse en las márgenes de la epistemología y en la distinción entre el campo curricular y su objeto.

Independientemente de las tensiones y dilemas teóricos que pueda producir su enfoque, Silvia Morelli intenta recuperar lo social, la comunicación, la intersubjetividad, la identidad y la cultura de sus actores como fuentes de un quehacer que re-enmarca el discurso y las prácticas curriculares. La superficie discursiva de los autores estudiados –que no se mencionan aquí por economía textual– es escrutada para concluir, en cierta manera, que tanto en México como en Argentina el campo curricular se caracteriza por una conceptualización dispersa que no aborda en profundidad ni las condiciones estructurales, ni la gramática que constituye al currículo como principio generativo. En Argentina, argumenta Morelli que los debates se han inclinado más hacia el campo pedagógico que hacia el campo intelectual del currículo. Al considerar el campo académico curricular mexicano considera que éste se ha caracterizado por la variación permanente de las tendencias, por el orden y desorden del juego de sus recontextualizaciones, y por la receptividad creciente a las influencias de los autores estadounidenses, que según Díaz Barriga han diluido el campo. Quizás esta apreciación no tenga otro interés que reforzar la tesis según la cual no es que el campo se haya diluido, sino que nació diluido. La identidad epistémica del campo curricular es profundamente débil, a pesar de la búsqueda y legitimación de su identidad social, mediada por la institucionalización creciente de su campo intelectual.

En síntesis, estamos frente a una obra que seguramente será objeto de debate y críticas. Esa es la riqueza del texto. El reto es avanzar a partir de esta producción en la investigación del campo curricular en América Latina y continuar develando el curriculum como un objeto teórico y práctico móvil y cambiante ligado a la contingencia, tal como plantea Morelli.

Mario Díaz Villa

Santiago de Cali, 10 de agosto de 2016

Introducción

Esta obra hace visible un problema actual del curriculum, relacionado con la vuelta sobre su construcción como objeto de estudio, y abre un capítulo a los estudios del curriculum en América Latina, recuperando para ello la teoría del curriculum. Con ese fin aborda el estado de situación del campo del curriculum en Argentina y México, como muestra de dos países latinoamericanos. La elección, que no fue azarosa, está impregnada de preocupaciones epistemológicas vigentes en los *estudios del curriculum*. Como preocupación intelectual, es la continuidad de lo trabajado en *El curriculum universitario. Entre la política y la academia, la reforma y las demandas* en 2010, donde estudié el arco histórico 1989-2001 que permitió la construcción de un discurso curricular determinado por los organismos internacionales de crédito. Tras ese pasaje, el campo del curriculum comienza a despejarse haciéndose visibles nuevas perspectivas que arrojan horizontes teóricos inéditos, que reflejan la ruptura filosófica entre los paradigmas de la modernidad y el devenir posmoderno. Buena parte de esta ruptura impacta tanto en los escenarios sociales como en los debates teóricos, presentes en los ámbitos académicos. Estudios como este, que parten de una ruptura filosófica y examinan épocas contemporáneas, traen un desafío para el investigador que cohabita el tiempo presente con los sujetos investigados y comparte con ellos las preocupaciones intelectuales.

En la organización del trabajo se desenreda una trama teórica, epistemológica y metodológica que ofrece estudiar la producción de la academia argentina y mexicana respecto al campo del curriculum. Para ello, la tarea central consiste en la construcción de la categoría *discurso académico del*

curriculum (DAC), en torno a la cual gira todo el trabajo. En tanto categoría privilegiada, resulta de la determinación de la relación entre la noción de curriculum y la tensión modernidad-posmodernidad. Sus siete capítulos y las conclusiones hacen el resto.

El primer capítulo, llamado *El curriculum en el siglo XXI* da cuenta del desarrollo de las categorías con las que se trabaja: el discurso académico del curriculum, la noción de curriculum y la tensión modernidad-posmodernidad. Los aportes de Lyotard, Laclau, De Alba, Pinar y Bourdieu se hacen presentes uniendo los trazos teóricos que convergen en el estudio del DAC argentino y mexicano tras el debate filosófico entre lo moderno y lo posmoderno.

El segundo capítulo, denominado *Curriculum y discurso*, aborda la construcción analítica que proviene de la teoría del discurso, la semiótica y la genealogía. Se continúan considerando los aportes de Laclau, que esta vez se conjugan con los de Eliseo Verón y Michel Foucault. En este capítulo se describe el armado de la cartografía del DAC en ambos países y la construcción del referente empírico, dispuesto por textos publicados a partir del año 2000 en Argentina y México. Respecto al estado del arte, cabe aclarar que no se encontraron investigaciones sobre el campo del curriculum elaboradas bajo la condición explícita de la ruptura filosófica modernidad-posmodernidad. Los trabajos seleccionados indagan sobre el estado del campo en las últimas décadas y sostienen como idea tácita el pasaje de la modernidad a otro momento.

Un tercer capítulo titulado *El curriculum como texto político* presenta posiciones en torno a lo político en el curriculum. Previo a los capítulos que dan cuenta del análisis, es oportuno explicitar categorías de la teoría política como las de consenso, emancipación y democracia, necesarias para dar sustento a la relación curriculum-sociedad. En este sentido, aquí se recuperan aportes de Rancière y Mouffe.

Los dos siguientes dan cuenta del DAC en México. En primer lugar, *Los estudios del curriculum en México* se ocupa de las marcas indelebles del campo curricular mexicano a través de especialistas como Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, Frida Díaz Barriga Arceo y José María García Garduño. Entre éstas se filtra la propuesta de William Pinar sobre la internacionalización de los estudios del curriculum, de las que los mexicanos son parte protagónica. Como muestra de la madurez epistemológica del DAC se analizan los encuentros, desacuerdos y diferencias teóricas entre estos intelectuales. Por su parte, el quinto capítulo, *Alternativas y continuidades en el curriculum mexicano*, expande la trama considerando tanto los debates curriculares heredados de la década del noventa como el armado de alternativas a la relación curriculum-sociedad.

Los dos capítulos que siguen se focalizan en DAC en Argentina. Dentro de esta lógica, *Una cartografía del currículum en Argentina* da cuenta del campo en este país y se ponen de relevancia las escasas y borrosas marcas. Se destacan publicaciones de Silvina Feeney, Flavia Terigi y Mariano Palamidessi como aportes al DAC y tres producciones provenientes de tesis doctorales, muy diversas entre sí, cuestión que anticipa, de un modo muy gráfico, el estado de situación. Además, se analiza, como variable de consideración, las condiciones de producción intelectual de la academia argentina, su relación con las condiciones materiales de trabajo y la fuga de la intelectualidad hacia la profesionalización, manifiesta en los organismos de gobierno y en las empresas editoriales sobre educación. El capítulo séptimo, titulado *¿Currículum y didáctica?*, destaca tres problemas importantes a encarar en el DAC argentino como la relación entre el currículum y la didáctica, la distinción entre el currículum y campo del currículum y el acercamiento hacia perspectivas posestructuralistas.

Por último, en las *Conclusiones*, de manera reflexiva se revisa este proceso desde las primeras enunciaciones hasta las últimas haciendo intervenir lo acontecido durante el análisis. Tres ideas organizan esta parte final: el estado de la teoría curricular, la caracterización del discurso académico del currículum en México y la caracterización del mismo en Argentina.

El campo del currículum es un objeto que ocupa su propio espacio en las Ciencias de la Educación en América Latina. En este se consideran dos cuestiones de importancia para su estudio en tiempo presente; la primera es su crecimiento con independencia de los discursos sobre la teoría del currículum estadounidense, que minó con hegemonía este campo desde 1918 y la segunda, la necesidad de instalar un discurso intelectual que abra paso a su visibilidad en los estudios de posgrado. Solo enfocándolo en ángulos semejantes podrá continuarse la construcción del campo del currículum. Académicos de la talla de Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba y Frida Díaz Barriga, en México; Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo en Brasil, se destacan como intelectuales latinoamericanos y elaboran tramas acerca de las teorías del currículum construidas desde diferentes perspectivas teóricas. Teniendo en cuenta el desacuerdo como un momento político de la democracia del siglo XXI, esta diferencia inscribe al currículum en el campo intelectual.

CAPÍTULO 1

El curriculum en el siglo XXI

Argentina y México

En los escenarios de fin del siglo xx, las políticas neoliberales instalaron un considerable consenso en problemáticas curriculares. El arco histórico comprendido desde 1989 hasta 2001 fue un fuelle de neutralidad y exacerbación de los tecnicismos en el curriculum que transformó los problemas educativos en asuntos curriculares. Este acontecimiento entra en sintonía con el agotamiento de los modelos curriculares desarrollados a lo largo del siglo xx, desde que Bobbitt comenzara en 1918 a dar respuestas a su pregunta “¿qué es el curriculum?” y tras él millares de académicos comenzaron a elaborar sus propias nociones, algunos bajo la demanda de los proyectos de política educativa, otros por las preocupaciones de mejora de las prácticas. El torbellino de definiciones no hizo más que confirmar la elaboración conceptual ambigua en torno al curriculum.

Ahora bien, sobre finales del siglo xx el campo del curriculum manifiesta ser parte de la crisis estructural generalizada (CEG) (De Alba, 2007a) que acontece en la sociedad. Su estado se encuentra agravado por la ruptura filosófica ocurrida ante la pérdida de legitimidad de la racionalidad y el conocimiento como sinónimo de cientificidad. La meseta conceptual en la que entran las nociones de curriculum y la ausencia de horizontes utópicos para sus proyectos (De Alba, 1991), junto con la pérdida de confianza en la emancipación como alternativa política al tecnicismo y a las ciencias empírico-analíticas, instalan la necesidad de volver a pensar el campo del curriculum bajo imperativos categóricos que den cuenta de los nuevos escenarios sociales y culturales. La tarea consiste en pensar en

clave filosófica y de ruptura los acontecimientos del campo del curriculum en torno a la teoría curricular.

El fuelle temporal 1989-2001 ocupa, en el campo del curriculum, un espacio intermedio y simbólico entre el discurso fundado en la teoría social crítica de la Escuela de Frankfurt como paradigma crítico del siglo xx y las posiciones poscríticas que dan cuenta de lecturas en las que la transculturación, lo particular, la diversidad de saberes, son el sustento para establecer una nueva relación entre el curriculum y la sociedad.

Es por ello que se analiza el discurso académico del curriculum elaborado a partir de los años 2000 como discurso latinoamericano, aunque focalizándolo en Argentina y México.

Existe una necesidad de estudiar el campo del curriculum en América Latina puesto que todas las sistematizaciones existentes al momento corresponden al contexto anglosajón, específicamente al campo del curriculum en Estados Unidos y –en menor medida– en Inglaterra. Esta producción sobre teoría curricular demuestra qué ha pasado en este campo desde 1918, momento en el que Franklin Bobbitt publica *The Curriculum*, hasta el presente. Estas sistematizaciones históricas y teóricas sobre el curriculum fueron siempre estudiadas en el contexto estadounidense. Existen condiciones para comenzar a elaborar tramas discursivas que den cuenta de las producciones teóricas del curriculum en otros escenarios como el latinoamericano. Esta preocupación amerita comenzar por islotes¹ que aborden los entornos latinoamericanos en materia curricular.

El interés puesto en los primeros momentos del siglo xxi se plantea ante la necesidad de indagar un período en el que el campo del curriculum cambia notablemente, a partir de una ruptura filosófica que establece la tensión modernidad-posmodernidad. Las nuevas nociones de curriculum oscilan entre las derivadas de las políticas globales del neoliberalismo y la búsqueda de nuevas, orientadas hacia perspectivas poscríticas. Pensar en el contexto latinoamericano compromete a recopilar enunciaciones teóricas que hasta el momento permanecen aisladas entre sí, sin articulaciones que le otorguen identidad regional. Como parte de “lo latinoamericano”² se consideran producciones de académicos mexicanos y argentinos. Son escasos los estudios sobre el curriculum en el contexto de América Latina, lo que permite comenzar por algún lado. Realizar algún recorte debe

-
1. Gérard Fourez (1994) define *islote de racionalidad* como una representación teórica apropiada a un contexto y a un proyecto que se tiene en perspectiva y permite comunicarse y actuar con referencia al mismo. Según el autor, remitirse a la metáfora del islote evoca “conocimientos emergentes en el océano de ignorancia” (p. 69).
 2. “Lo latinoamericano” es una construcción híbrida plagada de mestizajes que mantienen la tensión entre las identidades particulares y las culturas comunes.

convertirse en uno de los primeros momentos por donde iniciar este tipo de estudio que, claro está, no agota para nada el tema.³

Reconozco que las producciones argentinas y mexicanas están enlazadas. La complementariedad entre Argentina y México para pensar el campo del currículum y la didáctica data desde inicios de los años setenta, cuando cada contexto tenía sus propios desarrollos locales. Esta tarea de producción intelectual continuó en territorio mexicano durante la dictadura militar argentina de los años 1976-1983. Autores como De Alba (1995) y Kumar (2011) rescatan ese momento como un enriquecimiento para el campo educativo mexicano que se vio favorecido con el encuentro de académicos críticos.

Y es también en ese clima de inconformidad y de búsqueda de explicaciones y soluciones a nuestros problemas educativos que se inicia la construcción del discurso crítico en el campo del currículum en México.

El énfasis que se hace en México no es ahistórico, obedece a razones históricas. Debido a las dictaduras militares a las que se ha sometido a diversos países latinoamericanos en las últimas décadas –entre éstos a Chile, Uruguay y Argentina– se produjo en México un fenómeno intelectual particular al converger en el país (a causa del exilio) destacados pensadores en distintas áreas de las ciencias y las humanidades. En el campo educativo, los aportes de éstos han sido la sede geopolítica y académica de cierta producción intelectual en el campo del currículum durante la década pasada y ésta; es válido afirmar que dicha producción es de carácter latinoamericano, ya que en ella se ubica tanto el trabajo específico de académicos mexicanos como el de académicos de otros países latinoamericanos. El énfasis puesto en México responde más a este fenómeno de producción conceptual latinoamericano, generado en México, que a una referencia solo geográfico-nacionalista. (De Alba, 1995: 30-31)

El pensamiento curricular mexicano estuvo además influido por el Movimiento de la Didáctica asociado con la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El trabajo de Susana Barco, Azucena Rodríguez y Gloria Edels-

3. Cabe aclarar que dentro de la escasa y aislada producción encontramos a Adriana Puiggrós con obras como *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, donde toma como recorrido preocupaciones de la educación latinoamericana. Aunque no específicamente sobre el currículum, trata de la identidad latinoamericana en la construcción de alternativas educativas a lo largo de la historia (Puiggrós, 2004). Por otro lado, intelectuales como Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga y Alfredo Furlán se han preocupado por el armado de algún tipo de trama sobre el campo del currículum. Para ello vale destacar *El campo del currículum*, una antología recopilada y presentada por Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga y Edgar González Guadiano en 1991, editada por el Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Además, se encuentra el texto *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*, una compilación de Alfredo Furlán para UNAM de 1978.

tein y Mirta Antebi y Cristina Carranza caracterizan las teorías didácticas elaboradas en y para América Latina. (Kumar, 2011: 32, traducción propia)

Varios son los motivos que me impulsan a recortar este estudio en México y Argentina:

1. Ambos países mantienen una relación de complementariedad en este campo de estudio que se beneficia en el intercambio de saberes, la producción teórica y la formación intelectual.
2. Pese a la complementariedad, también mantienen diferencias propias de la particularidad de los contextos y de los apegos teóricos y epistemológicos. México inicia los estudios en el campo del currículum en el año 1978, con Raquel Glazman y María de Ibarrola como pioneras. Su producción ha sido continuada desde entonces constituyéndose como un prolífico campo de estudios cuyo estado se encuentra en una destacada consolidación. La historia argentina es menos constante, con el desarrollo de los campos del currículum y la didáctica en los primeros años setenta. El debate se interrumpe durante la dictadura en el territorio nacional y continúa a partir de los años ochenta, donde se plantea una relación de tensión entre los campos del currículum y la didáctica, justificándose muchas veces desde una hegemonía de la didáctica por sobre el currículum. A diferencia de México, lejos de considerarse un espacio intelectual consolidado, son muy diversos los registros teóricos que se encuentran en la actualidad acerca del campo curricular.
3. El constante intercambio entre académicos de ambos países y sus producciones intelectuales cooperan con la incipiente construcción de un discurso curricular latinoamericano. Esto convierte en un acontecimiento frecuente los encuentros de especialistas de las dos regiones.
4. A pesar del recorte centrado en Argentina y México, interesa entender estos contextos en el marco de contornos sociales latinoamericanos atendiendo a las diversidades y características comunes entre ellos.

La tensión modernidad-posmodernidad

Para Jean-François Lyotard lo posmoderno comienza a armarse con lo moderno. Con la crítica, la crisis, el agotamiento, las tradiciones, los significantes de la modernidad, con los significados de las construcciones modernas. El Estado, la familia, las leyes, la sociedad, la escuela, el currículum son significantes modernos. Ahora bien, todo lo que es legado merece ser puesto bajo sospecha, en el marco de la crisis estructural generalizada, que viene tratándose como uno de los territorios fundamentales para to-

mar posición frente a la tensión modernidad-posmodernidad. Sostengo que no puede empezar a pensarse lo posmoderno sin el legado moderno. Esto implica la paradoja de comprender el futuro (post) y lo anterior (modo) (Lyotard, 2003). La irrupción del significante “posmodernidad” atrae resistencias, turbulencias, nuevas lecturas y redefiniciones. Es por ello que para su análisis es necesario considerar al curriculum como una construcción moderna, aunque con diversas tesis acerca del origen del término.⁴ Pese a que es un significante nacido en la modernidad, ya sea en la temprana modernidad o en la modernidad del siglo xx, hoy se encuentra involucrado en la tensión filosófica modernidad-posmodernidad y este pasaje denota un estado de crisis conceptual.

Uno de los íconos para la construcción del campo del curriculum en el siglo xx es la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la reacción contra el positivismo en las ciencias sociales que deriva en el aporte a los modelos curriculares crítico-dialécticos.

El conocido debate entre Lyotard y Habermas –que data de 1981– marca tendencia en la búsqueda de nuevos horizontes para la construcción teórica del curriculum. Habermas⁵ arremete contra las posiciones anti modernas iniciadas por Jean-François Lyotard en el ensayo *La condición posmoderna*, elaborado desde presupuestos nietzscheanos en el año 1979. Al decir de Fabbri (2000), este debate es un pliegue para pensar los espacios filosóficos entre paradigmas de la modernidad y los posmodernos y contribuye al discurso del curriculum instalando posibilidades de reconocer nociones acordes con el devenir filosófico.

Las reflexiones sobre la racionalidad y los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas permitieron un pasaje de la filosofía a la teoría curricular, instalando modelos acordes a las racionalidades técnico-instrumental, hermenéutica y crítica para entender al controversial objeto del curriculum. Pero la crisis estructural generalizada demanda otros

-
4. El origen del curriculum tiene juicios controvertidos que hace que diferentes versiones lo ubiquen frente a una ambigüedad historiográfica. Lejos de reconocerlo como una imprecisión, se consideran válidos los indicios que marcan el comienzo del uso del término en diferentes escenarios sociohistóricos. Así es como Hamilton (1993) ubica las primeras señales en las universidades de Glasgow (1577) y Leiden (1582) influidas por las ideas calvinistas y la reforma protestante. Aunque el mismo autor atribuye también el término al *ratio studiorum* de los jesuitas de fines de siglo xvi, donde se reemplaza “plan de estudios” por “curriculum”. Díaz Barriga (1992b) atribuye la aparición de la problemática curricular al contexto pedagógico de la sociedad industrial de principios de siglo xx, bajo la propuesta de Bobbitt, inspirada en Frederick Taylor. Este es el momento en que se inician los estudios del curriculum como campo teórico.
 5. En ocasión de su condecoración con el *Premio Theodor Adorno* en Frankfurt en septiembre de 1980, elabora un ensayo titulado *Modernidad contra posmodernidad* (New German Critique), también conocido como *La modernidad, un proyecto incompleto*. Véase Habermas (1988a).

posicionamientos que amplíen la noción de curriculum que queda limitada si se la concibe desde la teoría social crítica.

En *La condición posmoderna*, Lyotard hace un serio cuestionamiento a la racionalidad y al lugar que ocupa el saber científico. Ya en 1979 capta la dirección de las transformaciones del saber y ofrece explicaciones poco ortodoxas para ese momento, que irritan a Habermas, el más complejo de los modernos. Esa transformación que le atribuye al saber es la idea que marca la separación entre la modernidad y la posmodernidad. En este informe, Lyotard (2004 [1979]) sostiene:

1. Lo posmoderno no implica el fin de lo moderno, sino que es un estado naciente y constante.
2. El proyecto moderno no ha sido abandonado ni olvidado (como sostiene Habermas) sino que ha sido destruido, liquidado. A esa destrucción la llama “Auschwitz”, significante que alude a la destrucción completa.
3. Las guerras civiles del siglo XIX y XX son las luchas donde se cuestionan los gobiernos y la idea de pueblo como símbolo de la modernidad.
4. Se evidencian los límites de la perspectiva emancipadora, no por lo que propone sino por la crisis de credibilidad. Sus destinatarios ya no creen en la posibilidad de prácticas emancipadoras.
5. La tensión entre los metarrelatos y los relatos parciales marcan singularidades y provisionalidad. Los metarrelatos legitimadores del discurso moderno son el positivismo y la filosofía de Hegel. El primero ratifica la hegemonía de las ciencias naturales en la construcción del conocimiento y en la configuración de las ciencias sociales. La última sostiene la emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación del trabajo, progreso de la tecnociencia capitalista. Los destinatarios ya no creen en el poder de la emancipación como búsqueda racional de la liberación crítica.
6. La deslegitimación del saber como representante de las disciplinas científicas. Hay una distinción importante entre saber, conocimiento y ciencia. El discurso científico es sólo uno de los discursos posibles.
7. Se pierde el reconocimiento de la verdad como criterio de validez.
8. El sujeto moderno está en crisis, que se explica desde tres aspectos: a) desde el psicoanálisis, b) desde la teoría crítica y c) desde la lingüística.⁶

6. Ya no existe un lenguaje unívoco donde a cada significado le corresponda un significante. El significado está determinado por las formas y no por el nombre que se le dé. Sobre la imposibilidad de la univocidad del lenguaje, Lyotard recurre al *juego de lenguaje* de Wittgenstein (1953).

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ E D I T O R E S ♦