

¿EXISTE UN CURRÍCULUM POSTMODERNO?. DE LAS TEORÍAS CURRICULARES DE LA MODERNIDAD AL CURRÍCULUM POSTMODERNO

José Antonio Torres González
Universidad de Jaén

RESUMEN

Después de la turbulencia de las teorías curriculares en la Modernidad, caracterizada por la polisemia del término currículum, y últimamente el desencanto que vive la teoría curricular (Moreno Olmedilla, 1999), nos hacen pensar en la posibilidad de una visión emergente del currículum, de un currículum postmoderno. Sin embargo es necesario reflexionar sobre los riesgos y oportunidades que ofrece la postmodernidad, por una parte, y la posibilidad de agotamiento de uno de los metadisursos que en la Modernidad fueron el centro de gravedad de la escuela, como es el currículum, por otra. No pretendemos en este artículo defender posiciones a ultranza, nos interesa un sentido más profundo que debe tipificar a los docentes en una sociedad en proceso de cambio.

ABSTRACT

The turbulence of the curricular theories in the Modern Age, characterized by the polysemy of the term "curriculum", and, recently, the disillusionment that the curricular theory is undergoing (Moreno Olmedilla, 1999), make us think about the possibility of an emergent view of the curriculum, a post-modern curriculum. Nevertheless, it is necessary to reflect upon the risks and opportunities that the Post-modern Age offers, on the one hand, and the possibility that one of the metadisourses which were the main issue in school matters in the Modern Age period, the curriculum, may become exhausted, on the other. In this paper we do not intend to defend extreme positions, we are really interested in a deeper perspective which in our opinion has to typify teachers in a changing society.

1. INTRODUCCIÓN

"El auténtico reto del postmodernismo consiste en que nos obliga a volver a considerar nuestro compromiso con la educación emancipadora, de manera que no desprecien sin más las ideas fundamentales del pensamiento postmodernista."(Carr, W. 1997).

La pregunta de si existe una teoría curricular postmoderna tiene un sentido heurístico, de búsqueda, y al mismo tiempo de sindéresis, porque la polisemia de significados acerca del currículum que nos ha dejado la turbulencia de la Modernidad, lejos de clarificar y construir un lenguaje común mínimo, diseminó en un oscuro eclecticismo las diferentes teorías.

La discusión en torno a la teoría curricular postmoderna no es nada novedosa. En este sentido, Estebanz (1994: 166) manifiesta que ha encontrado "*dos grupos fundamentales de teóricos que se replantean la teoría del currículum*": los preocupados por definir el mundo postmoderno y el currículum que le corresponde (Doll, 1989, 1992), y otros autores, procedentes del grupo radical, (Molnar, 1992) más preocupados por poner de manifiesto la gran distancia existente entre la teoría

y la práctica, y resaltar la poca influencia que ha tenido para el cambio la teoría sobre el currículum. En nuestro caso intentamos reflexionar sobre el currículum en proceso de transición teniendo como fundamento el impacto de las teorías postmodernas, porque, una vez más, parece cumplirse que las teorías llegan tarde a la educación, tal como ocurrió con el marxismo, el existencialismo, y la teoría crítica. Incluso para un lector no avisado pudiera parecerle una osadía plantearse la existencia de un currículum postmoderno.

2. DOGMATISMOS EN LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM DESDE LA PERSPECTIVA DEL MODERNISMO

Haciendo un poco de historia podemos decir que la teoría del currículum en la Modernidad ha evolucionado en dos direcciones: una, aquella que responde esencialmente a la pregunta acerca de qué conocimiento debe ser enseñado; y otra, la que responde a las preguntas de cómo estructurar el currículum, equilibrarlo, organizarlo, secuencializarlo, establecer prioridades, evaluar consecuencias, guiar la interacción entre distintos constituyentes (personas, grupos, instituciones), además de cómo orientar y supervisar la práctica de la enseñanza, y cómo dirigir la innovación y el cambio.

Estas dos grandes tendencias tienen como implicaciones dos orientaciones epistemológicas fundamentales: la primera, orienta el hilo de sus investigaciones de la mano de la reflexión filosófica; y la segunda, dirige sus investigaciones hacia un elemento más pragmático como es la ingeniería del currículum. Ambas posiciones resultaron ser equivocadas cuando radicalizaron sus posiciones; con la posición filosófica, se generó un proceso educativo para un sujeto en abstracto; con la ingeniería del currículum, el acto pedagógico dejó de ser un proceso artístico y creativo para sumirlo en un proceso instrumental y cosificado. Pensamos que es necesario recuperar la visión filosófica no para reducir los criterios únicos de la Ilustración, o el concepto de sujeto kantiano, o los saberes objetivos y las verdades únicas, sino para analizar los diferentes aspectos que presenta el currículum frente a las visiones postempiristas, el pensamiento complejo, y los enfoques que celebran la diversidad, la domesticación del azar y la tolerancia epistemológica.

Una tendencia desfilosofizada del currículum en la emergente teoría curricular sería repetir el error de la Modernidad que planteó enfoques únicos e hiperespecializados. Planteamos una relación transdisciplinaria en la que medie un diálogo entre la visión filosófica y la visión de ingeniería del currículum, ya que, la discusión no es si ésta es más científica o si la primera es más cultura; el problema es plantear el riesgo que corren estos saberes al hacer una teoría del currículum de forma unilateral.

Apostamos por una concepción amplia del concepto de currículum, en donde cabe el sentido heurístico (de búsqueda) pero al mismo tiempo por el sentido de *sindéresis*, al encontrarnos con una gran heterogeneidad de criterios. Si las teorías de la Modernidad sobre el currículum no lograron ponerse de acuerdo, no esperemos que la pluralidad de criterios que genera la postmodernidad nos aclare el panorama definitivamente. El docente emergente deberá ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja, *“el éxito será de quienes amen el caos -la variación constante- y no de quienes aprendan a acabar con él.”* (Peters, 1992:507)

No obstante, el problema quizá no consiste tanto en qué concepción es más importante sino cuáles son los centros de gravedad hacia donde se desplazará la teoría curricular en los próximos años, porque *“los centros educativos del futuro han de ser un nuevo tipo de instituciones, no sólo por los papeles que se le asignen o por el tipo de relación que se establezca en ellos, también porque su enseñanza se apoyará en nuevas herramientas.”* (González Soto, 1999:2)

La preocupación por reflexionar sobre la emergencia de un nuevo paradigma curricular, no reduccionista y ecopolítico, estriba no sólo en el análisis de las nuevas formas que asume la escolaridad sino en el análisis de la crisis de fundamentación y legitimación que vive la teoría curricular. El nuevo paradigma no tiene una constitución uniforme. Sus raíces son muy diversas: la preocupación por comprender el universo material de las ciencias físicas, en unos casos, y en otros, apoyándose en la filosofía social o en el movimiento político de los Verdes, que algunos perciben *“como una manifestación europea del nuevo paradigma.”* (Estebaranz, 1994: 166).

La pregunta ya no gira en torno al objeto del currículum sino sobre las múltiples objetivaciones en que se dan las complejas prácticas sociales actuales y sus implicaciones en el currículum. La época de los objetos epistemológicos planos, únicos y eternos quedó atrás. Hoy no tiene sentido preguntarse por el currículum a secas, como objeto único, sino en el marco de una transdisciplinariedad. En definitiva se trata de que *“la investigación educativa ‘postmoderna’ seguiría incluyendo formas de indagación educativa crítica orientadas hacia la realización de una tarea ‘moderna’ característica: exponer las tensiones y contradicciones entre los valores educativos emancipatorios, y las políticas y prácticas educativas prevalecientes, con el fin de indicar que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para que sean capaces de actuar de manera más emancipatoria”* (Carr, W. 1997:164).

Ahora bien, ese cambio de orientación supone una ruptura epistemológica que modifica la mentalidad con la cual se abordó la teoría curricular, en particular con la pretensión nominalista de buscar prototipos universales. En la actualidad, hacer teoría curricular pasa por la responsabilidad de dar cuenta de lo local y lo global, no tanto en el sentido de mostrar las originalidades, sino en deslindar los aspectos en que se diferencian. La alteridad que se produce en las tramas sociales respecto de las configuraciones históricas precedentes, es buena prueba de ello. La mesa está servida para que el docente elija el menú, pero me asalta una pregunta ¿estamos preparados para saber hacer las combinaciones de un buen gourmet y no tener problemas de indigestión? Son muchas las dudas que pueden surgir al respecto.

Observemos como personalidades tan connotadas en el mundo del currículum han caído en la trampa. El mismo Carr, quien está alineado junto a Kemmis en la teoría práctica del currículum, se plantea una visión desfilosofizada o postfilosófica del currículum, muy a tono con la influencia neonietzscheana que plantea la declinación de los metarrelatos. ¿Cómo se puede entender esta situación?. Da la sensación de que estamos en presencia de un universo de teorías que se entrecruzan anárquicamente. En este sentido podemos encontrar un neoconservador que se pregunta por los dispositivos educativos postmodernos en la relación poder/saber, de herencia foucaultiana. Cada cual se prepara su propia infusión. En definitiva, se trata de intentar dar cuenta de un mundo que se transforma antes de poder pensarlo.

Por otra parte, advertimos desde el punto de vista metodológico, que la teoría curricular postmoderna no debe ser abordada al estilo de como lo hicieron las Ciencias de la Educación en el pasado, pues condujeron a la fragmentación del saber pedagógico y la consiguiente presentación de un sujeto en abstracto; se trata, en este caso, de integrar sinérgicamente los métodos y metodologías en un proceso que reconcilie lo académico con lo cotidiano, lo filosófico con lo científico, el pensamiento racional con el pensamiento extrarracional, lo divergente con lo convergente, lo global con lo local. El discurso curricular postmoderno debe recuperar la voz de los históricamente marginados, los alumnos, para que puedan contar sus propias historias. (Popkewitz, 1998)

En el marco de una cultura globalizada, y en presencia de la contracción global-local, la teoría pedagógica postmoderna (Popkewitz, 1997) experimenta desplazamientos trascendentales que nos permiten pensar en la posibilidad de una nueva concepción de los conceptos de formación, currículum, educación, evaluación y desarrollo profesional del docente. (Benedito, Ferrer, y Ferreres, 1995).

La teoría curricular postmoderna se empieza a ver como la integración de todos los demás estímulos educativos: la familia, el trabajo, el ocio, los medios de comunicación y lo cotidiano. La educación se ve difundida en una formación permanente, que no acaba en la universidad sino que se prolonga durante toda la vida.

3. DE LAS TEORÍAS DEL CURRÍCULUM DE LA MODERNIDAD AL CURRÍCULUM POSTMODERNO

Las teorías del currículum de la Modernidad se caracterizaron por el predominio de la razón instrumental, la estandarización, la regulación de clases, razas, diferencias de género a través de formas rígidas de evaluación, clasificación y seguimiento. El currículum emergente de la nueva cultura postmoderna (Giroux, 1994) se caracteriza por la pluralidad, la diferencia, y sobre todo los discursos múltiples. El problema que detectamos desde ahora es que no hemos construido ni el “utillaje mental” que necesita el docente ni los procesos cognitivos del nuevo discente.

Intentemos hacer una clasificación de las teorías del currículum de la Modernidad para determinar algunos de los centros de gravedad desplazados por la crítica postmoderna. Siguiendo a Ferrández (1990) podemos estructurar en tres macroteorías las teorías del currículum en la Modernidad, a saber: la teoría técnica (cientificista, burocrática y tecnicista); la teoría práctica (humanista, liberal, racionalista); y la teoría crítica (dialéctica).

Desde la perspectiva de la teoría técnica, los modelos teóricos del currículum de la Modernidad se preocuparon por racionalizar al máximo los fundamentos del currículum haciendo descansar las bases científicas de la teoría curricular fuera de la pedagogía, en concreto: la filosofía, la psicología, la economía, y la antropología. El modelo tecnológico de producción por antonomasia diferenció entre bases y fundamentos del currículum, las bases estaban referidas a las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales; y los fundamentos, estaban influenciados por las bases y se limitarían a lo psicológico, sociológico, antropológico y pedagógico.

Las diversas teorías del currículum fueron asimilando estos planteamientos, en particular la teoría técnica del currículum, que sostiene que educar es un proceso para la adquisición de destrezas y técnicas. Se trata de trasladar las técnicas de la empresa a la escuela. El profesor funciona como un operario, al estilo de Taylor: “dos manos que trabajan”. La teoría curricular postmoderna de talante neoconservador recibe influencia de esta tendencia cuando busca trasladar la lógica del mercado a la escuela, son grupos que están construyendo su identidad con “*movimientos de la nueva derecha, movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos, más profesionales de la enseñanza que dan cobertura técnica a las demandas de control y medición*” (Rodríguez Romero, 1998:164). Como ejemplo de modelos curriculares influenciados por ésta comunidad discursiva -para utilizar un término de Macdonell, (1986)- podemos citar la reforma de 1988 en Gran Bretaña y lo que se denominaba Primera Ola de reforma en los EEUU, y que fue generalizada con el nombre de regreso a lo básico.

El movimiento de las denominadas escuelas eficaces encuentra en la tendencia neoconservadora del currículum un campo abonado, “*pretende encontrar indicadores de la eficacia de las escuelas en términos de rendimiento de los alumnos (...) emplea instrumentos estandarizados, muestras representativas y análisis estadísticos y correlaciones*” (Marcelo, 1995:22). Sigue manteniendo una relación instrumental (proceso-producto) en la que el docente es simplemente un operario.

Toda una teoría neoconservadora se esconde bajo los términos de escuelas ejemplares, eficacia de la escuela, escuelas eficaces y mejora de la escuela, cuando en realidad responden a resultados alterados, manipulados, por los miembros de la institución escolar, con complicidad externa o sin ella, constituyendo la base de acciones innovadoras de optimización en su rendimiento académico (Rivas, 1986). Sin embargo lo que está detrás de sus planteamientos son toda la herencia que propició la teoría curricular como proceso tecnológico de producción planteados en su momento por Tyler y Taba.

Alineados con la visión anterior encontramos la teoría general de sistemas que fue incorporada epistemológicamente por la visión tecnológica del currículum, junto con la teoría de la comunicación y el enfoque conductista. Pero la incorporación de la teoría de sistemas en el currículum generó una visión distorsionada de lo que la teoría general de sistemas planteaba en sus inicios.

En el currículum postmoderno, de talante neoconservador, encontramos versiones que exigen no acoplar la sociedad a las características de la escuela, sino a la inversa, acoplar la escuela a las características de la empresa. Y no porque sea un pecado acoplar la universidad a la empresa, sino porque no debe ser el único fin de la universidad. En este sentido, Giroux (1997: 22-23), uno de los pensadores más significativos de la teoría educativa postmoderna, nos comenta: “*las escuelas son algo más que reservas empresariales. Tienen la finalidad mucho más radical de educar ciudadanos (...) Todos sabemos que nuestro sistema educativo tiene niveles. Algunas instituciones son de tipo profesional. Otras son lugares de verdadero aprendizaje, aunque principalmente de elite. ¡Harvard nunca se definirá como una institución cuya principal misión sea la promoción del crecimiento industrial! Apela a la vida del espíritu, la vida buena, etcétera. ¡Alta retórica! Podemos distinguir en general, sostengo, que la ideología instrumentalista prevalece*”.

La teoría curricular de la Modernidad en sus esfuerzos por tratar de sobrevivir a las críticas planteadas ha demostrado un excelente proceso de renovación o quizá de alargar su agonía. Ante la declinación de los modelos tecnológicos apareció la concepción práctica del currículum de Schwab (1969), como solución de problemas. Al criticar la visión abstracta y alejada de la realidad señala uno de los problemas transcendentales que la crítica postmoderna desveló, como es el proceso desconectado de la realidad que se vive en la escuela. La teoría práctica del currículum es heredera de la visión humanista, en el sentido de que lo práctico no quiere decir *“la práctica de un administrador mediocre, o del hombre de la calle, para los que algo práctico significa metas familiares fácilmente conseguibles (...) Me refiero a una disciplina compleja, poco familiar a los académicos, y que es muy diferente de las Disciplinas del técnico. Es la Disciplina comprometida con la elección y la acción”* (Schwab, 1969:12).

Schwab distingue entre discurso técnico y práctico, la connotación de práctica es heredera de la tradición aristotélica, el discurso técnico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar con vistas a llevar a término algún fin concreto. Por el contrario, el discurso práctico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar con miras a conseguir valores y metas éticas. La esencia de su argumento es que la enseñanza es *“prioritariamente una actividad ‘práctica’ más que ‘técnica’, lo que implica un flujo constante de situaciones problemáticas que hacen que los profesores deban emitir juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales (...) a la práctica de clase”* (Carr, 1997:9).

Kemmis (1988: 129-130) afirma que la teoría de Schwab *“está regida por los ideales humanistas de la tradición desde la Ilustración y antiguas concepciones de la moral y de la vida virtuosa”*. Busca la Ilustración de los sujetos individuos mediante la educación y la cultura: *pone de manifiesto los logros intelectuales de la cultura como indicadores de los valores y significaciones claves, probados a través del continuo debate de los argumentos intelectuales”*. Pero es un humanismo que comete el mismo error que Marx señalaba en la famosa Tesis XI sobre Feuerbach: *“los filósofos se han dedicado a contemplar al mundo cuando de lo que se trata es de transformarlo.”* Aunque parezca paradójico, la teoría práctica del currículum en el fondo siguió apegada al idealismo, pues no trascendió su concepto de práctica al de praxis transformadora.

Eisner (1987), seguidor, junto con Stenhouse, de Schwab, ratifica con su planteamiento la vinculación del currículum con la práctica pero con la diferencia, de que vincula la práctica a las formas de representación. El enfoque de Eisner sostiene que el currículum debe tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad y para que eso sea así, debe tener en cuenta las formas de representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son *“dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado”* (Eisner, E. 1987:89).

Si todo proyecto educativo tiene la intencionalidad de orientar de dónde venimos; dónde estamos; adónde vamos; de qué recursos disponemos, entonces requiere del estudio de las formas de representación, pues *“es una elección de la manera en que el mundo puede concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente.”* (Eisner, 1987:89)

Las representaciones nos anuncian los rasgos que tienen más permanencia en las sociedades, lo que los historiadores de las mentalidades denominan el tiempo de larga duración. Los cambios

de las sociedades no se declaran ni se imponen, vienen determinados por la historia lenta de las mismas y por el nivel de adaptación a los cambios de los colectivos. Por ello resultaría vano el trabajo del más capacitado grupo de planificadores del currículum, si no se preocupan concomitantemente de estudiar los niveles de resistencia al cambio de las comunidades y las características de la memoria colectiva; para lo cual se necesita tener en cuenta el principio de intencionalidad del currículum, que como sabemos es dependiente en último extremo de la escala de valores de la comunidad educativa.

Uno de los últimos soplos de las teorías del currículum en la Modernidad nos plantea el denominado reconstruccionismo social. Complementa significativamente la concepción de Schwab, al plantear el currículum como factor de cambio social agrega las categorías heredadas de la Escuela de Franckfurt, a saber: la dialéctica, la emancipación, y la transformación. En realidad son conceptos inspirados por la teoría crítica de la comunicación, afianzándose el docente como agente de cambio en la praxis transformadora. El profesor en la concepción reconstruccionista no sólo es conocedor y gestor del currículum sino que es producto y productor de ideología.

Así como la teoría técnica encontró en la visión neoconservadora su espacio en la postmodernidad, la teoría crítica encuentra en el postmodernismo crítico un espacio para sus propuestas. Tendríamos que reconocer a Peter McLaren, un autor neomarxista -no confeso-, como el que mejor ha trabajado el pensamiento educativo y pedagógico heredado de la pedagogía crítica de Henry Giroux y Michael Apple. No es para nadie un secreto que la teoría educacional crítica de Henry Giroux tiene sus antecedentes en la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica, tanto de sus fundadores, Horkheimer, Adorno, Benjamin, Fromm y Marcuse, como de la segunda generación de teóricos críticos entre los que destaca Habermas (1990). Es dentro de esta tradición donde se inscribe el trabajo de Peter McLaren. Cabe señalar que la pedagogía crítica no consiste tanto en un conjunto homogéneo de ideas sino en un ponerse de acuerdo con unos objetivos: *“habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes.”* (McLaren, 1989:196). Al respecto, este autor comenta *“quisiera hablar brevemente de la dirección que mi trabajo ha tomado en relación con las tendencias posmodernistas en las ciencias sociales.(...) me gustaría comenzar con la advertencia de mis compañeros educadores de que he abandonado el marxismo como orientación central teórica y política de mi trabajo. Aunque caracterizaría mi trabajo como un proyecto socialista democrático no marxista, de ninguna manera he abandonado el marxismo (...) Quizá Marx, después de todo y en efecto, se anticipó a Derrida y fue realmente el primer deconstruccionista. (...) Además, mi interés en el posmodernismo no me condujo a embarcarme en lo que Teresa Ebert (1991, 115) califica como posmodernismo lúdico. (...) El tipo de teoría social posmoderna que estoy impulsando es el que Rhonda Hammer y yo hemos llamado posmodernismo crítico.”* (McLaren, 1989:XLII-XLIII)

La interesante propuesta de McLaren que actúa como acicate epistemológico del presente trabajo nos invita a acercarnos a la postmodernidad con un sentido crítico, pero además sin que por ello tengamos que suscribirnos gratuitamente en alguna de sus guaridas: *“podemos hablar de una multiplicidad de posiciones dentro de una gran variedad de campos experienciales, sin llamar a alguno de éstos hogar.”*(McLaren, 1989: XLIV). Esta propuesta es, desde mi perspectiva, una de las más interesantes y responsables dentro de la multiplicidad de vertientes postmodernas.

Sin embargo, no parece que haya recetas definitivas. Eso sí, asumamos el estudio de las tendencias emergentes del currículum de manera responsable, porque en la mayoría de los casos retomamos las teorías del currículum y las repetimos de forma constante y, en ese sentido, retomamos teorías para aplicarlas al currículum sin saber quién, cuándo, cómo, y en qué contexto han nacido. Simplemente nos conformamos con el principio de autoridad, y así seguimos reproduciendo teorías para que nuestros alumnos quizás pierdan el tiempo. Quiero advertir que no es transdisciplinaria ésta actitud, la opción transdisciplinaria no desdibuja los campos de las teorías, establece un diálogo respetuoso.

4. ¿CURRÍCULUM POSTMODERNO?

Quien pretenda encontrar recetas o resultados definitivos, sencillamente le recomendamos que puede instalarse en el sofá de la Modernidad y repita cualquiera de los modelos o teorías del pasado. Aquí se trata de construir, dar un paso más. De lo que no tenemos dudas es de que la atmósfera civilizacional que vivimos ha generado una escisión del centro de gravedad de las teorías curriculares de la Modernidad, centrando la discusión en la transformación de la conciencia como generadora de cultura.

Como quiera que sea, cada cual prepara su propia infusión, eso sí, debemos asegurarnos de hacer bien las mezclas. A riesgo de perder en extensión pero con el firme propósito de ganar en lo concreto, proponemos dos grandes ejes temáticos que tipifican algunas de las características del currículum emergente, a saber:

Primer Eje: La visión cósmica del currículum postmoderno. Doll (1989) plantea una crítica sobre algunos de los conceptos que en la Modernidad significaron distancias irreconciliables, a saber: la relación entre mundo objetivo y subjetivo; el pensamiento secular y lo sagrado; lo público y lo privado. Pero por encima de todo, plantea que el paradigma emergente del currículum tiene su centro de gravedad en la física cuántica y algunas teorías termodinámicas. El paradigma curricular postmoderno recibe la influencia del pensamiento postnewtoniano, específicamente de la teoría cuántica, con la teoría de la complementariedad de los conceptos de Niels Bohr y la teoría de la incertidumbre de Werner Heisenberg.

Segundo Eje: La visión compleja del currículum postmoderno. El paradigma de la complejidad (Morin, 1994) ejerce influencia en la teoría curricular postmoderna. La complejidad se plantea como un edificio de tres pisos: la base, integrada por las teorías de la información, la cibernética y la de sistemas. Un segundo piso, conformado por la concepción de la autoorganización de Von Neumann, Von Foerster, Atlan y Prigogine. Y el tercer piso, en el que se integran los planteamientos de Morin, con el principio dialógico, el principio de recursión y el principio hologramático.

En la actualidad observamos como se integran los principios o nociones antagónicas, que deberían repelerse, pero que son indisolubles para comprender una misma realidad. En ese sentido se integra el pensamiento convergente con el pensamiento divergente, el pensamiento racional con el pensamiento extrarracional, el pensamiento estructurado con el pensamiento abierto. Los

lenguajes alfabéticos se combinan con los simbólicos-creativos para una comprensión intuitiva de la realidad mediante la expresión libre, desenterradora de represiones inconscientes, liberador de miedos al error, al ridículo o al rechazo. Integra la visión técnico-socio-humanística, teniendo al hombre como centro junto a las estructuras socioculturales que lo alienan y fosilizan. Desde esta perspectiva es necesario implementar técnicas del pensamiento creativo para que los condicionamientos ambientales de la cultura dominante no anquilosen las iniciativas innovadoras. Se necesitan para ello seres humanos con una clara formación en el uso intensivo de los conocimientos y no tanto en el uso intensivo de la energía, porque la universidad del futuro tendrá como eje la biotecnología, la cual requiere de un mínimo uso de la energía, un mínimo de mano de obra y un mínimo de materias primas, pero un altísimo uso de conocimientos. Para poder ser representantes de los innovadores necesitamos potenciar un nuevo liderazgo, alineado en el paradigma de la complejidad (Morin, 1994). Desde esta perspectiva el nuevo líder deberá ser un *pensador holísta*, que integre la divergencia y convergencia, crítico de lo sentidos únicos y lineales; con visión prospectiva y retroprogresiva, porque el futuro no necesariamente está hacia adelante, sino que bien pudiera estar atrás, como lo entendían algunos pueblos de la antigüedad. Un *experto en el manejo de la complejidad y el caos*, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja; *“la indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias están abiertas en la intención de leer el futuro de forma contingente”* (Giroux, 1994:110-111). *Anticipativo y proactivo*, porque el mejor docente no será aquel que sepa resolver los problemas sino el que los anticipa. *Innovador y flexible*, ya que, la nueva subjetividad no será la relación particular de un sujeto con un discurso sino la relación de un sujeto con una pluralidad de discursos, vale decir, desde la física cuántica hasta el taoísmo. *Experto en el manejo del cambio y cultura organizacional*, para poder vencer las resistencias al cambio. *Capaz de potenciar más la efectividad y comprehensividad* que la eficacia y eficiencia, que al final han resultado ser conceptos instrumentales que funcionan muy bien en el mundo empresarial pero no así cuando se utilizan como indicadores de la educación. La crisis que vive la teoría de los Círculos de Calidad y la polisemia de significados de calidad traducidos de la empresa a la educación revela un agotamiento y desencanto (Ferrández, 2000). Por último, una persona con *gran capacidad de logro*, con alta autoestima, es decir, que no simplemente sabe hacer las cosas sino que también sabe dar cuenta de cómo se hacen. Es la misma diferencia que Aristóteles establecía entre el hombre de *téchne* y el hombre de *episteme*. Necesitamos de nuevo potenciar en el currículum al hombre de *episteme*.

Pero no nos emocionemos. ¡nada está garantizado!. Nos hemos acostumbrado a ver el maestro, la escuela, la universidad y el profesor universitario como necesarios, pero pudieran dejar de serlo. Una oleada de desencanto sobre el currículum y la teoría curricular nos alertan, especialmente a aquellos que piensan en los saberes definitivos. Al respecto nos comenta Juan Manuel Moreno Olmedilla (1999: 24) *“bien es cierto, no obstante, que también hay circunstancias externas a nuestro país que reflejan -y contribuyen a explicar- esta indudable decadencia de los estudios curriculares y el consiguiente silencio que los rodea. Las reformas educativas centradas en introducir cambios a gran o pequeña escala sobre el currículum escolar no han salido bien paradas en ninguna parte (Fullan, 1993). Hablar de currículum de repente, parece no estar ya de moda; hablar de reformas del currículum lo está aún mucho menos, pues los continuos fracasos han restado credibilidad a ese tipo de discurso en educación”*.

Si no repensamos esos conceptos en una sociedad cambiante no nos sorprendamos si dentro de unos años somos para la cultura occidental lo que Homero para nosotros. De todo lo anterior, podemos inferir que el saber académico que tradicionalmente era ostentado como monopolio de la universidad e históricamente subordinado y ordenado por el concepto de formación (*Bildung*), se ha convertido en una fuerza de producción. El saber pedagógico ya no conduce a las nuevas generaciones de la mano. El saber se ha transformado en un interés del mercado, hasta el punto que saber es poder, y saber es productividad. Hoy no se sabe simplemente para formarse, hoy se sabe para dominar y para producir. Antes se nos decía que había que formarse para servir al Estado, hoy se nos forma para servir al mercado. Esta conflictiva tesis enfila la universidad hacia una teoría de la calidad total, hacia las escuelas eficaces, pero nos preguntamos ¿acaso, la universidad tendrá que entregarse en manos de una lógica del mercado?. Hay quienes piensan que la única versión del currículum postmoderno es la tendencia neoconservadora de talante empresarial, pero creo que no es la única posible.

La naturaleza del saber vinculado al valor formativo, parece ser un recuerdo romántico del pasado. De hecho el saber pedagógico es cada vez menos prioritario en las políticas estatales, el saber pedagógico está en función de las políticas del mercado y no del Estado; el conocimiento, cada vez más, es conocimiento del pago y conocimiento de inversión.

La enseñanza y la investigación que solían tener un fundamento filosófico en la legitimación del saber, hoy se caracterizan por un eclecticismo desbocado en la multiplicidad de saberes y de lenguajes asumidos en forma acrítica. El fenómeno de la titulación y la simulación de investigaciones se ha convertido en el norte de los perfiles vitales del ser universitario. Frente a tal situación nos preguntamos cuáles son los alcances de la universidad en esta nueva época, porque el desideratum de todo profesional se ha transformado. Antes se podía hacer toda la carrera universitaria y jubilarse simplemente con ser especialista de un saber. Hoy ¡no!. Hasta los más afamados profesionales confiesan: “yo antes era psicólogo, o médico, o bien, profesor, y ahora me he convertido en un gerente de la información.”

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El postmodernismo se concibe como un pensamiento que hace referencia a los desequilibrios y a la crisis en las creencias ilustradas de la emancipación mediante el pensamiento y la ciencia. Esta situación plantea nuevos retos a la teoría del currículum (Bolívar, 1995: 193).

Para muchos educadores, el modernismo se ha identificado con el progreso continuo de las ciencias y la técnica, la división racional del trabajo industrial y la intensificación de la labor humana así como la dominación de la naturaleza. Los ideales modernistas enfatizan la capacidad de los individuos de pensar críticamente, ejercer responsabilidad social y rehacer el mundo, con el afán de la iluminación, de la razón y la libertad. En este sentido, el postmodernismo no debe verse como un movimiento nuevo, sino como la crítica del discurso modernista, una forma de replantear los límites políticos, sociales y culturales del modernismo. La crítica postmodernista llama la atención hacia los mutantes límites relacionados con la influencia e incremento de los medios masivos, de comunicación electrónica y la tecnología de la información, la naturaleza cambiante de clase y

formaciones sociales en las sociedades capitalistas postindustrializadas y las crecientes transgresiones de los límites entre vida y arte, cultura alta y popular e imagen y realidad.

La línea de pensamiento que siguen Giroux y Aronowitz (1993), emparentada directamente con el nitzcheísmo francés de Foucault, Deleuze y Derrida, y no tanto con el postmodernismo de Lyotard, plantea que el reto del postmodernismo es importante porque cuestiona ciertos modelos hegemónicos de la modernidad. Se trata de modelos de la cultura occidental dominante y su idea de unas prácticas de la razón de supuesta validez universal. Afirman que en el postmodernismo hay una combinación de posibilidades reaccionarias y progresistas. No se trata de un mero rechazo de la modernidad sino de una nueva modulación de ciertos temas. Ante todo, se trata de las posibilidades de una democracia radical. El postmodernismo se relaciona con ciertos hechos de la cultura en la época del capitalismo tardío. La cultura postmoderna privilegia la diversidad, la localidad, la especificidad, la contingencia, y la lucha contra las totalizaciones. El postmodernismo constituye una nueva forma de fragmentación, de creación de formas nuevas de emergencia de una nueva tecnología, de un nuevo desarrollo artístico dentro de la sociedad del capitalismo tardío, abogando por una pluralidad de políticas sobre el género, la raza, las clases marginadas y la nueva moral sexual. De esta mezcolanza entre los nuevos lemas postmodernistas y los antiguos ideales ilustrados de emancipación brota la pedagogía de los límites. Se trata de una pedagogía que atiende a la *“conjunción entre la noción moderna de emancipación con la postmoderna de resistencia”*. (Giroux, 1992: 118).

Sin embargo debemos pararnos a pensar que la revitalización de la teoría curricular acudiendo a teorías ajenas al propio currículum está poniendo de manifiesto una disyunción cada vez más acentuada entre teoría curricular y práctica escolar (Bolívar, 1995: 194). Así, el currículo ha sido tradicionalmente diseñado con el lenguaje, el conocimiento y los valores que permiten mantener la tradición cultural occidentalista. El énfasis en el dominio pedagógico ha tendido a excluir voces, historias y experiencias de los grupos subordinados por medio de unas prácticas normativas y jerarquías simbólicas que son dominantes.

Entendemos que en la actualidad se requiere una noción de educación más crítica. Se trata de decodificar las prácticas educativas de dominación, decodificar la voz de los grandes textos. El currículo no está constituido sólo de destrezas y contenidos. También se privilegian ciertas experiencias e historias, por tanto, el currículo reproduce una cultura dominante. Se trata de deconstruir nuestras propias prácticas educativas y de crear nuevas. No obstante, debemos estar atentos para no caer en uno de los peligros que según Bolívar (1995: 194) acosa a la teoría del currículum: *recaer en un teoricismo*, que se aleja de la incidencia directa en la práctica escolar, de sus necesidades y demandas, *para refugiarse en la creatividad de la propia teoría*.

BIBLIOGRAFÍA

- ARONOWITZ, S. Y GIROUX, H. (1993). *Postmodern Education (Politics, Culture and Social Criticism)*. Minneapolis/London. University of Minnesota Press.
- BENEDITO, V; FERRER, V. y FERRERES, V.S. (1995): *La formación universitaria a debate*. Barcelona. EUB.

- BOLÍVAR, A. (1995):** *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular.* Granada, FORCE.
- CARR, E. (1997):** *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción.* Sevilla. Díada
- DOLL, W. (1989):** Foundations for a Post-modern Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 21, 423-53
- DOLL, W. (1992):** *A Post-modern Perspective on Currículo.* New York. Teachers College Press.
- EISNER, E. (1987):** *Procesos cognitivos y currículum.* Barcelona. Martínez Roca
- ESTEBARANZ, A. (1994):** *Didáctica e innovación curricular.* Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- FERRÁNDEZ, A. (1990):** Bases y fundamentos del currículum. En **MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L.** (Coord.) *El Currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación.* Madrid. UNED. Pp. 76-94.
- FERRÁNDEZ, A. (2000):** Paradojas de la calidad educativa. En **PÉREZ, M. y TORRES, J.A.:** *La calidad en los procesos educativos.* Barcelona. Oikos-Tau. pp. 13-27.
- GIROUX, H. (1992).** *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education.* New York. Routledge.
- GIROUX, H. (1994):** Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En **CASTELL Y OTROS:** *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona. Paidós.
- GIROUX, H. (1997):** *Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas.* México. Paidós.
- GONZALEZ SOTO, A. P. (1999):** *Más allá del Currículum: La educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Tarragona. URV.
- HABERMAS, J. (1990):** *El discurso filosófico de la modernidad.* Argentina. Taurus.
- KEMMIS, S. (1988):** *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid. Morata.
- MARCELO C. (1995):** *La Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona. EUB.
- McLAREN, P. (1989):** *La vida en las escuelas.* México. Siglo XXI
- MOLNAR, A. (1992):** Contemporary Currículo Discourse: Too much Ado about too Much Notting. *Teory into Practice*, 31 (3), 198-203.
- MORENO J. M. (1999):** Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado.* Vol. 2, 2. Universidad de Granada.
- MORIN, E. (1994):** *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona. Gedisa
- PETERS, T. (1994):** *Del caos a la excelencia.* Barcelona. Folio
- POPKEWITZ, T. (1997):** Educational Sciences and the Normalization of the Teacher and Child: Some Historical Notes on Current USA Pedagogical Reforms. *Revista Paedagógica Histórica.* XXXIII, 2, Belgium.
- POPKEWITZ, T. (1998):** *Los discursos redentores de las ciencias de la educación.* Sevilla. Morón.
- RIVAS, M. (1986):** Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. *Bordón*, 264, pp. 45-59
- RODRÍGUEZ, M. M. (1998):** El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. *Revista de Educación*, 317.
- SCHWAB, J.J. (1969):** The Practical: A Lenguaje for Curriculum. En **WESTBURY, I. y WILKOF, N.J.** (Eds.): *Science, Curriculum, and Liberal Education Selected Essays of Joseph Schwab.* Chicago. University of Chicago Press, 287-321.