

APORTES DE LAS TEORÍAS POSTCRÍTICAS AL DISCURSO CURRICULAR UNIVERSITARIO

*José Sánchez Carreño*¹

Universidad de Oriente
Grupo de Investigación EVALPOST
jsanchezc239@gmail.com
Cumaná-Estado Sucre

*Yudith Caldera Espinoza*²

Universidad de Oriente
Grupo de Investigación EVALPOST
Yuditmir30@gmail.com
Cumaná-Estado Sucre

RESUMEN: Esta reflexión partió del análisis de la lógica que transversa el currículo universitario. Un entramado que encuentra hoy horizontes de transformación. Por ello, su resemantización permeó el campo discursivo del presente estudio y brindó algunas claves para evidenciar que el currículo hace crisis de fundamento, por cuanto permanece aferrado a lo preestablecido, a la configuración de modelos reproductivistas. Nos vinculamos con la teoría tradicional, la pedagogía crítica y con los movimientos emergentes: el multiculturalismo, el posmodernismo, el posestructuralismo y el poscolonialismo; además, tratadistas como Tadeo Da Silva y Boaventura De Sousa permitieron abrir posibilidades para una ecología de saberes que articula la sabiduría popular con los conocimientos científicos. Consideramos que la presente reflexión pudiera promover, por la vía curricular, espacios cognitivos permeados por otras miradas y, en definitiva, por otro nivel epistémico.

PALABRAS CLAVE: currículo universitario, movimientos postcríticos, pensamiento político.

¹ *José Sánchez Carreño.* Doctor en Educación. Acreditado al PPI. Ex – Director en la Escuela de Humanidades y Educación de la UDO y Ex – Decano del Núcleo de Sucre de la misma universidad. Actualmente, miembro de la Comisión Coordinadora del Doctorado en Educación que ofrece la Universidad de Oriente y Coordinador de la Línea de Investigación Evaluación y Currículo en dicho doctorado. Director de Currícula de la Universidad de Oriente y Coordinador de la Comisión Nacional de Currículo. Profesor Titular Jubilado.

² *Yudith Caldera Espinoza.* Doctora en Educación, Investigadora acreditada al Programa de Promoción a la Investigación (PPI). Profesora a nivel de Postgrado en las Áreas de Planificación y Gestión Comunitaria. Ex Coordinadora General de Servicio Comunitario de la Universidad de Oriente. Actualmente Coordinadora del Doctorado en Educación que ofrece la UDO. Profesora Titular.

CONTRIBUTIONS OF POST-CRITICAL THEORIES TO UNIVERSITY CURRICULAR DISCOURSE

SUMMARY: This reflection started from the analysis of the logic that traverses the university curriculum. It is a network that finds today horizons for transformation. Therefore, its resemantization permeated the discursive field of this study and provided several clues to highlight that the curriculum faces a crisis of origin because it remains attached to what is established, that is, to reproductionist models. We link with traditional theory, critical pedagogy and emergent movements: multiculturalism, postmodernism, poststructuralism and postcolonialism. And writers such as Tadeo Da Silva and Boaventura De Sousa opened possibilities for an ecology of knowledge that articulates popular wisdom with scientific knowledge. In conclusion, we believe that the reflections in this paper could promote, by way of the curriculum, cognitive spaces permeated by other views, and ultimately, by another epistemic level.

KEYWORDS: university curriculum, postcritical movements, political thought.

1. El discurso curricular: un trayecto polisémico

El estudio socio-educativo y político del currículo abarca un controversial campo de análisis, producto de la compleja carga valórica que lo ha significado a través de la historia. Por ello, en primera instancia, rastreamos la lógica cognitiva intelectual que permea el entramado curricular, categoría central de esta investigación.

Para iniciar este recorrido, convocamos a Bobbitt (1918), autor con quien comenzó a instalarse la visión funcionalista- economicista en el currículo; una concepción sustentada en los principios organizadores de la administración científica utilizada en la industria. De allí, que el paradigma económico productivo (acorde con la realidad sociohistórica estadounidense), adquirió singular importancia, pues se necesitaba producción de mano de obra calificada para poder adecuarse a las demandas del mercado. Así, la educación debía marchar cual empresa comercial.

Se exigía a la educación universitaria mayor calidad en el producto egresado, pretendiendo que el currículo especificara los resultados esperados y se fundamentara, en palabras de Tadeu da Silva (1999:5), “en una exploración de habilidades para desplegar con eficiencia las funciones profesionales”. Este escenario ofreció el sustrato epistemológico de un sistema escolar tecnopolítico que devino en manipulación,

control, sometimiento, entre otros; coacciones que sirvieron de mecanismos para negarle paso a la experiencia vivida de los seres humanos.

Puede, entonces, apreciarse, el énfasis en una formación basada en destrezas para el ejercicio eficiente de las profesiones. Vale decir, orientada en el modelo de competencias del mercado, que necesitaba obtener formas precisas o patrones de medición para aumentar al máximo la productividad. Por ello, la educación se volvió al servicio del mundo empresarial, industrial y administrativo.

Estas ideas se consolidaron con Tyler (1973), quien marcó una línea de enunciación en cuanto a determinaciones curriculares: objetivos conductuales, selección de materiales, definición de contenidos, procedimientos instruccionales y aprendizajes funcionales, que restringió este concepto a resultados escolares. Así, el currículo, revestido de prescripciones, se convirtió en una vía para expandir posiciones científicas, legitimar formas de disciplinamiento y establecer un régimen organizacional, basado en la distribución de los conocimientos por especialidades, asignaturas, contenidos.

En esta misma línea, Taba (1977), subraya la importancia de organizar las experiencias de aprendizaje, seleccionar contenidos disciplinares y controlar la planeación institucional. Aunque, Lafrancesco (2004: 30), expresa que “Taba proporciona apertura a los currículos integrales con su aporte a una nueva posibilidad de estructuración u organización curricular de las actividades de aprendizaje”.

No obstante, se hace evidente en el discurso curricular tradicional un formato apoyado en el diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos, clasificación de las experiencias de aprendizaje y en la determinación del qué y cómo evaluar. El currículo siguió afincándose en parámetros meramente técnicos que instrumentalizan al ser humano en un sujeto guiado por la razón, producto de la racionalidad dominante. Esta racionalidad ha sido el soporte intelectual de un modelo ecodepredador.

Al respecto, Fonseca (1997:37) argumenta:

La concepción misma de ciencia define la naturaleza y prioridades en cuanto al desarrollo científico-tecnológico. Configura un saber de y para el orden social existente con efectos políticos e institucionales. Abordar el problema de la relación ciencia-poder permite conocer, tanto las formas de control político de los sectores sociales, así como los discursos sobre el orden, sistema político,

progreso, coerción y avanzar en la comprensión del aspecto simbólico que sustenta la dominación y la participación a nivel sociopolítico.

La reflexión crítica postulada por Fonseca devela las relaciones de poder en los presupuestos desde los cuales se configura el entramado formativo en las instituciones educativas. Sitúa el compromiso sociopolítico de transformar la formación conservadora, reproductora de desigualdades y de prácticas ideológicas que privilegian la positivación de los saberes.

Esta configuración de los sistemas de saber-poder permite evidenciar que el currículo hace crisis de fundamento, por cuanto permanece aferrado a lo preestablecido, a la configuración de modelos reproductivistas, de estructuras dominadoras que operan en forma unidireccional para formar a un ser humano y a un colectivo sumiso y obediente. Los principios de esta lógica paradigmática conllevan a la relectura de la categoría poder; es decir, a una discusión ética acerca de la razón dominante oculta en las relaciones y prácticas socioeducativas.

En tal sentido, el presente ejercicio discursivo expresa una reflexión que ofrece posibilidades para refundar, transfigurar o potenciar las estructuras existentes con nuevas lógicas de sentido en el currículo universitario.

No en vano emergen otras concepciones con una carga histórica de profundas complejidades, que intentan reconceptualizar el discurso curricular y permiten a pensadores como Giroux (1992) y Freire (1993), cuestionar, de manera radical, las demarcaciones teóricas dadas. Ambos conciben la educación como una forma esencialmente política, cuyo propósito central es formar personas que se posicionen de su propia liberación y se relacionen con el bien público. Alzan su voz para expresar la importancia de las experiencias interculturales y el respeto por la identidad popular, la diferencia de ideas y de posiciones, por la superación de las injusticias a través de un discurso de transformación y emancipación social.

Encontramos, entonces, un rechazo a los enfoques y modelos educacionales que reducen la escolarización a formas de racionalidad tecnocrática. Esta perspectiva de análisis del currículo es una denuncia a las contradicciones del proceso de reproducción socio cultural y a sus interconexiones con las relaciones hegemónicas para legitimar

dogmas existentes. Se impugna aquí la episteme por donde corren rituales de poder que fragmentan y desintegran el saber.

El carácter revelador de estos postulados permite descubrir al currículo, como reproductor de las estructuras de la sociedad capitalista, que utiliza algunos mecanismos de dominación-poder, tales como: represión, autoritarismo, ideas, creencias y valores de la ideología imperante. Liberarnos de estas formas de dominio, sería hacernos consciente de que el currículo es un aparato ideológico, un espacio de poder y un territorio político.

Giroux (1992:152), acentúa una “nueva forma de pensamiento acerca de la naturaleza, significado y posibilidad de trabajar dentro y fuera de la escuela”. Esta afirmación evidencia un discurso que permite crear condiciones para la conformación de otra ciudadanía, y suscitar procesos emancipatorios. Se ubica en la base de su propuesta, el concepto de esfera pública radical, entendida como práctica política de sujetos, que, en forma crítica, manifiestan su palabra.

Para aproximarnos al tejido de un currículo con nuevo suelo epistémico, este autor reconstruye la semántica de la emancipación, cuestiona las perspectivas dominantes, la reproducción de desigualdades sociales y revaloriza la eticidad de la política. Su trabajo sigue otras direcciones, pues se aleja de la teoría crítica radical para incluir las prácticas socioculturales; la sensibilidad y lo imaginativo como dimensiones centrales de la experiencia escolar.

La fecundidad del pensamiento expresado en las líneas anteriores, nos coloca en comunión con algunos códigos de esperanza revelados por Freire (1993), ideólogo latinoamericano que con la madurez de su obra introduce el valor de la interacción intersubjetiva y de la naturaleza política de la educación. Este defensor del diálogo, forjador de sueños, propone una educación hacedora de personas libres y autónomas, como ejercicio político dirigido a romper con los dispositivos de dominación y hegemonía para fundar acciones de transformación social.

Redescubrirse en el discurso de este autor implica una reflexión profunda de la realidad, una aventura de revelación sobre lo cual se recrea la educación y el currículo. De esta manera, Freire (1993:39), manifiesta que debe haber “relación entre la claridad política de la lectura del mundo y los niveles de compromiso en el proceso de

movilización y de organización para la lucha, para la defensa de los derechos, para la reivindicación de la justicia”.

Se hace necesario, romper con los estereotipos de la cultura académica para articular un diálogo crítico entre el saber pedagógico y la cultura popular, lo que haría posible la construcción subjetiva e intersubjetiva de significados, con énfasis en la experiencia vivida. Esto otorga sentido a la concepción de un currículo como “construcción cultural”, propuesto por Grundy (1998: 21). Su trabajo investigativo confiere relevancia a los modos de actuar e interactuar en contextos sociales, vinculados a la escuela. Por ello, indaga la naturaleza del conocimiento humano, a partir de intereses particulares. Fundamenta su teoría en los intereses constitutivos: técnico, práctico y emancipador de Habermas (1998). Éstos representan los tres tipos de ciencias a través de los cuales se genera y organiza el saber en nuestra sociedad: empírico analítico, histórico hermenéutico y crítico transformador.

El tipo de saber que funda el interés técnico es conocido como positivista, basado en la observación y el producto. Se manifiesta a través del control que se ejerce en el aprendizaje del estudiante. El práctico genera conocimiento subjetivo del mundo y apunta al interés que tiene la especie humana en concretar acciones. Mientras que el emancipador trata de un estado de autonomía, de libertad individual, ligada a las ideas de justicia y de igualdad. Involucra a los participantes en una acción que trata de cambiar las estructuras donde se produce el aprendizaje.

De acuerdo con Grundy (1998), las prácticas educativas están sujetas a estos tres intereses, destacando que el emancipador potencia la adquisición de la conciencia crítica. Se trata de una acción que se construye desde la praxis reflexiva dirigida a una reorientación de las relaciones de poder, para que se produzca un giro en la situación pedagógica hacia lo sensible, hacia un pensamiento autónomo, abierto, plural.

Situados en el contexto del análisis crítico, Suárez (2007), invita a desafiar el marco conceptual de los discursos curriculares tecnocráticos, centrados en la eficacia-eficiencia. Impugna las posiciones encapsuladas implícitas en los procesos de escolarización y otorga sentido social en la reconstrucción cultural del currículo. Define este constructo como un modo de gestión social del saber, vinculando las formas de

organizar las experiencias con las modalidades que asumen las relaciones saber/poder en la sociedad y sus instituciones.

En este sentido, el autor en referencia, propone:

Comprender los modos en que el currículo se involucra activamente con la producción, reproducción y regulación de lo social, en especial con los procesos de constitución de actitudes subjetivas e identidades sociales que tienen lugar en los escenarios institucionales y curriculares concretos, a partir de la activa participación de sus actores (Suárez, 2007:107).

Otro de los defensores de la teoría crítica del currículo que busca despertar conciencia en las personas a partir de la reflexión permanente es Kemmis (1998), quien fundamenta una dialéctica emancipadora y discursiva para enfrentar el paradigma de la sumisión, instituye un tipo de racionalidad que propicia una dialógica, de negociación y de valores compartidos.

Identificada con el planeamiento anterior, Muro (2004), en sus investigaciones, presenta esta metateoría como una figura del pensamiento para superar el purismo teórico del materialismo histórico. Enfatiza, que la conquista de la humanidad y la realización de un verdadero estado de justicia entre los hombres depende de nuestro comportamiento crítico. Esta autora crea posibilidades para refundar otra perspectiva, sobre todo, para dar respuestas a escenarios pedagógicos curriculares complejos.

En la actualidad, muchas de las premisas básicas de la teoría crítica original se han colocado bajo sospecha, pues gran parte de su análisis se fundamenta en el materialismo marxista, dentro del cual existe un radicalismo de formulaciones políticas descentradas. Se generan sistemas, que, como dicen Ayuste, Flecha, Ileras y López (1999:54),” mantienen, a veces con tanta intensidad como los anteriores, desiguales distribuciones de poder, donde se asientan discursos pedagógicos bastante homogéneos con los que previamente se habían rechazado”. Por ello, es objeto de cuestionamiento, la utilización política del autoritarismo, el dominio y control académico presente en la formación del hombre que se desea emancipar.

El trayecto recorrido simboliza el tránsito de sentido en el discurso curricular, pasando de la teoría tradicional, con su acento en los conceptos: enseñanza, aprendizaje, organización, eficiencia, planeamiento, objetivos, a la teoría crítica, escenario donde hacen eco categorías centrales, tales como: hegemonía, ideología, reproducción, clases

social, poder, capitalismo, relaciones sociales, que buscan hacer ruptura con los componentes curriculares serviles al poder hegemónico.

2. Movimientos emergentes ¿una ruptura epistemológica?

Una pluralidad de perspectivas emerge del clima cultural actual, sus presupuestos producen aportaciones que buscan la reconstrucción del currículo en los procesos educativos. Teorías como el multiculturalismo, el posmodernismo, del posestructuralismo y del poscolonialismo han tomado un notable auge por la riqueza de sus postulados. En este sentido, rastreamos, someramente, algunos de sus fundamentos.

El multiculturalismo implica una revolución epistemológica, por cuanto las ideas que propugna generan significativas controversias en torno a las relaciones de género (desigualdad entre hombres y mujeres, conocimiento y sexualidad, identidad heterosexual), la visión liberal o humanista y el respeto a las diferentes culturas. Ritzer (2001:106), brinda algunos elementos conceptuales al respecto:

Las teorías multiculturalistas buscan dar poder a los que carecen de él; procuran ser inclusivas, al ofrecer una teoría en nombre de los numerosos grupos desfavorecidos; pretenden transformar no sólo el mundo social, sino también el mundo intelectual; intentan hacerlo mucho más abierto y diverso; presenta, por lo general, una vena autocrítica y crítica con otras teorías y, lo que es más importante aún, con el mundo social. Los teóricos reconocen que su trabajo está limitado por el contexto cultural.

La dinámica multiculturalista posibilita una nueva mirada para reinterpretar el campo del currículo al fomentar espacios de pluralización étnica, promover la diversidad de creencias, de modos de vida e, idealmente, intentar abolir las discriminaciones que sufren las minorías. Así, construye una ética que tematiza la relación con el otro, ocupando la diferencia un lugar prioritario. En tal sentido, Tadeu da Silva (1999:51), afirma que, “desde la perspectiva de los grupos culturales dominados, el currículo universitario debería incluir una muestra más representativa de las diversas culturas subordinadas”.

En virtud de esto, es necesario cultivar la sensibilidad como un valor que problematice el acceso diferencial a la educación, los estereotipos ligados al género, la identidad racial, el sentido de la dignidad humana y el surgimiento de la propia

subjetividad. De allí, la relevancia de promover la convivencia de las distintas culturas en el espacio pedagógico. En consecuencia, se pone de manifiesto la necesidad de crear y mantener un equilibrio entre la colectividad, más allá de desigualdades y de los procesos institucionales.

Algunas de las dificultades que se presentan con esta teoría provienen, de acuerdo con el autor en referencia, de las relaciones de asimetría de una cultura dominante que está en la base de los sistemas educativos, actuando como dispositivo para que las desigualdades se produzcan y reproduzcan.

Esta afirmación necesita del desprendimiento de prácticas rutinarias y repetitivas, para que se tome conciencia de la igualdad entre culturas y sus diferencias. Pero ello, necesita potenciar una práctica del currículo que despliegue heterogeneidad y haga eco de la compleja realidad.

Sin duda, una temática donde podemos hallar el sentido histórico de los saberes concernientes a nuestra identidad social cultural. Evidentemente, el mundo de las relaciones de poder marca la orientación del análisis y es uno de los grandes desafíos intelectuales y políticos.

Dentro de la amplia gama de discursividades presentes en el actual clima civilizacional, se inserta el movimiento intelectual llamado posmodernismo, tendencia que proclama el fin de las metanarrativas y propone una revolución de los conceptos, categorías o ideas fuerza de la modernidad. Según Lanz (2000:95), representa el surgimiento de:

Una nueva sensibilidad fundada en un doble movimiento: disolución de la episteme moderna (con todas sus categorías motoras) y surgimiento de una nueva racionalidad (débilmente apoyada en el fragmento, la deconstrucción, la diseminación pulsional, la socialidad empática, el descentramiento, la irrupción de lo efímero y contingente, la recuperación relativista del hedonismo, lo erótico, lo lúdico). Lo posmoderno anuncia una transfiguración (Mafessoli) epocal en lo que transita hoy todo el pensamiento que se asoma al siglo XXI.

Estas consideraciones permiten concebir lo posmoderno como un tránsito hacia otras formas de subjetivación, hacia la disgregación de los conceptos desde donde se construyó el modo cientificista de pensar la academia. Anuncia, por tanto, posibilidades discursivas que reconocen nuevas estructuras de poder, vinculadas al saber.

Esta teoría ha generado relevantes controversias en lo político, estético y epistemológico. Según Lipovsky (2000:105), “el posmodernismo es solo otra palabra para significar la decadencia, moral y ética de nuestro tiempo”, “es una estrategia del vacío”, “el paso a un capitalismo hedonista y permisivo”. También hay reacciones que advierten un creciente relativismo y una falta de proyecto de sociedad, precisamente por las características de la época actual: el tono de desencanto, incertidumbre o desesperanza.

Pese a todos estas opiniones, Lanz (2005:112) reafirma que “el discurso posmoderno es la resultante de un estado de cosas”; por ello, “como experiencia cultural y como talante reflexivo” tiene capacidad de convocatoria para abrir una diversidad de pensamientos, profundizar las perspectivas de análisis e inclusive inaugurar un nuevo lenguaje y un lugar para la configuración de una pedagogía de lo sensible, de una ligazón comunitaria que oponga resistencia a todo el periplo de la instrumentación en la formación, en los currícula.

Según el autor anteriormente referenciado, es posible que estemos en presencia del surgimiento de otra política, de un nuevo modo de fundar lo colectivo y de dialogar con una socialidad, tal como dice Maffesoli (1997:87), “que promueva una sociología comprensiva de la vida cotidiana y reviva la dimensión comunitaria”. Si aceptamos esta posibilidad, el conocimiento, los saberes, los nudos problematizadores o los contenidos curriculares, ya no serían transferencia, representación o artificialidad de la realidad, florecería propiamente la formación de sujetos sensibles, comprometidos con la vida y con la educación.

En consonancia con los planteamientos anteriores, se han incorporado cambios en la concepción de la teoría curricular contemporánea. Vigorizan la escena educativa tópicos, tales como: conocimiento-verdad, sujeto-subjetividad, fuerza-voluntad de poder, objetividad- creación de significados nuevos.

Nos identificamos plenamente con este entramado, por cuanto permite interpretar los distintos puntos de vista, posiciones, perspectivas y con esto producir otros significados. Esto supone arte, creación y vía de acercamiento a las especificidades de cada grupo y de la subjetividad colectiva.

Tadeu da Silva (2001), destaca la importancia de impulsar los valores, interrogándolos genealógicamente para determinar qué voluntad de saber-poder mueve un currículo y, a partir de estas formulaciones, mostrar las posiciones particulares, relacionadas con un campo de fuerza. En definitiva, el currículo posmoderno posibilita escudriñar prácticas discursivas y crear valores con los cuales se podrían construir alternativas poscoloniales.

Dentro de estas discusiones se inscriben los postulados de la teoría posestructuralista que visualizan el conocimiento como discurso en permanente movimiento; como vehículo de comunicación que permite la negociación y el intercambio. De acuerdo con Derrida (1989), constituyen las bases de esta perspectiva: el pluralismo, la deconstrucción y la fragmentación del significado. Así, la semántica de un texto no está predeterminada, puede ser revelada descomponiendo la estructura lingüística dentro del cual se inserta.

El significado es producido culturalmente y, por ello, en él intervienen relaciones de poder.

Para Foucault (1985), citado por Tadeu Da Silva (1999:63), estas relaciones “son como móvil y fluido, como capilar que está en todas partes”. El poder está presente en el discurso aceptado como verdadero, dependerá de lo estatuido socialmente, de las formas de ver y de pensar, que configura un determinado tipo de sujeto.

Cabe, entonces, preguntarse ¿Qué nociones están en la base de las concepciones de conocimiento en el currículo?

En atención a este campo de producción polisémico, la perspectiva posestructuralista se opone a las rigurosas separaciones curriculares entre los diversos campos del saber, a los aspectos formales, estructurales, jerárquicos, legislativos que norman la vida escolar. Se trata, entonces, de un currículo visto como análisis categorial que permita la construcción de significados.

De Alba (1998:57), puntualiza que la línea posestructuralista entiende el currículum como:

Práctica cultural y práctica de significación, como síntesis de elementos culturales conocimientos, valores, costumbres, creencias que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y

sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

Las distintas dimensiones insertas en esta perspectiva interactúan en el devenir de los currícula de las instituciones sociales educativas. Su carácter es profundamente histórico y se expresa a través de luchas, negociaciones o imposiciones de diferentes grupos determinando sus aspectos centrales.

Otra propuesta que resuena en este espacio discursivo es el poscolonialismo, el cual se encuentra fundamentado en la crisis que deja la conquista colonial, en las raíces de nuestro mundo prehispánico y en las relaciones de poder entre naciones. Esta corriente incluye toda la historia de la expansión imperial europea, en la búsqueda del verdadero sentido de la colonización y la reconstrucción de la identidad americana.

Tadeu da Silva (1999:32) señala que la teoría poscolonial indaga las relaciones de dominación en la literatura, en tanto “narrativas imperiales que pretenden la sumisión de los pueblos”. Concentra su crítica en los currículos sujetos a imposiciones de la cultura occidental, desde donde se conforma una identidad cultural y social. Ahonda en las secuelas que deja la epistemología occidental, sobre todo, cómo se reproduce el colonialismo político, ocasionando el aniquilamiento de los saberes propios de los pueblos. Por ello, es vital explorar la historia de resistencia de las poblaciones sometidas, en la búsqueda de reivindicar la inclusión de las formas culturales que narran su experiencia de opresión colonial.

Justamente, la teoría poscolonialista reclama un currículo descolonizado, que permita utilizar el recurso de la literatura, revisar los temas pedagógicos convencionales, el vocabulario colonizado, pensando en la justicia socio-cognitiva. Esto ofrece impulso a una nueva política que considera el análisis epistemológico de la pluralidad de corrientes del pensamiento y de la emergencia de los nuevos movimientos sociales.

Hay, pues, en la crisis de la contemporaneidad un fundamento preocupante para los movimientos progresistas. Por ello, De Sousa Santos (2011), llama la atención con sus reflexiones acerca de una temática relativamente reciente, que sobresale en agenda a partir del Foro Social Mundial (2011): Las Epistemologías del Sur, un escenario que

permite formular un diagnóstico crítico del contexto intelectual y donde destaca un prometedor enfoque con el cual se enriquecen los horizontes de posibilidad e inteligibilidad.

En este contexto emerge la ecología de saberes, un ejercicio epistemológico de carácter dialógico e intercultural que reconoce la pluralidad de saberes y fomenta articulaciones dinámicas entre ellos. Cuestiona las relaciones de poder entre conocimientos y, en su lugar, aboga por reconocer la diversidad del mundo, promover los valores de justicia, democracia y la solidaridad cognitiva.

Es importante significar, tal como lo argumenta De Sousa Santos (2011: 49), que “para la ecología de los saberes, la ciencia moderna también forma parte las interconexiones continuas y dinámicas, sin comprometer su autonomía”. Así, pues, agrega este prolífico autor que “el conocimiento es Inter conocimiento”, va más allá del científico. Además, considera importante revalorizar la naturaleza de los diferentes saberes: jerarquizarlos en función del contexto, tomando en cuenta categorías, universos simbólicos, diferentes culturas occidentales, entre otros. Por eso, se exige vigilancia epistemológica, formularse interrogantes, distinguir límites, incompatibilidad y, sobre todo, por cuanto determinan, en gran parte, los términos del debate.

La transformación del currículo y de la sociedad puede ocurrir por vías impensables, debido a la gran afluencia de significaciones que aporta el enriquecimiento de la ecología de saberes. Por ello, la importancia de incluir en las instituciones universitarias los saberes que la vida cotidiana va generando. Lo cotidiano, su diversidad cultural y multiplicidad de racionalidades tiene importancia epistemológica, por cuanto es el lugar donde tiene sentido la producción del conocimiento.

En síntesis, permear nuestro horizonte teórico con el nuevo lenguaje de las Epistemologías del Sur, asumido como construcción inacabada, exige colocarlo en el debate del cambio educativo para revitalizar el diálogo, confrontar nuestro pensamiento, nuestra postura, e inclusive, revisar la posible conciliación entre saberes y la pertinencia de un currículo postcrítico en la educación latinoamericana.

La travesía es inmensa, hay que recorrer nuevas sendas para reconstruir un currículo emergente, que respete el conocimiento generado por las ciencias naturales y promueva convivencia con los saberes emanados de las ciencias sociales. Esto implica

que la comunidad científica comience a construir formas de sociabilidad, considere valerosos los saberes populares y promueva interconocimientos, que sirvan de base para la conformación de una verdadera ecología de saberes en la universidad.

3. *Aproximaciones conclusivas*

La trayectoria del discurso curricular, sobre todo del universitario, constituye una forma de encuentro con el devenir del tiempo y el espacio; tiene que ver, entonces, con su carácter polisémico, diverso, cambiante, producto de las transformaciones sociopolíticas en la construcción de saberes. De allí, que la pesquisa emprendida a la racionalidad que permea el currículo dejó ver cómo el paradigma positivista se convirtió en el sustrato que ha invisibilizado el saber popular y la vida cotidiana.

En este sentido, el corpus discursivo planteado, permitió aproximarnos a otras lógicas que buscan superar las brechas creadas por las tradiciones. Esto implica, romper con las formas de pensar que cimentaron un determinado tipo de currículo universitario y, en consecuencia, asumir posturas emergentes situadas en la base de las nuevas sensibilidades de los grupos sociales.

Encontramos en el discurso curricular senderos imbuidos en el umbral de movimientos, tales como: multiculturalismo, posmodernismo, posestructuralismo y postcolonialismo, cuyas concepciones reivindican la trama estructural de la discriminación, apuestan por el reconocimiento a la diversidad cultural, la inclusión de las experiencias de vida en los procesos formativos y, en definitiva, crean un nuevo escenario con propósitos liberadores, perfilados en contra del status quo de la modernidad.

Un proceso de concienciación, crítico y autocrítico, intenta entrar en la escena curricular para desestructurar patrones instalados en nuestros esquemas de pensamiento, permeado por una revolución de conceptos, categorías o ideas fuerza del clima cultural del presente. Destaca la ecología de saberes como elemento potenciador, que privilegia el diálogo intercultural, la diversidad, la justicia cognitiva, la equidad, la solidaridad, entre otros.

En resumen, las teorías postcríticas constituyen horizontes para transformar el mundo universitario y hallar el sentido histórico de los saberes con los cuales se pretende transfigurar el currículo. Invitan, por tanto, a vislumbrarlo como construcción cultural, como proceso de acción- reflexión.

REFERENCIAS

- Lleras, J., Ayuste, A., Flecha, R. y López, F. (1999). *Planteamiento de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona: Grao.
- Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- De Alba, A. (1998), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Susa, B. (2011). *Las Epistemologías del Sur*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Derrida, J. (1989). *La Deconstrucción en las Fronteras de la Filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Fonseca, L. (1997). *Epistemología de la Investigación Crítica*. Caracas: Fondo editorial Tropikos.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza. En reencuentro con la Pedagógica del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Grundy, S. (1998). *Producto y Praxis del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata. S.L
- Lafrancesco, G. (2004). *Currículum y Plan de Estudios. Estructura y Planeamiento*. Bogotá: Escuela Transformadora Magisterio.
- Lanz, R. (2000). *El discurso Postmoderno. Crítica de la razón escéptica*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. CDCH.
- Lanz, R. (2005). *Las palabras no son neutras. Glosario Semiótico sobre la Postmodernidad*. Caracas: Monte Ávila Editores.

- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. México: Paidós.
- Muro, X. (2004). *La Gerencia Universitaria*. Caracas: Ediciones OPSU.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Suarez, D. (2007). *Currículo, Escuela e Identidad. Elementos para Pensar la Teoría Curricular*. Buenos Aires: Edu/causa. Ediciones novedades educativas.
- Taba, H (1977). *Elaboración del currículo: teoría y Práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Tadeu Da Silva, T (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). Dr. Nietzsche, curriculista, con aportes del Profesor Deleuze: Una mirada postestructuralista de la teoría del currículo. En *Pensamiento Educativo*. 29: 15-36
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del Curriculum*. Buenos Aires: Troquel.